



AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION INSPECTORS' MENTORING PRACTICES AND TEACHER MOTIVATION

Cesur TURAN*

Adnan GÖKTÜRK**

Gülşen GÖKTÜRK***

*Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Müfettiş Yardımcısı, cturan47@gmail.com, ORCID:0009-0008-9184-970X

**Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Müfettiş Yardımcısı, adnangokturk099@gmail.com, ORCID: 0009-0006-8080-5547

***Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, aselikragokturk@gmail.com, ORCID:0009-0008-3568-9246

Received Date: 15.12.2025

Revised Date: 02.02.2026

Accepted Date:22.02.2026

Copyright © 2026 Cesur TURAN, Adnan GÖKTÜRK, Gülşen GÖKTÜRK. This is an open access article distributed under the Eurasian Academy of Sciences License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT

The study is defined as revealing classroom teachers' views on the extent to which Maarif inspectors exhibit professional guidance behaviors and the degree to which these behaviors motivate teachers, as well as determining the relationship between inspectors' professional guidance practices and the effects of these practices on teacher motivation. In the current context, expectations of education inspectors are conceptualized not merely as adopting a corrective, deficiency-detecting supervisory role, but as embracing a position that contributes to teachers' professional development through guidance and mentorship. This transformation entails identifying teachers' developmental areas, supporting their strengths, and systematically presenting constructive recommendations aimed at enhancing educational quality. Within this framework, it is posited that education inspectors assume a more effective and comprehensive role by integrating supervisory and mentoring functions throughout educational processes. To increase the effectiveness of work conducted with teachers, inspectors' mentoring roles require clear and measurable definitions. This study aims to describe teachers' perceptions of education inspectors' mentoring roles and to inform guidance-based empowerment processes through these perceptions. Accordingly, the objective is to elucidate how the mentoring role is perceived based on teachers' views and to structure guidance practices in line with these perceptions. The findings to be obtained from the research are anticipated to contribute to a clearer understanding of the need for an interactive, developmental, and supportive supervision–guidance approach that fosters teachers' professional growth. In this respect, the study is significant in laying the groundwork for a reassessment of education inspectors' duties and responsibilities, improving the quality of mentoring activities directed at teachers within supervisory processes, and enhancing institutional practices on an evidence-based basis.

Keywords: Inspector, Guidance, Professional Guidance, Motivation, Teacher Motivation, Mentoring Roles, Teacher

EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN MENTORLÜK UYGULAMALARI İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine yönelik mesleki rehberlik davranışlarını hangi düzeyde sergilediklerine ve bu davranışların öğretmenleri ne ölçüde motive ettiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak; ayrıca müfettişlerin mesleki rehberlik uygulamaları ile bu uygulamaların öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Güncel alanda eğitim müfettişlerinden beklenen, yalnızca eksiklikleri saptayan bir denetleyici rolü üstlenmeleri değil; öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunan rehber ve yol gösterici bir pozisyonu benimsemeleri şeklinde kavramsallaştırılmaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenlerin gelişim alanlarının belirlenmesini, güçlü yönlerinin desteklenmesini ve eğitim kalitesini artırmaya dönük yapıcı önerilerin sistematik biçimde sunulmasını içermektedir. Bu çerçevede eğitim müfettişlerinin eğitim süreçlerinde hem denetleyici hem de mentorluk işlevlerini bütünleştirerek daha etkin ve kapsayıcı bir rol üstlendikleri ileri sürülmektedir. Öğretmenlerle yürütülen çalışmaların etkililiğinin artırılabilmesi için eğitim



müfettişlerinin mentorluk rollerinin açık ve ölçülebilir biçimde tanımlanması gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin algılarının betimlenmesi ve bu algıların rehberlik temelli güçlendirme süreçlerine bilgi sağlaması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen görüşlerinden hareketle mentorluk rolünün nasıl algılandığının ortaya konulması ve rehberlik uygulamalarının buna göre yapılandırılması hedeflenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, etkileşime açık ve geliştirici nitelikte bir denetim–rehberlik yaklaşımına duyulan gereksinimin daha net biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu yönüyle çalışma, eğitim müfettişlerinin görev ve sorumluluklarının yeniden değerlendirilmesine, denetim süreçlerinde öğretmenlere yönelik mentorluk faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasına ve kurumsal uygulamaların kanıta dayalı biçimde iyileştirilmesine zemin oluşturması bakımından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müfettiş, Rehberlik, Mesleki Rehberlik, Motivasyon, Öğretmen Motivasyonu, Mentorluk Roller, Öğretmen

1. GİRİŞ

Her ülkede olduğu gibi, ülkemizde de eğitim politikaları doğrultusunda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde paydaşların performansının geleceğimizi doğrudan etkilediği kabul edilmektedir. Paydaşların niteliği ve motivasyonunun verimlilik üzerinde belirleyici olduğu; buna bağlı olarak eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesinin artabildiği ya da azalabildiği görülmektedir. Motivasyon olgusunun, tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında da kritik önem taşıdığı; bu konuya ilişkin çok sayıda araştırmanın yürütüldüğü bilinmektedir. Dolayısıyla eğitim hizmetlerinde paydaşların motivasyonunun farklı açılardan incelendiği ve motivasyon ile onu etkileyen değişkenler arasındaki ilişkinin açıklanmaya çalışıldığı ifade edilmektedir.

Müfettiş yeterlikleri tür boyutunda ele alındığında, teknik, insancıl ve karar yeterlikleri olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmaktadır. Teknik yeterliklerin görev alanlarına ilişkin teknik bilgi ve becerileri kapsadığı; insancıl yeterliklerin birey ve grupları anlama ile güdüleme becerilerine karşılık geldiği; karar yeterliklerinin ise sorunun farkına varma, bilgi toplama ve sınıflama, çözümleme, seçenekleri değerlendirme, seçim yapma, uygulama ve izleme-düzeltilme basamaklarını içerdiği belirtilmektedir.

Yönetim birimlerince yürütülen denetim etkinliklerinde ve müfettişlerin doğrudan gerçekleştirdiği denetim süreçlerinde, öğretmenin geliştirilmesi ile öğrenme niteliğinin yükseltilmesinin diğer denetsel faaliyetlerden ayırtılarak önceliklendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Müfettişin görevinin, öğretmene “nasıl öğreteceğini” dikte etmek değil; işlerliği olan ve gereksinim duyulan bilgiye nasıl ulaşacağı konusunda sistematik destek sağlamak olduğu ileri sürülmektedir. Denetsel yaklaşımın temel felsefesinin, öğretmenin öğretim bilgisi, becerisi ve deneyimi arttıkça öğrencinin daha fazla öğreneceği yönündeki yalın ilkeye dayandırılması gerektiği savunulmaktadır.

Müfettişlerin, görevli bulundukları okul sistemlerinin amaçlarının doğru anlaşılması ve tutarlı biçimde yorumlanması sürecinde merkezi bir rol üstlendikleri; bu rolün etkili biçimde icra edilebilmesi için müfettişlerin okulun amaçlarını yetkinlikle kavramaları ve yorumlamaları gerektiği belirtilmektedir. Bu gerekliliğin, belli bir mesleki yeterlik düzeyini zorunlu kıldığı ifade edilmektedir.

Maarif müfettişlerinin öğretmenlere mesleki rehberlik sağlayabilmeleri için ilgili alanlarda tam donanımlı olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin çağın gerekliliklerine uygun biçimde mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin yükseltilmesi, öğrencilerin çok yönlü tanınması, özel eğitim, aile-çevre ilişkileri, mevzuat, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme konularında ilköğretim müfettişlerince yürütülen rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen, yönetici ve maarif müfettişi görüşlerinin incelendiği belirtilmektedir.



