

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MENTORLUK HİZMETİNİN, YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU'NDA OKUYAN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI, ÖZ
YETERLİK ALGILARI VE KAYNAKLARI
YÖNETME STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ

NİHAL YURTSEVEN
07706101

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. SERTEL ALTUN

İSTANBUL
2010

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

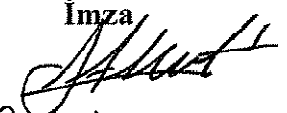
MENTORLUK HİZMETİNİN, YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARI, ÖZ YETERLİK ALGILARI VE KAYNAKLARI
YÖNETME STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

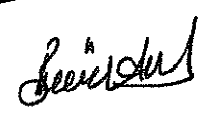
NIHAL YURTSEVEN
07706101

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 08.10.2010
Tezin Savunulduğu Tarih : 01.10.2010

Tez oybirliği ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan	Ad Soyadı
Tez Danışmanı:	Yrd. Doç. Dr.	SERTEL ALTUN
Jüri Üyeleri :	Doç. Dr.	SEVAL FER
	Yrd. Doç. Dr.	Bülent Alcı

İmza




İSTANBUL
EYLÜL 2010

ÖZ

MENTORLUK HİZMETİNİN, YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI, ÖZ YETERLİK ALGILARI VE KAYNAKLARI YÖNETME STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nihal Yurtseven

Ağustos, 2010

Toplumlarasası iletişimin en üst düzeye çıktığı bilgi ve iletişim çağında, yabancı dil bilmenin önemi yadsınamaz bir gerçekliğe dönüşmüştür. Bu gerçeklik ekseninde, eğitim bütçesinden yabancı dil öğretimine ayrılan pay ve bireylerin yabancı dil öğrenme çabaları, son yıllarda ciddi bir seviyeye ulaşmıştır. Ancak yabancı dil öğretiminde yaşanan bir takım aksaklıklar ve bireylerin dil öğrenme konusunda yaşadığı başarısızlıklar, yeni ve etkili bir çözüm bulma arayışlarını da beraberinde getirmiştir.

Bu araştırmanın amacı mentorluk hizmetinin, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol grup modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü C kurunda öğrenim gören, 20'si deney, 22'si kontrol grubunda yer alan 42 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü İngilizce yeterlik sınavından elde edilen puanlar ile Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen, Altun ve Erden (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nin, “Öz Yeterlik Algısı” alt boyutu ve “Kaynakları Yönetme Stratejileri” boyutu kullanılmıştır. Veri toplama araçları denel işlem öncesi ve sonrasında her iki gruba da uygulanmış ve toplanan verilerin analizinde kovaryans istatistik tekniği kullanılmıştır. Denel işlem süresince deney grubuna yabancı dil öğretimine ek olarak mentorluk hizmeti verilmiş, kontrol grubuna ise mentorluk hizmeti verilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, mentorluk hizmetinin, öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerinde olumlu bir etki oluşturduğunu, ancak akademik başarıları ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki oluşturm adığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Mentorluk Hizmeti, Akademik Başarı, Öz Yeterlik Algısı, Kaynakları Yönetme Stratejileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE MENTORING SERVICE ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS, SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND RESOURCE MANAGEMENT STARETEGIES OF THE STUDENTS ATTENDING THE SCHOOL OF FOREIGN LANGAUAGES

Nihal Yurtseven

August, 2010

The significance of knowing a foreign language has become a stubborn fact especially since the beginning of the Information Era in which intercommunal communication has peaked. In this context, the amount of money allocated to foreign language teaching from the budget of education and the efforts of individuals to learn a foreign language have reached the ultimate level. However, the troubles encountered in foreign language teaching and the failures experienced by the individuals have brought about the pursuit of finding a new and an effective solution.