Öğretmen motivasyonunun eğitim-öğretim süreçlerini olumlu yönde etkilediği hususunun geniş kabul gördüğü; bu yargıyı destekleyen çok sayıda çalışma bulunduğu ifade edilmektedir. Bu araştırmada, denetim ve rehberlik misyonlarını birlikte yürüten maarif müfettişlerinin mesleki rehberlik çerçevesinde öğretmen motivasyonunu hangi düzeyde etkilediklerinin ortaya konması ve bu bulgular doğrultusunda geliştirici önerilerin sunulması önemli görülmektedir.

Mentorluk faaliyetlerinin eğitim sistemi açısından belirleyici öneme sahip olduğu; sürecin deneyimli ve başarılı öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırdığı ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş başında gelişim göstermelerine imkân tanıyarak özgüven ile başarı duygularını artırdığı (Aydın, 2022) belirtilmektedir. Söz konusu mentorluk görevinin öğretmenler arası dayanışma, okul yöneticileri ve rehberlik birimlerinin katkılarıyla yürütülmesinin yanında; eğitim sistemi içinde bilgi ve deneyimleriyle öne çıkan eğitim müfettişlerinin de önemli roller üstlendikleri vurgulanmaktadır. Eğitim sisteminde farklı aktörlerce icra edilen mentorluk faaliyetlerinin niteliği ve etkililiğinin araştırmaya değer bir alan oluşturduğu; özellikle deneyim ve uzmanlık birikimleriyle eğitim müfettişlerinin üstlendikleri rollerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde belirleyici olabildiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problematiğinin, eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorluk rollerinin incelenmesi olarak tanımlandığı belirtilmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen Denetiminin Önemi ve Etkisi

Öğretmenin, öğrencilerin akademik başarısında belirleyici bir unsur olduğu kabul edilmektedir. Amerika'daki eğitim fırsatlarında eşitlik raporunda öğretmen niteliklerinin, okul içindeki diğer değişkenlere kıyasla öğrenci başarısındaki varyansı daha güçlü biçimde açıkladığı ortaya konulmuştur (Coleman, 1996; akt. İlğan, 2006). Bu bulgunun, öğretmenin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini açık biçimde gösterdiği değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve motivasyon düzeylerini destekleyen başlıca mekanizmanın denetim sistemi olduğu ifade edilmektedir. Sistematik denetim uygulamalarıyla öğretmenlerin bireysel ve mesleki durumlarının nesnel olarak saptandığı; mevcut düzeyin beklenen yeterliklerle karşılaştırıldığı ve gelişim gerektiren alanlara yönelik düzeltici-iyileştirici eylem planlarının geliştirildiği belirtilmektedir. Denetim sürecinin, öğretmene konumuna ilişkin sağlıklı geri bildirimler üretme olanağı sunarak mesleki ve kişisel gelişimin daha düzenli bir rotada ilerlemesini mümkün kıldığı ileri sürülmektedir. Bununla birlikte öğretmen motivasyonunu etkileyen çok boyutlu çevresel ve yapısal etmenlerin bulunduğu; okulun fiziki koşulları ile sosyal-kültürel ikliminin, görev yapılan bölgedeki iç ve dış sorunların, ücret düzeyinin ve öğretmenin toplumsal konumuna ilişkin algının motivasyon üzerinde belirleyici rol oynadığı vurgulanmaktadır. Mesleki gelişimin, öğretmenlik pratiğinde yasal, kavramsal, teknik ve sosyal değişimlere uyum sağlayan güncel davranış örüntüleri olarak tanımlandığı belirtilmektedir (Murphy ve Calway, 2008).

Öğretmen denetiminin, öğretimde etkililik ve verimliliğin güvence altına alınmasında kritik işlev üstlendiği savunulmaktadır. Denetim mekanizmasının, eğitim-öğretim hedeflerinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesine “yol gösterici” bir çerçeveye eşlik ettiği; öğretimdeki eksikliklerin saptanması, düzeltilmesi ve iyileştirilmesi ile yeni yöntem ve yaklaşımların geliştirilmesine katkı sunduğu ifade edilmektedir. Belirlenen amaçlara erişimde denetimin amaca uygun ve hızlı işlemesi; eksiklerin giderilmesi ile uygulanan yöntemlerin geliştirilmesinde dinamik ve uyarlanabilir bir yapı sürdürülmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretimde arzu edilen çıktıların en yüksek düzeyde elde edilmesi hedefleniyorsa, öğretmen denetimine sistematik öncelik verilmesi ve değişen koşullara karşılık verebilecek biçimde denetim süreçlerinin sürekli güncellenmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Erdem, 2006).



Öğretmenlerin, farklı gereksinimleri olan öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve öğrenme bilimine ilişkin yeni bulguları ile etkili öğretim ve program farklılıklarını uygulamaya yansıtabilmek için meslek yaşamları boyunca bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri gerektiği ifade edilmektedir (Ünal, 2019). Bu çerçevede öğretmen değerlendirme sistemlerinin, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve güncel tutmaları açısından temel bir araç olarak konumlandığı; mesleki gelişimin zorunlu görüldüğü ve düzenli biçimde izlenmesi gerektiği; sorun alanları belirlendiğinde çözüm için gerekli önlemlerin ivedilikle devreye alınması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmenin öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine, mevzuattaki değişikliklere, sosyal farklılıklara ve kavramsal bilgi-becerilerine ilişkin güncelleme gereksiniminin; sınıf içi gözlemler, hazırlanan belgelerin incelenmesi ve öğrenci tepkilerinin çözümlemesi yoluyla belirlenebileceği ifade edilmektedir. Bu uygulamaların tamamının denetim sisteminin temel çalışma alanını

2.2. Öğretmen Denetiminin Amacı

Öğretmen denetimi süreçlerinin amaçlarının mesleki gelişim ve hesap verebilirlik olarak iki eksende yapıldığı belirtilmektedir. Gelişimsel işlevin, öğretim uygulamalarının sürekli iyileştirilmesine ve mesleki gelişim için düzenli dönüt sağlanmasına odaklandığı; temel hedefin yeterli mesleki gelişimi güvence altına alarak öğretim uygulamalarını sürdürülebilir biçimde geliştirmek olduğu ifade edilmektedir. Hesap verebilirlik işlevinin ise iyi öğretim standartlarına göre performans ve geçmiş uygulamalar hakkında genel bilgi üretmeyi amaçladığı vurgulanmaktadır (İnce, 2023).

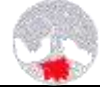
Öğretmen denetiminin birincil amacının öğretmeni geliştirmek olduğu ileri sürülmektedir. Bu nedenle denetim sistemlerinin kapsamlı veri toplama, çok boyutlu izleme ve ayrıntılı uygulama planları gerektirdiği; her öğrencinin son derece etkili bir öğretimi, her öğretmenin ise geçerli ve güvenilir geri bildirimi hak ettiği savunulmaktadır. Yetenekli öğretmenlerin ve onları etkili biçimde denetleyecek insan kaynağının yetiştirilmesi için örgütsel kapasitenin güçlü sistemler, tutarlı uygulamalar ve nitelikli eğitim programlarıyla zaman içinde inşa edilmesi gerektiği; bu süreçlerin öğretmen gelişimi ve öğrenci öğrenmesini eşzamanlı iyileştirmeyi hedefleyen, uygulamanın tüm basamaklarını dikkate alan bütüncül bir planla başlatılması gerektiği belirtilmektedir (Göktaş, 2008).

Öğretmen denetiminin iki temel amaca göre yürütüldüğü ifade edilmektedir: birincisi öğretmenin performansını değerlendirmek, ikincisi öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktır. Genel (summatif) değerlendirme kapsamında öğretmenin performansının saptanarak ödüllendirme, yükselme gibi mesleki kararlara dayanak oluşturulması; biçimlendirici (formative) değerlendirme kapsamında ise mesleki gelişimin desteklenerek etkili eğitimin gerçekleştirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir.

Öğretmen denetiminin, öğretmenlerin mesleki yeterlik ve performanslarına ilişkin yargılarla sonuçlanan değerlendirme ile öğretim uygulamalarını geliştirmeye dönük geri bildirim sağlayan değerlendirme olmak üzere iki türü bulunduğu; bu iki türün öğretmen değerlendirmesinin biçimlendirici ve genel olmak üzere iki temel amacını karşıladığı ifade edilmektedir (Ünal ve Gülmez, 2019).

2.3. Teftişin Önemi

Ülkemizde uzun yıllardır tartışma konusu olan alanlardan birinin eğitim ve eğitim sistemi olduğu görülmektedir. Onca tartışmaya rağmen eğitimdeki sorunların kalıcı biçimde çözülememiş olduğu ifade edilmektedir (Göktaş, 2008).



Çağdaş devletlerin düzeyine erişmede ve gelişen teknolojiyi yakalamada belirleyici faktörün eğitim olduğu kabul edilmektedir. Bir ülkenin ekonomik büyümeyi gerçekleştirmesinin ve beklenen sosyal dönüşümü sağlamasının temelinde eğitim olgusunun yattığı belirtilmektedir (Öz, 1985).

Bu çerçevede eğitim kavramının açıklığa kavuşturulması gerekli görülmektedir. Eğitim, bireyin toplumda hak ettiği konuma erişebilmesi ve bu konumdan hem toplum hem de kendisi için yüce amaçlara ulaşabilmesi için gerekli bilgi, davranış ve yeteneklerle donatılması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre eğitimin, birey ve toplum açısından zorunlu bir ihtiyaç olduğu ileri sürülmektedir. Çağdaş insan ve özlenen çağdaş toplum olmanın yolunun çağdaş eğitimden geçtiği vurgulanmaktadır. Her ülkenin kendi kültürel mozağini özümseyerek oluşturduğu bir eğitim politikasının bulunduğu; söz konusu politikanın sistem içindeki eğitim süreçlerini ve programlarını biçimlendirdiği belirtilmektedir. Bu nedenle bir ülkenin, ekonominin gereksinim duyduğu nitelik ve nicelikte bireyleri yetiştirebilmek ve toplumun bilinçlenmesini sağlayabilmek için eğitim politikasını son derece dikkatli biçimde saptaması gerektiği savunulmaktadır. İhtiyaca göre belirlenmiş bir eğitim politikasına bağlı olarak hedeflerin gerçekleştirilebileceği; eğitimden beklenen verimin elde edilmesinde denetim mekanizmasının kurulması ve objektif değerlendirmenin yürütülmesinin önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Göktaş, 2008).

Tüm ülkelerde karşılaşılan problemlerin temelinde eğitim unsurunun yattığı; bu problemlerin çözümünde en büyük katkının yine eğitimden beklendiği ileri sürülmektedir. Bu denli kritik bir kavramın tesadüflere ve beklentilere bırakılamayacağı; özellikle eğitim kurumlarının denetim ve değerlendirme görevini icra edecek müfettişlerin sistemli ve planlı bir yetiştirme sürecinden geçirilmelerinin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim sürecinin, yüzyılın gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde örgütlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Balta, 1988).

Geleceği temsil eden gençlerin, değişen ve gelişen toplumun sorunlarını kavrayabilen, bu sorunlara çözüm üretebilen ve farklı koşullara uyum sağlayabilen bireyler olarak yetiştirilip topluma kazandırılmaları gerektiği savunulmaktadır. Eğitim sisteminin, yapıcı, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirebilmek için kendisini bir sistem olarak yeniden onarması gerektiği ileri sürülmektedir. Sistem ve çıktılarının hedeflenen amaçlara uygunluğunun etkin ve objektif biçimde değerlendirilmesi için sistem içinde üretken bir teftiş mekanizmasının kurulması gerektiği; etkinlik ve uğraşın bulunduğu her yerde denetim ve değerlendirmenin de bulunması gerektiği belirtilmektedir. Kurum içi çalışmalardan istenen verimin elde edilmesi ve beklenen değişim ile gelişimin sağlanmasının ancak etkili bir teftiş sistemiyle mümkün olduğu ifade edilmektedir. Eğitim sisteminde teftişin rol alanları esas alınarak ilgili tanımların yapılmış olduğu belirtilmektedir (Aydın, 1993).

Her kurumun saptadığı hedeflere ulaşabilmek için sahip olduğu kıt kaynakları etkili ve verimli biçimde kullanmak zorunda olduğu; hedeflere ulaşma düzeyinin kaynak kullanım biçimine bağlı bulunduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle kurumların, yürüttükleri tüm üretim faaliyetlerini denetim ve değerlendirme süzgecinden geçirmeleri; ürettikleri ürün ve verimliliği artıracak önlemleri almaları ve öneriler geliştirmeleri gerektiği savunulmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında teftişin kurumlar için hayati bir önem taşıdığı ifade edilmektedir.

Sistem veya kurum açısından bu denli önem atfedilen değerlendirmenin amacının kurum içinde değişim ve gelişimi sağlamak olduğu belirtilmektedir. Değerlendirmenin özünde, kurumun saptadığı amaçlara etkili ve verimli biçimde ulaşmasının güvence altına alınması, üretim faaliyetlerinde görülen aksaklıkların tespit edilmesi ve mevcut durum karşısında çözüm önerilerinin geliştirilmesi bulunduğu ileri sürülmektedir (Göktaş, 2008).



2.4. Eğitimde Denetimin Amaçları

Örgütlerin etkililiğinin, amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarıyla ilişkilendirildiği; örgütsel amaçların faaliyetlere yön veren bir rehber niteliği taşıdığı, eşgüdümlü yürütümü sağladığı ve yöntem, strateji ile ilkelerin belirlenmesinde temel referans noktası işlevi gördüğü belirtilmektedir. Bu amaçların, örgütün geleceğini şekillendiren ve faaliyetlere yol gösterici bir rol üstlenen kritik bir işleve sahip olduğu vurgulanmaktadır (Gökçe, 1994).

Denetimin genel amaçları belirlenirken kurumsal genel amaçlarla uyum içinde hareket edilmesi; özel amaçların saptanmasında ise kurumun girdi, işlem ve çıktı süreçlerinin; bu süreçlerdeki değişkenlerin ve bunların genel amaçlarla ilişkilerinin dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir. Kurumu etkileyen ve kurumdan etkilenen çevresel sistemler ile alt sistemlerin genel özellikleri ve beklentilerinin göz önünde bulundurularak sistem yaklaşımının temel alınmasının zorunlu olduğu ileri sürülmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Kurumda yürütülen denetimin eğitimin genel amaçlarına uygun biçimde tasarlanması ve icra edilmesinin önem taşıdığı; bu nedenle eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde denetimin belirleyici bir rol üstlendiği belirtilmektedir.

Eğitimde denetimin, belirlenen eğitim ve öğretim amaçlarının ne ölçüde gerçekleştirildiğini tespit etmeyi ve bu hedeflere en uygun yöntemler ile değerleri keşfetmeyi amaçladığı; bu nedenle denetim amaçlarının eğitim sistemi ve okulların genel amaçlarından bağımsız biçimde belirlenemeyeceği ifade edilmektedir (Aydın, 2014). Dolayısıyla denetimin yalnızca hedeflere erişim düzeyini ölçmekle kalmayıp bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için en uygun yöntemleri de belirlediği; bu durumun eğitim sürecinin etkililiğini artırarak amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştırdığı ileri sürülmektedir.

Eğitimde denetimin bir diğer amacının, öğrenme sürecini daha verimli hale getirmek ve öğretim programları ile öğretim materyallerini geliştirmek olduğu; hizmet içi eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına öncülük etmek, öğretmenlere ihtiyaç duydukları konularda kapsamlı destek sağlamak ve öğretmenlerin rollerini ile eğitimdeki görevlerini netleştirmelerine katkıda bulunmanın amaçlar arasında yer aldığı belirtilmektedir (Gökçe, 1994).