The purpose of this study is to examine the effect of the mentoring service on the academic achievements, self efficacy perceptions and resource management strategies of the students attending Yıldız Technical University School of Foreign Languages. Pre-test post-test control group experimental research design was used. The research work group consists of 42 students attending Yıldız Technical University School of Foreign Languages Basic English Department Class C, 20 of whom make up the Experimental and 22 of whom make up the Control Group. As data collection tools, Yıldız Technical University School of Foreign Languages Basic English Department English proficiency test success grades were used as well as “Self Efficacy Perception” sub-dimension and “Resource Management Strategies” dimension of “Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL)” developed by Pintrich et. al (1991) and adapted to Turkish by Altun and Erden (2006). Data collection tools were applied to both groups before and after the experiment and the results were analyzed via the analysis of covariance. During the experiment, the experimental group was provided with the mentoring service in addition to foreign language instruction whereas the control group was not provided with the mentoring service. The findings of the study indicated that the mentoring service has a significant effect on resource management strategies of the students; however, it has no significant effect on their academic achievements and self efficacy perceptions.

Key words: Mentoring, Academic Achievement, Self Efficacy Perception, Resource Management Strategies.

ÖNSÖZ

Bilgi çağının en büyük etkilerinden biri olan değişim, hemen her alanda etkisini göstermekte ve meydana gelen bu değişimler, birçok sektörün hızlı bir biçimde kabuk değiştirmesine yol açmaktadır. Eğitim de hızlı değişimlerin olduğu sektörlerden biridir. Eğitim dünyası, bir çakıl taşının denizde oluşturduğu titreşimler misali, bilim dünyasına atılan yeni çakıl taşlarıyla dalgalanarak her geçen gün yeni bir biçime kavuşmaktadır. Bu araştırma kapsamında eğitim denizine atılan çakıl taşlarından biri olan mentorluğun, öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çalışmalarım boyunca yardım ve destek aldığım kişilerin başında bulunan değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun'a teşekkür ederim. Gerek yüksek lisans eğitimim, gerek tez çalışmam süresince desteğini hiç eksik etmediği, bilgi hazinesini sonuna kadar benimle paylaştığı ve fikirleriyle yolumu aydınlatığı için kendisine fazlasıyla minnettarım. Kendisini tanımaktan ve onunla çalışmaktan dolayı çok şanslı olduğumu belirtmek isterim.

Tez çalışmam süresince değerli fikirlerini aldığım ve tecrübelerinden faydalandığım sayın Prof. Dr. Münire Erden ve sayın Doç. Dr. Seval Fer'e; bakış açısı ve paylaşımlarıyla bu yola çıkmak üzere ilk adımı atmamı sağlayan değerli hocam Öğr. Gör. Hakan Karataş'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasında desteklerini esirgemeyen Temel İngilizce Bölüm'ündeki değerli meslektaşlarıma; uygulamamı birlikte yürüttüğüm C-12 sınıfındaki sevgili öğrencilerime; değerli katkılarda bulunan arkadaşlarım Nuray Eş Çelik, Mine Tokatlı, Şafak Bulut Onuş ve Nezir Ayyıldız'a; dostum ve manevî kız kardeşim Seyhan Haydar'a teşekkür ederim.

Çalışmalarım süresince beni maddî ve manevî olarak asla yalnız bırakmayan, destekleriyle bugünlere gelmemi sağlayan ve beni yetiştiren çok değerli aile büyüklerim Ömer Tuğrul İnancı, Fahrettin Kaynak, Seher ve Mustafa Yapıcı, Fatma ve Ahmet Yurtseven'e teşekkürü bir borç bilir, kendilerinin evlâdı olmakla gurur duyduğumu bir kez daha belirtmek isterim.