Günümüz eğitim sisteminde denetimin, öğretmenleri hizmet içi eğitimle geliştirme hedefinin yanı sıra okulda tüm eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirecek bir ortam oluşturmayı amaçladığı; bu alanda denetim sürecinin yalnızca öğretmen gelişimiyle sınırlı kalmaması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini güçlendirecek stratejilerin geliştirilmesini ve okul içindeki tüm paydaşların iş birliği içinde çalışarak eğitim kalitesinin yükseltilmesine katkı sunmasını gerektirdiği vurgulanmaktadır (Karagözoğlu, 2023). Denetim faaliyetlerinin eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilmesi; ancak bu sayede denetimin daha etkili ve verimli hale gelebilmesinin mümkün olduğu ifade edilmektedir.

2.5. Eğitimde Denetimin İlkeleri

Örgüt amaçlarının gerçekleşmesinin belirli ilkelere dayandığı; ilkenin, kurum içinde yönetimi yönlendiren, düşüncüyü biçimlendiren, eleştiriyi destekleyen, davranışlara rehberlik eden ve hem yönetenler hem de yönetilenlerce doğru kabul edilen kurallar bütünü olarak tanımlandığı belirtilmektedir (Gökçe, 1994). Bu ilkelerin, örgütte bireysel ve kolektif davranışların uyumunu sağladığı; ilkelerle çizilen çerçevenin çalışanların sorumluluklarını daha açık kavramalarına, karar süreçlerine katkıda bulunmalarına ve ortak hedeflere yönelik daha etkin hareket etmelerine olanak tanıdığı ifade edilmektedir. İlkeler sayesinde örgütte düzen ve tutarlılığın tesis edildiği; aynı zamanda esnekliğin korunarak yenilik ve değişime açık bir yapının inşa edilebildiği; bu yolla iç dinamiklerin güçlendiği ve dış çevreyle uyumlu bir zemin oluşturulabildiği ileri sürülmektedir (Koku, 2025).



İlkelerin, örgüt içi eylemleri yönlendirerek amaçlara ulaşmada davranışlara rehberlik eden bir rol üstlendiği; bu sayede benimsenmesi gereken tutumları ve kaçınılması gereken davranışları açıkça ortaya koyarak kural işlevi gördüğü vurgulanmaktadır. Eğitim amaçlarının hayata geçirilmesinde etkin bir araç olarak ilkelerin, eğitimin daha etkili ve verimli yürütülmesine katkı sağlayarak sürecin kalitesini artırdığı ifade edilmektedir (Gökçe, 1994).

Eğitim denetiminin, okul ortamında eğitimin etkin biçimde gerçekleştirilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesine yardımcı olduğu; ancak denetim amaçlarına erişebilmek için belirli denetim ilkelerine bağlılığın zorunlu bulunduğu belirtilmektedir. Eğitimde denetim ilkelerinin, denetim sürecine etki eden faktörler arasındaki bağlantıları açıklayan temel esaslar olarak ortaya çıktığı; bu ilkelerin denetim uygulamalarına rehberlik ederek süreçleri daha öngörülebilir kıldığı ve denetçi ile denetlenen arasındaki ilişkileri biçimlendirdiği ifade edilmektedir. Denetim ilkelerinin betimleyici, yönlendirici (kural ve norm belirleyici) ve neden-sonuç ilişkilerini açığa çıkaran işlevler taşıdığı; betimleyici ilkelerin eğitim ve denetim hedeflerini etkileyen unsurlar arasındaki bağları açıkladığı; yönlendirici ilkelerin denetimin nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin çerçeve sunduğu; neden-sonuç ilkelerinin ise eğitim sürecini etkileyen değişkenlerin etkileşimlerini ve denetim uygulamalarının sonuçlarını kapsadığı belirtilmektedir (Koku, 2025).

Eğitimde denetim ilkelerinin, yalnızca öğretim sürecinin denetimiyle sınırlı kalmayıp eğitim sisteminin tüm işleyişine katkı sunduğu; bu ilkelerin denetim sürecinin tarafsız, şeffaf ve adil biçimde yürütülmesini temin ederek hem denetleyen hem denetlenen için azami faydayı hedeflediği ifade edilmektedir. Ayrıca denetim uygulamalarının etkin geribildirim mekanizmaları kurmasının ve bu geribildirimlerin gelecekteki planlama ile karar alma süreçlerine girdi sağlamasının beklendiği ileri sürülmektedir.

2.6. Denetmen Yeterlilikleri ve Sorumlulukları

Tarihsel süreçte denetimin, kamu kaynaklarının kullanımını kontrol etmek, merkezi yönetime bilgi akışı sağlamak ve eğitim kurumlarının işleyişinden sorumlu aktörlere rehberlik etmek şeklindeki üç temel işleve dayandığı; bu işlevlerden ilk ikisinin hesap verebilirlik kavramıyla ilişkilendirildiği, üçüncüsünün ise kurumsal gelişim ve çalışanların desteklenmesiyle bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Genel çerçevede hesap verebilirliğin, bireylerin ya da kurumların eylemlerini açıklama ve gerekçelendirme yükümlülüğü olarak tanımlandığı; denetimin temelinde yer alan bu işlevin bağımsız denetim görevlileri tarafından yürütüldüğü; bu alanda denetmenlerin hesap verebilirlik mekanizmasının dışsal aktörleri olarak konumlandığı ifade edilmektedir (Wilcox, 2000; akt.: Sağır ve Göksoy, 2022). Buna göre eğitim denetiminin, yalnızca hesap verebilirliği tesis eden bir kontrol aracı olmakla sınırlı kalmayıp kurumsal iyileşmeyi teşvik eden rehberlik ve danışmanlık işlevini de üstlendiği ileri sürülmektedir.

Denetimin bir insan ilişkileri süreci olarak ele alınmasıyla eğitim müfettişinin, öğretmenler ve yöneticilerle etkili iletişim kuran; etkileşimi kolaylaştıran; ortak sorunlara sahip bireyleri bir araya getirerek çözüm önerilerinin paylaşımına aracılık eden bir aktör olarak konumlandığı belirtilmektedir. Denetmenin, öğretmenlere pedagojik süreçlerde güven duygusunu pekiştirecek öneriler sunarak rehberlik ettiği; gerekli desteği sağladığı ve mesleki gelişimlerini desteklediği; bu itibarla eğitim müfettişlerinin denetim ve değerlendirme ile sınırlı kalmayıp öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimini güçlendiren, kurumsal işleyişin iyileştirilmesine katkı sunan ve eğitimde sürekli kalite artışını teşvik eden bir rehber rolü üstlendiği ifade edilmektedir (Ayдын, 2022).

Eğitim müfettişlerinin görevlerinin, rehberlik, denetim, işbaşında yetiştirme, araştırma, soruşturma, inceleme ve ön inceleme çalışmalarını yürütmekten oluştuğu; bu görevlerin yürürlükteki kanunlar, yönetmelikler ve eğitim politikaları doğrultusunda belirlendiği; eğitimin



denetiminden sorumlu eğitim müfettişlerinin anılan çerçeveye uygun biçimde hareket ettiği belirtilmektedir (Koku, 2025).

2.7. Motivasyonun Kavramı

Motivasyon sözcüğünün Latince'deki "harekete geçirmek" anlamına gelen "movere" kökünden İngilizceye geçtiği belirtilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Dilimize İngilizceden aktarılan "motivasyon" teriminin İngilizce karşılığının "motivation" olduğu ifade edilmektedir (Gündüz, 2009). İlgili yazın incelendiğinde motivasyon kavramının farklı yaklaşımlar doğrultusunda çok çeşitli biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmektedir.

Motivasyonun, çalışanların isteklendirilmesi ve bu yolla kişisel gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayabileceklerine inandırılmaları süreci olarak kavramsallaştırıldığı belirtilmektedir (Ataman, 2002).

Motivasyonun, bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri doğrultusunda davranışları; beklenen ve istenen yönde hareket etmelerini teşvik eden, bireyin içinden veya çevresinden kaynaklanan çeşitli güdüler ve güdü kümeleri olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (Demir, 2015).

2.7.1. Eğitim Kurumlarında Motivasyon

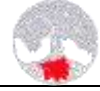
Kişilerin sosyal yaşamlarında sergiledikleri birçok davranışın yoğunluğunu, hızını ve sürekliliğini belirleyen çeşitli etkenlerin bulunduğu; bu etkenlerin bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklanan içsel unsurlar ile çevresel koşullardan türeyen dışsal unsurlar tarafından belirlendiği ifade edilmektedir (Adalı, 2023). Günlük yaşamda gözlenen sıradan davranışlardan farklı olarak, istedik davranışların kazandırılmasını hedefleyen eğitim süreçlerinde, bireylerin davranışı edinmesini ve sürdürmesini sağlayan faktörlerin denetlenmesine ve etkin kullanımına öncelik verildiği belirtilmektedir (Okçu, 2015).

Karmaşık örgütsel yapısıyla diğer kurumlardan ayrılan eğitim örgütlerinde uygulanacak motivasyon araçlarının da farklılaşması gerektiği vurgulanmaktadır (Adalı, 2023). İçsel ve dışsal etmenlere bağlı olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde meydana gelen artış veya azalışların sınıf içi tutumlarına doğrudan yansıdığı; düşük iş doyumunu ve motivasyon düzeyine sahip öğretmenin tutumunun öğrencilere aktarılmasıyla öğrencilerin motivasyon ve ders içi davranışlarının olumsuz etkilenebileceği ileri sürülmektedir (Karaboğa, 2007).

Eğitim kurumlarının profesyonel çalışanların görev aldığı örgütler olduğu; bu yönüyle yönetim anlayışlarının diğer kurumlardan bazı açılardan farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin özerk biçimde karar alabilmelerinin büyük önem taşıdığı; elbette tüm çalışanların bütünüyle bireysel kararlar almasının ve bu kararlara uygun planlamalar yapmasının olanaklı olmadığı, ancak öğretmenlerin eğitim planlaması ve sınıf yönetiminde serbestçe karar verme yetkisine sahip olmalarının gerekli görüldüğü ifade edilmektedir (Adalı, 2023). Eğitim kurumlarının uygulamalarının planlanmasında öğretmenlerin amir talimatları doğrultusunda hareket etmelerinin çeşitli çatışmalara yol açabildiği; bu durumun öğretmen motivasyonunu düşürdüğü; doğrudan öğretmenleri etkileyecek kararların alınması sürecinde öğretmenlerin söz hakkına sahip olmalarının bu tür çatışmaların önlenmesi bakımından kritik olduğu savunulmaktadır.

2.7.2. Motivasyon, Okul Müdürü ve Öğretmen

Motivasyon kavramının eğitim alanında öğretmen, öğrenci ve okul müdürü açısından merkezi bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Emiroğlu, 2017). Okul kalitesinin yükselmesinin, morali yüksek, coşkulu ve heyecanlı bireylerle çalışmakla mümkün olduğu; bu bireylerin



başında emek ve özveriyle çalışan öğretmenlerin geldiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin istekle çalışmasının, eğitim sisteminin gelişmesinde kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Şentürk, 2006).

Öğretmen motivasyonunun, çalışma isteğinin en üst düzeye çıkarılabilmesi bakımından okul müdürü için öncelikli bir konu olduğu ileri sürülmektedir. Okul müdürünün, öğretmenin mesleğini istekle icra etmesi için gerekli motivasyonu sağlaması beklenmektedir. Müdürün tutum ve davranışlarının, öğretmenin motivasyon düzeyini artırıp azaltmada belirleyici faktörler arasında yer aldığı; yasal görevlerin yanında açıkça yazılı olmasa da öğretmeni motive etmenin müdürden beklenen sorumluluklar arasında sayıldığı ifade edilmektedir. Kurumun amaçlarına ulaşılabilmesi ve beklenen performansın sergilenebilmesi için okul müdürünün motivasyon konusuna yakından eğilmesi; etkileme gücünü motivasyonu ön plana alarak profesyonel bir yönetime dönüştürmesi gerektiği savunulmaktadır. Okul müdürünün başarısının, öğretmenin kurum amaçları doğrultusunda çalışmasına ve bilgi, yetenek ile isteğini bu doğrultuda seferber edebilmesine bağlı olduğu belirtilmektedir (Aksakal Türkoğlu, 2020).

Öğretmenin ilgi ve istemini dikkate alarak onlarla bütünleşen okul müdürünün, motivasyonu yüksek çalışma ortamlarının oluşmasını sağladığı; öğretmen motivasyonunun öğrencinin motive olmasında ve yürütülecek eğitim etkinliklerinin niteliğinin yükselmesinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Motivasyon düzeyindeki artışın ya da çeşitli nedenlere bağlı azalışın, öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışlarını yönlendirerek öğrencilere yansıdığı ifade edilmektedir. Motive olmuş kişilerle çalışmanın önemli yararlar sağladığı belirtilmektedir (Bakan, 2004). Bu yararlardan bazıları arasında işin zamanında ve doğru biçimde yapılması; iş görülürken insanların haz duyması ve kendilerine değer verildiğini hissetmesi; başarı durumunun ilgili kişilerce izlendiği için aşırı denetime gerek kalmaması; moralin yüksek olmasıyla mükemmel bir iş ortamının sağlanması ve daha özverili çalışmanın gerçekleşmesi sayılmaktadır. Benzer biçimde motive olmuş öğretmenle çalışmanın, belirlenen hedeflere ulaşmada; okul ortamının verimli hale gelmesinde; değişim ve gelişmenin yakından izlenerek eğitimde yeniliğin hayata geçirilmesinde; işlevlerin eksiksiz yerine getirilmesinde ve yapılan işten tatmin sağlanmasında önemli olduğu ileri sürülmektedir (Aksakal Türkoğlu, 2020).

Motivasyon düzeyi yüksek olduğunda öğretmenin işten haz duyduğu; iş tatmininin yükseldiği; okul kültürüne bağlılığının arttığı; kendisine değer verildiğini hissettiği; başarı durumunun müdür tarafından gözlendiği; denetimden endişe duymadığı; moralinin yüksek seyrettiği ve sınıf ortamının etkililik kazandığı ifade edilmektedir. Buna karşılık motivasyon düzeyi düşük olan ve olumsuz çalışma koşullarına sahip bir kurumda görev yapan öğretmenin etkin ve verimli olma olasılığının oldukça sınırlı kaldığı; düşük motivasyona sahip öğretmenlerin başarıdan uzak, stres düzeyi yüksek bir eğitim ortamının oluşmasına (Yazıcı, 2009) ve kurumda duraklamanın yaşanmasına yol açtığı belirtilmektedir.

Diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha düşük seyrettiği bulgusuna ulaşıldığı; bu nedenle okul müdürünün öğretmenin moral ve motivasyonunu en üst düzeyde tutmayı önceliklendirmesi gerektiği savunulmaktadır (Kurt, 2005). Bu önceliğin, yönetim sürecinin bir parçası olan denetim sırasında da sürdürülmesi; bu süreçte performansı destekleyen çalışma ortamlarının motivasyon temelli olarak en iyi şekilde oluşturulması ve sorumluluk ile bilgi paylaşımının gözetilerek davranılması gerektiği ifade edilmektedir (Dogani, 2010).

2.7.3. Öğretmen Motivasyonunda Denetimin Etkisi

Denetimin, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygunluğunun anlaşılması süreci olarak tanımlandığı; temel amacının örgütün amaçlarını



gerçekleştirme düzeyini belirlemek, daha iyi sonuçlar için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmek olduğu belirtilmektedir.