Şu anda vatanî görevini yapmakta olan canım kardeşim Mehmet Nihat Yapıcı'ya tezim süresince, gerek yapıcı eleştirileriyle, gerek manevî desteğiyle yapmış olduğu tüm katkılardan ötürü teşekkür ederim. Son olarak, yüksek lisans eğitimimin başından, tezimin teslim aşamasına kadar yanımdan hiç ayrılmayan, çalışmalarına sabırla destek olan ve katkılarını esirgemeyen değerli eşim Erdem Yurtseven'e, tezime ve hayatıma kattığı anlam için teşekkür ederim.

İstanbul; Ağustos, 2010

Nihal YURTSEVEN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Eğitim ve Öğretim.....	6
1.3. Yabancı Dil Eğitimi.....	9
1.3.1. Dilin Tanımı.....	9
1.3.1.1. Dil Edinimi.....	10
1.3.1.2. Dil Edinimine İlişkin Kuramlar.....	11
1.3.2. Yabancı Dil Öğretimi.....	13
1.3.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	14
1.3.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler.....	17
1.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.....	17
1.5. Yıldız Teknik Üniversitesi Hazırlık Eğitim Programı.....	19
1.6. Mentorluğa Giriş.....	22
1.6.1. Mentorluk Kavramının Tanımı.....	22
1.6.2. Mentorluk Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	24
1.6.3. Mentorluk Sisteminin Getirileri.....	29
1.6.4. Mentorluk İlişkisi ve Gelişim Basamakları.....	31
1.6.5. Etkili Mentorluk İçin İzlenmesi Gereken Stratejiler.....	34
1.7. Mentorluk Modelleri.....	37
1.7.1. İnfomal Mentorluk.....	38
1.7.2. Formal Mentorluk.....	39
1.7.2.1. Uygulandığı Yere Göre Mentorluk Modelleri.....	39
1.7.2.1.1. Toplum Temelli Mentorluk.....	39
1.7.2.1.2. Okul Temelli Mentorluk.....	40
1.7.2.2. Yapısına Göre Mentorluk Modelleri.....	41
1.7.2.2.1. Birebir Mentorluk.....	41
1.7.2.2.2. Akran Mentorluğu.....	42
1.7.2.2.3. Takım Mentorluğu.....	42
1.7.2.2.4. Grup Mentorluğu.....	43
1.7.2.2.5. E-Mentorluk.....	43
1.7.2.3. İşlevine Göre Mentorluk Modelleri.....	44
1.7.2.3.1. Araçsal Mentorluk.....	44
1.7.2.3.2. Psikososyal Mentorluk.....	45
1.7.2.4. Özel Topluluklarda Mentorluk.....	45

1.7.2.4.1. Akademik Başarısı Düşük Öğrencilere Mentorluk.....	45
1.7.2.4.2. Sosyal-Motivasyonel Mentorluk Modelinde Temel Kavramlar.....	47
1.7.2.4.3. Sosyal-Motivasyonel Mentorluk Modelinin Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Önemli Noktalar.....	51
1.8. Mentorluğun Kuramsal Temeli.....	53
1.8.1. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	54
1.8.2. Sosyal Yapılandırmacı Kuram.....	55
1.9. Öz Yeterlik Algısı.....	57
1.10. Kaynakları Yönetme Stratejileri.....	58
1.10.1. Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi.....	60
1.10.2. Çabanın Düzenlenmesi.....	61
1.10.3. Arkadaştan Öğrenme.....	62
1.10.4. Yardım Arama.....	62
1.11. İlgili Araştırmalar.....	63
1.11.1. Mentorluk İle İlgili Araştırmalar.....	63
1.11.2. Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar.....	75
1.11.3. Kaynakları Yönetme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar.....	83
1.12. Araştırmanın Önemi	89
1.13. Problem Cümlesi.....	91
1.14. Denenceler.....	91
1.15. Araştırmanın Sayılıtları	92
1.16. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	92
1.17. Tanımlar.....	92
2. YÖNTEM.....	94
2.1. Araştırma Modeli.....	94
2.2. Çalışma Grubu.....	96
2.3. Veri Toplama Araçları.....	98
2.3.1. İngilizce Yeterlik Sınavı Başarı Notları.....	98
2.3.2. Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	99
2.3.3. Kaynakları Yönetme Stratejileri Ölçeği.....	100
2.3.3.1. Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Ölçeği..	100
2.3.3.2. Çabanın Düzenlenmesi Ölçeği.....	101
2.3.3.3. Arkadaştan Öğrenme Ölçeği.....	102
2.3.3.4. Yardım Arama Ölçeği.....	103
2.4. Denel İşlem.....	104
2.4.1. Mentorluk Hizmeti Geliştirme Aşamaları.....	104
2.5. Araştırmanın İşlem Basamakları.....	111
2.6. Verilerin Analizinde Kullanılacak İstatistiksel Teknikler.....	115
3. BULGULAR.....	117
3.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular.....	117
3.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular.....	120
3.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular.....	122
3.3.1. Araştırmanın 3-a Denencesine İlişkin Bulgular.....	122
3.3.2. Araştırmanın 3-b Denencesine İlişkin Bulgular.....	125
3.3.3. Araştırmanın 3-c Denencesine İlişkin Bulgular.....	127