Eğitim sisteminde denetimin amacının, eğitim hizmetlerini üreten okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmek olduğu; denetimin yönetici tarafından ya da denetçilerce yürütülmesinin fark etmeksizin tek hedefinin okul etkililiği olduğu ifade edilmektedir (Demir, 2015). Okulun etkililiğini belirleyen başat unsurlardan birinin öğretmen olduğu; öğretmenin işine yönelik güdülenmesinin kendi etkililiğini artırmasının yanı sıra dolaylı olarak okulun etkililiğini de yükselteceği ileri sürülmektedir.

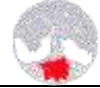
Sistemde kritik konumda bulunan öğretmenin çalışmalarının denetlenmesinin doğuracağı sonuçlar itibarıyla ayrıcalıklı önem taşıdığı; sınıf ortamında gerçekleşen ve çok sayıda değişkenin etkilediği sürecin sağlıklı işleyişinin, öğretmenin işine yönelik güdülenmesini güçlendirebileceği ve bunun okulun etkililiğini artıracacağı; bu noktada denetçinin iki ders saati boyunca öğretmenle sınıfta gerçekleştireceği çalışmada sergileyeceği davranışların ön plana çıktığı vurgulanmaktadır. Denetçinin davranışlarıyla öğretmeni etkileyebileceği ve mesleki davranışlarını yönlendirebileceği; Milli Eğitim sisteminde ders denetiminde denetçinin yapacağı davranışlara ilişkin yasal metinlerde yer alan “denetçi ve denetçi yardımcısının sınıfa öğretmenle birlikte girmesi, denetim sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması, sınıftan öğretmenle birlikte çıkması ve gözlenen davranışlarla ilgili gerektiğinde öğretmen ve öğrencilere soru sorulabilmesi, açıklama yapılabilmesi, bilgi ve belge istenebilmesi” yönündeki hükümlerle bu çerçevenin tanımlandığı belirtilmektedir (Demir, 2015).

Denetim sürecinde denetçinin davranışlarının anılan yönerge ile sınırlanmadığı; eğitim liderliği işlevini de üstlenen denetçinin süreçte yapacağı her davranışın öğretmenlerin güdülenmesi ve dolaylı olarak performansı üzerinde etkili olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Güdülenmiş bireylerin göreve odaklandığı, yoğun çaba harcadığı ve bu çabayı sürdürdüğü; güdülenmeyi anlamamanın bir yandan kişisel nitelikler ile iş koşulları arasında açıklayıcı bir bağ kurduğu, diğer yandan işle ilgili davranışları açıklayabildiği ileri sürülmektedir (Sullivan, 2000).

Maarif müfettişlerince gerçekleştirilen okul ziyaretlerinin hangi amaçla yapılırsa yapılsın okulda sergilenen davranışlarla öğretmenleri ve okul yöneticilerini doğrudan etkilediği; müfettişlerin okuldan ayrılmasının ardından oluşan okul atmosferinin onların bıraktığı izlere karşılık geldiği vurgulanmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin olmazsa olmaz kurallarından biri öğrencilerin motive edilmesi olduğundan, öğretmen motivasyonunun da bu faaliyetlerde vazgeçilmez bir kural olduğu; bu nedenle maarif müfettişlerinin mevcut bilgi birikimlerini profesyonelce kullanmaları ve yetkinliklerini ortaya koymaları gerektiği belirtilmektedir (Aydın, 2014).

Okulların bir eğitim örgütü olarak verimlilik ve başarıyı insan kaynakları aracılığıyla sağlayabildiği; bu başarı ve verimin ortaya çıkması için çalışanların morali, coşkusu, heyecanı ve gayretinin zorunlu olduğu; aksi halde çalışma ortamında heyecansız, moralsız ve hayattan düşük beklentiye sahip bireylerden başarı ve verim beklemenin neredeyse olanaksız olduğu ifade edilmektedir (Alıç, 1997: 17; Akt: Koçak, 2013).

Öğretmenlerin müfettişlerden beklentilerinin ve müfettiş rollerinin önceki bölümlerde açıklandığı; bu açıklamalar doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli olmasını amaçlayan ve bu konuda denetimde bulunan müfettişlerin öğretmenlerden başarı beklmeleri halinde öğretmenin söz konusu çalışmaya güdülenmiş olmasının kritik önemde bulunduğu; bunun maarif müfettişlerince içselleştirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Demir, 2015).



2.8. Mentor ve Mentorlük Kavramları

Mentor kavramının, bilgili, akıllı ve birikimli bir kişinin deneyim bakımından başlangıç düzeyindeki bir bireye yol göstermesi olarak tanımlandığı; etimolojik kökeninin Homeros'un Odysseia destanına dayandığı belirtilmektedir. Odysseus'un oğlu Telemakhos'un eğitimini üstlenmek üzere emanet edilen öğretmenin "mentor" adıyla anıldığı; günümüzde mentorluk figürünün, meslektaşlarının kariyerini yönlendiren, şekillendiren ve kabul görmüş deneyime sahip rehber kişi olarak kavramsallaştırıldığı ifade edilmektedir (Daresh, 2004). Benzer doğrultuda mentor sözcüğünün, deneyimli ve donanımlı rehber; akıllı, yol gösterici ve güvenilir danışman anlamlarında kullanıldığı belirtilmektedir (Sheal, 1992).

Mentorlük, bir mesleğe yeni adım atan bireylerin alanlarında daha etkili ve yetkin hale gelebilmeleri için o alanda bilgi ve birikim sahibi deneyimli kişilerce yürütülen sistematik yönlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Tarihsel süreklilik arz eden bu süreçte, uzman ve tecrübeli aktörlerin bilgi ve becerilerini aktararak alana yeni katılanlara yol gösterdikleri; bu yönüyle mentor olgusunun mesleki gelişim bağlamında temel bir kavram olarak öne çıktığı vurgulanmaktadır (Yirci ve Kocabaş, 2012).

Mentorlük sürecinin özünü, rehberlik ve güvene dayalı etkileşim temelinde işleyen etkili bir destek mekanizmasının oluşturduğu; mentorun, yeni ya da deneyimi sınırlı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek veya belirli konularda bilgi ve deneyim paylaşımı yapmak üzere önyargısız ve iş birliğine dayalı bir rol üstlendiği ifade edilmektedir. Mentorların eleştirel ve yargılayıcı bir tutum yerine, öğretmenin gelişimini destekleyen rehberlik yaklaşımıyla hareket etmeleri gerektiği; mentor-yetişen ilişkisinin karşılıklı güven üzerine kurulmasının zorunlu olduğu belirtilmektedir (Sullivan, 2000). Karşılıklı güvenin, tarafların düşüncelerini açıkça ifade etmelerini, geri bildirimleri yapıcı biçimde kabul etmelerini ve profesyonel gelişime yönelik iş birliğini güçlendirmelerini mümkün kıldığı; güven eksikliğinde etkileşimlerin verimliliğinin düştüğü ve mentorlük sürecinin beklenen  ıktıları  retemeyebildiği ileri sürülmektedir. Bu çerçevede mentor ile yetişen arasındaki güven ilişkisinin, mentorlük sürecinin temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2.8.1. Denetim ve Mentorlük İlişkisi

Kurumların hedeflerine ulaşabilmesi için sahip oldukları kaynakları en verimli biçimde kullanmaları gerektiği; kurumsal başarının bu kaynakların ne ölçüde etkili y netilebildiğiyle doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu çerçevede kurumsal süreçlerin düzenli denetimi ile kaynak kullanımının değerlendirilmesinin kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıktığı; denetimin temel amacının kurumun belirlediği hedeflere ulaşma düzeyini analiz etmek, daha iyi sonuçlar için gerekli stratejik önlemleri almak ve kurumsal süreçleri sürekli iyileştirmek olduğu vurgulanmaktadır. Kurum işleyişinin bütüncül bir yaklaşımla planlı ve sistematik biçimde izlenmesi; eksikliklerin saptanarak gerekli düzeltmelerin uygulanması ve hata tekrarlarının önüne geçilmesiyle kurumsal yapının daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir işleyişe kavuşturulması hedeflenmektedir. Denetimin nihai amacının, örgütün belirlediği hedeflere erişim düzeyini değerlendirmek ve bu hedeflere etkin şekilde ulaşmayı sağlayacak tedbirleri zamanında alarak süreci iyileştirmek olduğu ifade edilmektedir (Aydın, 2014).