3.3.4. Araştırmanın 3-d Denencesine İlişkin Bulgular.....	130
4. SONUÇ.....	133
4.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar.....	133
4.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar.....	135
4.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar.....	138
4.3.1. Araştırmanın 3-a Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar.....	138
4.3.2. Araştırmanın 3-b Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar.....	141
4.3.3. Araştırmanın 3-c Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar.....	144
4.3.4. Araştırmanın 3-d Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar.....	147
4.4. Öneriler.....	149
4.4.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	150
4.4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	150
KAYNAKÇA.....	152
EKLER.....	165
Ek 1. Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	165
Ek 2. Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	167
Ek 3. Mentorluk Hizmeti Süresince Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğrencilerin Yazdığı Yansıtmalardan Örnekler.....	170
Ek 4. Mentorluk Hizmeti Süresince Yapılan Çalışmalardan Örnek Fotoğraflar.....	174
ÖZGEÇMİŞ.....	180

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1: Mentor-Mente İlişkisinin Gelişim Basamakları	32
Tablo 1.2: Etkili Mentorluğun Temel İlkeleri	35
Tablo 1.3: Okul Temelli Mentorluk ve Toplum Temelli Mentorluk Arasındaki Farklar	41
Tablo 2.1: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modelin Deneysel Deseni.....	95
Tablo 2.2: Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	97
Tablo 2.3: Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları	97
Tablo 2.4: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Öz Yeterlik Alt Boyutu	99
Tablo 2.5: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Alt Boyutu	100
Tablo 2.6: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Çabanın Düzenlenmesi Alt Boyutu	101
Tablo 2.7: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Arkadaştan Öğrenme Alt Boyutu	102
Tablo 2.8: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Yardım Arama Alt Boyutu	103
Tablo 2.9: Deney Grubuna Ait İşlem Basamakları	112
Tablo 3.1: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları.....	117
Tablo 3.2: Grupların Akademik Başarı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	118
Tablo 3.3: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Akademik Başarı Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 3.4: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları	119
Tablo 3.5: Grupların Öz Yeterlik Algı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	120
Tablo 3.6: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Öz Yeterlik Algısı Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 3.7: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları.....	122
Tablo 3.8: Grupların Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Strateji Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	123
Tablo 3.9: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Stratejisi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 3.10: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları	125

Tablo 3.11:	Grupların Çabanın Düzenlenmesi Strateji Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	125
Tablo 3.12:	Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	126
Tablo 3.13:	Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları	127
Tablo 3.14:	Grupların Arkadaştan Öğrenme Strateji Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	128
Tablo 3.15:	Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Arkadaştan Öğrenme Stratejisi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	128
Tablo 3.16:	Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları	129
Tablo 3.17:	Grupların Yardım Arama Strateji Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	130
Tablo 3.18:	Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Yardım Arama Stratejisi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1.1: Mentorlukta Ortam Basamakları.....	23
Şekil 1.2: Gençlere Mentorlukta Kavramsal Bir Gelişim Modeli.....	31
Şekil 1.3: Sosyal-Motivasyonel Mentorluk Modeli.....	48
Şekil 1.4: Öz Düzenleme Üçgeni.....	59