Denetim sürecinin etkililiğinin, yalnızca mevcut işleyişin kontrolü ve eksikliklerin giderilmesiyle sınırlı kalmaması; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen bir mentorlük anlayışıyla bütünleştirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Mentorl ğ n, bireylerin potansiyelini açığa çıkararak bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik bir rehberlik süreci olarak tanımlandığı; denetim ile mentorl ğ n kurumsal hedeflere ulaşmada birbirini tamamladığı belirtilmektedir (Yirci ve Kocabaş, 2012). Eğitim kurumlarında bu iki sürecin



birlikte yürütülmesiyle öğretmenlere rehberlik sağlanması; mesleki gelişimi destekleyen yapıcı geribildirimlerin sunulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Denetim ve mentorlüğün, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmanın yanı sıra kurumsal düzeyde daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturabildiği; denetimin öğretmenlerin güçlü yönlerini görünür kılarak gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olduğu; mentorluk sürecinin ise bu gelişim alanlarına yönelik hedefli rehberlik sağladığı ifade edilmektedir. Eğitim müfettişlerinin mentorluk rolünün, öğretmenleri cesaretlendirip yönlendirecek stratejik yaklaşımlar geliştirmek ve sürekli gelişim için onları motive etmek olduğu; bu sayede eğitim-öğretim süreçlerinin verimliliğinin artacağı ve öğretmenlerin mesleki tatmin ile motivasyonlarının yüksek tutulacağı; bunun da dolaylı olarak öğrenci başarılarını olumlu yönde etkileyeceği ileri sürülmektedir (Koku, 2025).

2.8.2. Eğitim Müfettişlerinin Mentorluk Roller

Günümüzde hızla gerçekleşen değişimler ve giderek karmaşıklaşan eğitim ortamlarının, denetimi yürüten eğitim müfettişlerine daha geniş ve farklı roller yüklediği; denetimden beklenenin, hata ve sapmaların saptanmasının ötesine geçerek öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, öğretim kalitesinin iyileştirilmesi ve öğrenme süreçlerinin güçlendirilmesi olduğu belirtilmektedir (İlğan, 2012). Eğitim müfettişlerinin, değişen ve gelişen eğitim dinamiklerine karşı kendilerini güncel tutmaları ve hazır bulunmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Kurumlardaki çağdaş denetim anlayışının, eğitim müfettişlerinin mevcut rollerini gözden geçirmelerini ve yeni rolleri içselleştirmelerini gerektirdiği; klasik müfettiş yaklaşımının yerini idealist ve yapıcı müfettiş anlayışlarının aldığı; yapıcı müfettişliğin kapsamının karar alma, koordinasyon ve araştırma faaliyetlerini içerecek biçimde genişletildiği ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Bu çerçevede eğitim müfettişlerinin, hizmet içi eğitimlerle güçlendirilerek süreçte daha etkin ve verimli hale getirilmelerinin mümkün olduğu; dönüşen denetim paradigmasının müfettişlerin rollerine ilişkin algılarının ve bu rolleri icra biçimlerinin yeniden değerlendirilmesini zorunlu kıldığı; müfettişlik rolünün yalnızca görev tanımlarıyla değil, bireysel ve örgütsel çok sayıda etkenle biçimlendiği ileri sürülmektedir (Sağır ve Göksoy, 2006).

Rolün, belirli bir statü ya da konuma sahip kişinin o pozisyonundan beklenen davranışlarını ve bu davranışlar aracılığıyla çevresiyle etkileşimini yansıtan bir davranışlar bütünü olarak tanımlandığı; kişilik, bireysel gereksinimler, yönelimler, yeterlikler ve tutumlar gibi bireysel faktörlerin rolün biçimlenmesinde etkili olduğu; örgüt yapısı, yönetim anlayışı, kişiler arası ilişkilerin niteliği, çalışma koşulları ve örgütsel olanakların rolün gereklerinin yerine getirilmesinde belirleyici unsurlar arasında yer aldığı belirtilmektedir (Başar, 2000; Burgaz, 1995). Bu doğrultuda bireysel ve örgütsel etkenlerin birleşerek kişinin rol algısını ve bu rolü ne ölçüde gerçekleştirebildiğini belirlediği; bir rolün etkin biçimde icrasının kişisel nitelikler ile kurumsal koşulların uyumlu işleyişine bağlı olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitim müfettişlerinin, kendilerine verilen görevleri mekanik biçimde bire bir uygulayan aktörler olmadıkları; sorumluluk alanlarındaki görevleri kendi rol algıları çerçevesinde yorumlayarak yerine getirdikleri; müfettiş rollerinin büyük ölçüde içinde bulunulan dönemin koşullarına bağlı olarak şekillendiği ifade edilmektedir (Sağır ve Göksoy, 2006). Görev yapılan çevrenin, toplum ve paydaş beklentilerinin, müfettişlerin kişisel özellikleriyle kurduğu karşılıklı etkileşimin, rol tanımlarının oluşumunda belirleyici bir unsur olarak ortaya çıktığı ileri sürülmektedir.



Eğitim müfettişlerinin rollerinin, öğretme ve öğrenme süreçlerini etkileyen tüm unsurların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması temelinde yapılandırıldığı; bu rollerin süreçlerin değerlendirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi amacıyla şekillendirildiği; müfettişlerden bu görevleri etkin biçimde yerine getirmelerinin beklendiği belirtilmektedir. Bu rolleri icra ederken analitik düşünme, sorun çözme ve güçlü iletişim becerilerinin etkin kullanılmasının gerektiği; eğitim politikalarındaki güncel gelişmelerin izlenerek denetim süreçlerinin bilimsel ve veri temelli bir yaklaşımla yürütülmesinin önem taşıdığı ifade edilmektedir (Burgaz, 1995). Müfettişlerin sahip oldukları rollerin, denetimle sınırlı kalmayıp öğretmen gelişimi ve okul iyileştirme süreçlerine doğrudan katkı sunduğu; müfettişlerin donanımının eğitim sisteminin genel kalitesini etkileyen kritik bir unsur haline geldiği vurgulanmaktadır.

Eğitim müfettişinin, mentorluk yapacağı öğretmene en etkin biçimde yarar sağlayabilmesi için öncelikle öğretmeni yakından tanımaya çaba göstermesi gerektiği; öğretmenin güçlü yönleri ile gelişime açık alanlarının belirlenmesinin kritik öneme sahip olduğu; mesleki deneyim, öğretim tarzı, sınıf yönetimi becerileri ve bireysel öğrenme gereksinimleri dikkate alındığında rehberlik sürecinin kişiye özgü tasarlanmasının daha etkili sonuçlar doğuracağı ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000). Mentorluk sürecinin başarısı için müfettiş ile öğretmen arasında güven temelli bir iletişim ortamının tesis edilmesinin zorunlu olduğu; müfettişin yalnızca yönlendirici bir otorite figürü olarak değil, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan bir mentor olarak konumlanması gerektiği; öğretmen görüş ve deneyimlerine değer verilmesinin, sürece aktif katılımı teşvik ederek mentorluk ilişkisinin verimliliğini artıracakları ileri sürülmektedir (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000).