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, denenceler, araştırmanın sayıtları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumların birbirleriyle sürekli iletişim halinde olduğu, bireylerin bir mesleğe, o mesleği icra edecek niteliklere ve değer yargılarına sahip olmadan, dönen çarkın dişlilerinden biri olarak kabul göremediği bilgi çağında, eğitimin gerekliliği yadsınamaz bir gerçekliğe dönüşmüştür. Bu gerçeklik ekseninde, yabancı dil öğretimi ve yabancı dil bilgisinin önemi de son yıllarda kendini iyiden iyiye hissettirmeye başlamıştır.

Düşünmek, üretmek ve yeni değerler ortaya koyabilmek için eğitimin ve yabancı dil bilmenin arz ettiği önem böylesine belirgin bir şekilde ortaya çıktığı için, dünyada ve Türkiye’de eğitime ve yabancı dil öğretimine ayrılan bütçe ve önem de yıldan yıla artış göstermiştir. Ne var ki, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin gerekliliğinin giderek artmasına, uzun yıllardır devam etmesine ve her geçen gün daha da iyileşmesine rağmen, öğretimde halen bir takım sorunlar yaşanmakta ve bu sorunlar, yabancı dil öğrenmek isteyen kimi bireyleri bir çıkmaza sürükleyerek, bu bireylerin, yabancı dili ‘elde edilmesi imkânsız bir meta’ olarak değerlendirmelerine yol açmaktadır.

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye’nin saygın üniversitelerinden biri olarak, yabancı dil öğretimine ve mezunlarının yabancı dil konusunda donanımlı bireyler olmasına önem vermektedir. Bu kapsamda Yıldız Teknik Üniversitesi’nde 1999 yılından bu yana, üniversiteyi yeni kazanan öğrencilere uygulanan İngilizce yeterlik sınavında başarılı olamayanlara, 1 yıl süreyle Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde hazırlık eğitimi verilmektedir. Bu sürenin sonunda, öğrenciler