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın, eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerinin öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını ortaya koyduğu; bununla birlikte söz konusu algının öğretmenlerin mesleki kıdemi, yaşı ve teftiş deneyimleri doğrultusunda anlamlı farklılıklar gösterebildiği belirtilmektedir. Elde edilen bulguların, eğitim müfettişlerinin yalnızca rehberlik eden değil, öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkin katılımcı olarak konumlandırılması gereğine işaret ettiği; mentorluk rollerinin kurumsal düzeyde güçlendirilmesine yönelik yapısal düzenlemelerin zorunluluğuna dikkat çektiği vurgulanmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin yaşı ve mesleki deneyimi arttıkça eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin olumlu algılarının anlamlı düzeyde azaldığı; bu bulgunun kıdemli öğretmenlerin mentorluktan yeterince yarar görmediklerini ya da uygulamaları yüzeysel değerlendirdiklerini düşündürdüğü ifade edilmektedir. Eğitim yöneticileri ve müfettişlerin, kıdemli öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini farklı bir perspektifle ele almaları; derinlemesine bilgi paylaşımı, eş düzey öğrenme, deneyim aktarımı ve uzmanlık temelli iş birliklerini içeren mentorluk yaklaşımları geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir. Kıdemli öğretmenlerin pasif mentorluk alıcısı olarak değil, aktif katkı sunan bilgi kaynağı ve eş mentör olarak konumlandırılmasının, mentorluk algısını olumlu etkileyerek meslektaş dayanışmasını güçlendireceği ileri sürülmektedir.

Genç ve mesleki deneyimi sınırlı olan öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerine daha olumlu yaklaşıtları; özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde mentorluk desteğine duyulan gereksinimin daha yoğun hissedildiği bulgusunun öne çıktığı belirtilmektedir. Bu çerçevede hizmete yeni başlayan öğretmenlere yönelik, eğitim müfettişleri tarafından yapılandırılmış, takvimlendirilmiş ve hedef temelli mentorluk programlarının geliştirilmesi; bu programların öğretmenlerin ilk beş yıldaki gelişim basamaklarını sistematik biçimde destekleyecek şekilde tasarlanmasının, öğretmen tutumları ve mesleki bağlılık üzerinde olumlu etkiler yaratacağı ifade edilmektedir. Genç öğretmenlerin müfettişlerle yaşadıkları ilk



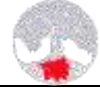
temasların ilerleyen dönemlerdeki algılarını biçimlendirdiği gerçeği dikkate alındığında, bu etkileşimin niteliğinin kritik önemde olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici bulgusunun, teftiş deneyimi arttıkça öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin algılarının anlamlı şekilde azaldığı olduğu; bu durumun, teftiş deneyimlerinin çoğunlukla denetim merkezli, gelişime kapalı veya yeterince yapıcı olmayan süreçler olarak yaşandığını gösterdiği belirtilmektedir. Bu nedenle daha önce teftiş edilmiş öğretmenlerle yürütülecek mentorluk süreçlerinde, eğitim müfettişlerinin denetim–destek dengesini gözetmeleri; geçmiş teftiş uygulamalarının yarattığı olumsuz algıları dönüştürmeye yönelik bilinçli ve sistematik bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Teftişin, gelişim odaklı mentorluğun bileşeni olarak yeniden kurgulanması; ortak hedef belirleme, öz değerlendirme ve birlikte çözüm üretme gibi katılımcı tekniklerin sürece daha güçlü biçimde entegre edilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Benzer alanda çalışma yürütecek araştırmacılar için bulguların, öğretmen algılarının yaş, mesleki deneyim ve teftiş geçmişi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar sergilediğini ortaya koyduğu; bu nedenle ilerleyen araştırmalarda nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin kullanılarak söz konusu algı farklılıklarının bağlamsal ve deneyimsel temellerinin derinlemesine incelenmesinin önerildiği belirtilmektedir. Çalışmanın sınırlılıkları gözetilerek yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi nitel veri toplama tekniklerinin tercih edilmesinin, öğretmenlerin mentorluk algılarını şekillendiren düşünsel ve duygusal arka planın daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağı; mentorluk rollerine ilişkin algıların yalnızca öğretmen perspektifiyle sınırlı bırakılmayıp eğitim müfettişlerinin öz-yeterlik algılarını da içeren çift yönlü değerlendirme tasarımlarının benimsenmesinin, sürece dair daha bütüncül ve dengeli veriler sunacağı ifade edilmektedir. Farklı okul türleri, sosyoekonomik bağlamlar ve kurumsal kültürler arasında karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmesinin, mentorluk uygulamalarının çeşitliliğini çözümüleme açısından önem taşıdığı; böylece eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin algıların bireysel etmenlerin yanında yapısal ve kültürel faktörlerle nasıl etkileştiğinin daha net biçimde ortaya konabileceği vurgulanmaktadır.

REFERENCES

- Adalı, N. (2023). *İlk Ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Denetim Odağı Ve Motivasyon Algıları (Kırşehir Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aksakal Türkoğlu, . (2020). *Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Durumları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ataman, G. (2002). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydın, İ. (2022). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme* (9. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Pegem Yayın No:4 Genişletilmiş üçüncü Baskı, Ankara.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6.baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakan, İ. (2004). *Yöneticiler İçin Başarı Stratejileri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Bakioğlu, A., ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim Denetmenleri ve Mentorluk. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 39-52.
- Balta, S. (1988). *Türk Teftiş Sisteminin Bugünü ve Geleceği*, Denetle Yayınları, Ankara.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Düzeninin Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (11).
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems?. *Educational administration quarterly*, 40(4), 495-517.
- Demir, M. (2015). *Maarif Müfettişlerinin Sınıf Öğretmenlerine Mesleki Rehberlik Yapma Düzeyleri İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Dogani, O. (2010) *Yönetim Bilinci Ve Motivasyon*. İstanbul: Karma Kitaplar Basın Yayın Aş.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşleri*, Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: “Sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 275–294.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç Ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Ve İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimine İlişkin Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi (Kırıkkale İl Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gündüz, A. (2009). *Yönetim Sürecinde Yöneticilerin Sergilediği Davranışların Çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlğan, A. (2006). *Adana, Kahramanmaraş ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri Ve Öğretmenlerinin Farklaştırılmış Denetim Modelini, Benimseme Ve Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*, Ankara: Anı Yayınları.
- İnce, A.M. (2023). *Öğretmen Denetimine İlişkin Müfettiş, Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Çalışan (Öğretmen) Motivasyonu Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagözoğlu, A., ve Karagözoğlu, N. (2023). Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Eğitimde Teftiş: “Bir Müfettiş Nasıl Hareket Etmeli? Teftiş Rehberi Örneği. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Koçak, O. (2013). *Ortaokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Branş Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Koku, E. (2025). *Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Yönelik Mentorluk Rollerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, S. (2009). *İlköğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Denetleme Faaliyetlerine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Dönem Projesi. Trakya Üniversitesi, Edirne.



- Lunenburg, F.C., Ornstein, A. C. (1996). Educational administration (Second Edition). California: Wadsworth Publishing Company.
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444.
- Okçu, O. E. (2015). *Eğitimde Dönüşümün Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkileri (Mersin İli Akdeniz-Yenişehir İlçelerindeki İlkokul Öğretmenleriyle Çalışma)*, (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, M.F. (1985). Teftişin Eğitim Sistemindeki Yeri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 106.
- Sağır, M., ve Göksoy, S. (2016). *Eğitimde Denetim Ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sheal, P. (1992). The Staff Development Handbook: An Action Guide For Managers And Supervisors, London: Kogan Page.
- Sullivan, S. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of curriculum and supervision*, 15(3), 212-35.
- Şentürk, R. (2006). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Motive Etmede Kullandıkları Yöntemler Ve Davranışlara İlişkin Öğretmen Algıları*, Yüksek Lisans Projesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ünal, A. (2019). *Araştıran Okulda Denetim*. M. Yavuz (Ed.), Araştıran Okul (2. basım, ss.193-270). Eğitim Yayınevi.
- Ünal, A., & Gülmez, D. (2019). *Eğitimde Denetim*. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), Eğitim Yönetimi (2. basım, ss. 698-723). Pegem Akademi.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumları: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yirci, R., ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.