başarılı oldukları takdirde, Modern Diller Bölümü'nden ilgili İleri İngilizce derslerini alabilmekte, başarısız olmaları durumunda ise hazırlık sınavından başarılı olana dek bazı yabancı dil derslerini alamamaktadırlar. Hazırlık sınıfını geçme ve lisans eğitimine devam etme konusunda sorun yaşayan ve hatta bu yüzden mezuniyet tarihi ertelenen öğrencilerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Konuya ilişkin istatistikler incelendiğinde, çarpıcı örneklerle rastlanmaktadır. Örneğin 2005–2006 akademik yılı 11.06.2006 tarihli İngilizce yeterlik sınavına, toplam 1771 hazırlık öğrencisi katılmış ve bu öğrencilerden 986'sı başarılı olmuştur. 2006–2007 akademik yılı 10.06.2007 tarihli İngilizce yeterlik sınavı sonuçları incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Bu tarihteki sınava giren toplam hazırlık öğrencisi sayısı 1611, başarılı öğrenci sayısı ise 823'tür (Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arşivi [21.10.2009]). Yıldız Teknik Üniversitesi'nde lisans eğitime devam eden, fakat hazırlık sınıfını geçme konusunda 'beklemeli' statüsünde yer alan öğrencilerin sayısının fazla, ancak İngilizce yeterlik sınavında başarılı kabul edilenlerin sayısının bu kadar az olması, öğrencileri başarıya ulaştıracak ve onları üniversite hayatına hazırlayacak alternatif ve etkili bir uygulamanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Mentorluk, son yıllarda adından sıkça söz ettiren, öğrenci başarısında önemli bir payı olduğu düşünülen ve hakkında yurtdışında araştırmalar (Luna, Prieto, 2009; Maxwell, 2009; Carter, 2008; Johnson, 2008; Hughes ve Dykstra, 2008; Karcher, 2008; Morales, 2007; Allen, Eby, Lentz, 2006; White, 2006; Simmons, 2006; Wolfe, 2006; Bernier, Larose, Soucy, 2005; Karcher, 2005; Karcher, Davis, Powell, 2002; Beyene ve diğ., 2002) yapılmış bir olgu haline gelmiştir. Mentor, Galbrith ve Maslin-Ostrowski (2000, 30) tarafından, “daha küçük yaştaki bir bireyin gelişimini denetleyen, ona öğretmenlik ve danışmanlık yapan, psikolojik destek sağlayan kişi” olarak tanımlanmaktadır. Mentorluk, yaşça daha büyük ve deneyimli bir yetişkinle (mentor), daha küçük ve az deneyimli birey (mente) arasında gelişen; deneyimli kişinin, daha az deneyimli kişiyi yetkinlik ve karakter bakımından daha donanımlı bir birey haline getirmek için, rehberlik ve öğretim etkinliklerinde bulunduğu ve menteyi cesaretlendirdiği bir ilişkidir (Rhodes, 2002, 3). Mentor ve mentorluk tanımları incelendiğinde, bu tanımların dikkat çektiği üç temel özellik bulunduğu görülmektedir. Bu özelliklerden birincisi, mentorun menteden daha deneyimli ve bilgili bir kişi olmasıdır. İkinci özellik, mentorun rehberlik ya da öğretim

etkinliklerinde bulunarak, mentenin gelişimini hızlandırmayı amaçlamasıdır. Üçüncü özellik ise mentor ve mente arasında güven üzerine kurulmuş bir ilişki ve duygusal bir bağ bulunmasıdır (DuBois, Karcher, 2005, 3).

Mentorluğa ilişkin bu bilgilerden yola çıkarak, Türkiye’de ve dünyada, Yıldız Teknik Üniversitesi’nde yaşanan sorunlara benzer sorunlar yaşayan öğrenciler için ne gibi uygulamalar yapıldığı araştırılmış ve yurtdışı alan yazınında, mentorluk hizmetinin, bu hizmete ihtiyaç duyduğu kabul edilen bazı gruplarda, başarıya götüren bir araç olarak kullanıldığı saptanmıştır. Bu gruplardan biri de akademik başarısı düşük öğrenciler grubudur. Larose ve Tarabulsy (2005, 441), öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının, düşük okul yeterliği algısı ve okul başarısı getireceği düşünülen yanlış inançlar; okul ve öğretmen hakkında olumsuz tutum; okul beklentileri ya da geçişlerle başa çıkma konusunda yetenek eksikliği; okul ve kariyer planları konusunda dışsal motivasyon; okula ve genel olarak ders dışı etkinliklere karşı ilgisizlik ve başarısızlık durumunda öğretmen ve akranlardan yardım isteyememe gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Akademik başarısı düşük öğrencilere mentorluk, gönüllü öğretmenlere ya da daha üst sınıflarda okuyan büyük öğrencilere mentorluk konusunda eğitim verilerek, mentorların öğrencilerle eşleştirilmesini ve mentor-mente ilişkisi kapsamında, temelde akademik çalışmalar için gerçekleştirilen buluşma etkinliklerini içerir (Herrera, Sipe, McClanahan 2000, 7). Mentorluk ilişkisinin bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimi olumlu yönde etkilemesi, öğrencilerin olumlu okul tutumu kazanmalarına yardımcı olması ve öğrencilerde okul uyumsuzluğu, başarısızlık ya da devamsızlık gibi sorunların görülmesini önleyici bir etkisinin bulunması nedeniyle, okul yöneticileri ve öğretmenler, akademik başarısı düşük öğrencilere mentorluk hizmeti verilmesi konusuna, her geçen gün büyüyen bir ilgi duymaktadır. Bu ilginin sonucunda, araştırmacılar okul-içi mentorluk süreçlerini ve etkililiğini saptama konusunda çalışmalar yapmaya yönelmektedir (Larose, Tarabulsy, 2005, 440).

Sosyal-motivasyonel mentorluk modeli, akademik başarısı düşük öğrenciler için geliştirilmiş ve mentorluk hizmeti sonucunda mentelerdeki değişimi, yeterlik, bağlılık ve özerklik duygularıyla tanımlayan bir mentorluk modelidir. Bu modele göre, okula uyum ve akademik başarının gerçekleşmesi, mentorluk süreci sonunda elde edilmesi hedeflenen yeterlik, bağlılık ve özerklik duygularının gelişmesine bağlıdır. Yeterlik, akademik hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin olumlu

inançlar ve beklentilere sahip olması; bağlılık, mentor ve mente arasında gelişen ve okuldaki diğer öğretmen ve akranlarla ilişkiyi de güçlendiren sağlam bir bağ; özerklik ise kişisel ve akademik seçimler yapabilmek için öğrencilerin sahip olduğu içsel motivasyon olarak tanımlanabilir. Sözü edilen parametrelerde meydana gelecek değişimler, doğrudan mentor ve mente arasındaki etkileşime bağlıdır ve sosyal-motivasyonel modele göre, bu duyguların ortaya çıkmasında yapı, ilgi ve özerklik desteği gibi mentor davranışları, kritik bir öneme sahiptir. Yapı, mentenin içsel motivasyonunu artırmak için gerekli olan ve mentor tarafından sağlanan yardım ve bilgilendirme işi; ilgi, mentorun öğrencilere sağladığı duygusal kaynaklar; özerklik desteği, öğrencilerin mentor tarafından benzersiz, aktif ve iradeli bireyler olduğunun kabul edilmesi şeklinde tanımlanabilir (Larose, Tarabulsy, 2005, 443–445). Kısacası sosyal-motivasyonel modele göre yeterlik, bağlılık ve özerklik gibi duyguların ortaya çıkabilmesi için, yapı, ilgi ve özerklik desteği gibi mentor davranışları gereklidir.

‘Öz yeterlik’ ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden ‘kaynakları yönetme stratejileri’, akademik başarının seyrini etkilediği düşünülen ve son yıllarda adından sıkça söz ettiren diğer kavramlardır. Genel olarak, öz yeterlik, bireyin herhangi bir durumla ne kadar iyi başa çıkabileceğine dair kendine ilişkin beklenti ve hükümleri; kaynakları yönetme stratejileri, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için çevrelerini yönetmek ve kontrol etmek amacıyla kullandıkları stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1993, 117; Pintrich, 1999, 462). Bireyin kendine ilişkin öz yeterlik algısının yüksek olması durumunda, karşı karşıya kaldığı durumu yönetmek için yeterli beceriye sahip olduğu inancı hâkim olur. Algının düşük olması durumunda ise karşılaşılan durumun, kapasitenin üzerinde olduğu ve başa çıkabilmek için yeterli bilgi ve donanımına sahip olunmadığı fikri hüküm sürer (O’Donnell, Reeve, Smith, 2009, 406). Benzer bir şekilde, kaynakları yönetme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması, öğrencinin kendi çevresine uyum sağlayabilmesi ya da çevresini hedef ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlemesi açısından önem taşımaktadır (Pintrich, 1999, 462). Yapılan araştırmalar (Elias ve diğ., 2009; Fan ve diğ., 2008; Hsieh, 2004; Mills, 2004; Han, 2003; Rotenberg, 2002; Cheng, 2001; Chen, 2002; Matuga, 2009; Valkyrie, 2006; Bergin, Reilly, Traynor, 2005; Paterson, 1996; Pintrich DeGroot, 1990), sözü edilen öz yeterlik algısı ve kaynakları yönetme stratejilerinin, akademik başarı üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu ispatlar niteliktedir.

Mentorluk kavramının şekillenmesinde temel olarak kabul edilen iki önemli kuram bulunmaktadır. Bunlardan biri Sosyal Öğrenme Kuramı, diğeri Sosyal Yapılandırmacı Kuram'dır. Sosyal Öğrenme Kuramı, doğru davranışın modellenmesinde rol modellerin ve mentorların etkin bir rolü olduğunu savunmaktadır. Mentorlar, doğru davranışın öğretilmesinde bir rol model görevi üstlenerek, menteye yardımcı olmaya, kariyer seçiminde tavsiyelerde bulunmaya, stresli ortamlarla başa çıkmayı öğretmeye ya da mentenin aklına takılan soruları cevaplamaya çalışır (Halonen, Santrock, 1999, 176). Benzer bir şekilde, Sosyal Yapılandırmacı Kuram da, öğrenme sürecinin öğrenci ile deneyimli yetişkin arasında gerçekleşen etkileşim sonucu hız kazanacağını ve bu etkileşimin, yetişkinin yönlendirmesi sonucu, öğrencide var olan potansiyelin ortaya çıkmasına yardımcı olacağını savunur (Lloyd, Fernyhough, 1999, 41). Sosyal Yapılandırmacı Kuram'ın temel ilkelerinden biri olan yakınsal gelişim alanı ilkesine göre, akademik başarının artmasında, mentor ya da yetişkin bir bireyin olumlu etkileri bulunmaktadır. Öğrencilik yıllarındaki özel ders deneyimleri sonucu, beyninin derinliklerinde yatan soruları ve bu soruların cevaplarını bulmayı, kendisinden daha deneyimli birinin yardımıyla öğrenen Vygotsky'e göre mentorun görevi, bireyi doğru cevaba yönlendirecek ipuçlarını vermek ve önerilerde bulunmaktır. Bu şekilde kurulan yapı iskelesi, doğru cevaba doğru yol alırken, bireyi desteklemektedir (Carter, 2008, 42–43).

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü hazırlık programı incelendiğinde, her yıl ortalama 2000 civarında öğrencinin bu birime kayıt yaptırarak, ortalama 25 kişilik sınıflarda eğitim gördüğü ve her sınıfın ortalama 6-8 farklı öğretim görevlisinden ders aldığı görülmektedir. Böylesine büyük bir öğrenci ve öğretmen yoğunluğuna sahip bir birimde, sınıfa ya da öğrenciye mentorluk gibi bir hizmetin verilmediği ya da öğrenci gelişimlerinin tek tek takip edilmediği bir ortamda, öğrencinin başarısının büyük ölçüde kendi çalışma isteği ve iradesiyle paralel olarak ilerlediği söylenebilir. Ancak sonucun öğrenci iradesine bırakılması ve derslerin yalnızca müfredatı tamamlamakla geçmesi, hazırlık eğitiminde başarısız olup, lisans eğitimine beklemeli olarak başlayan öğrenci sayısının azımsanamayacak bir sayıya ulaşmasını tetiklemektedir. Bu durum ayrıca hazırlık eğitiminde başarısız olan öğrencilerin, kötü bir deneyimden kaynaklanan

özgüven eksikliği ile akademik hayata adım atmasına ve lisans eğitimine başlamasına neden olmaktadır.

Tüm bunlar dikkate alındığında, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'ndeki öğrenciler için geliştirilecek ve uygulanacak bir mentorluk hizmetinin, öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu çerçeveden hareketle çalışmada, “Mentorluk hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi nedir?” probleminin cevabı aranmıştır. Bu problem kapsamında alan yazın incelenmiş ve aşağıda “Eğitim ve Öğretim, Yabancı Dil Eğitimi, Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi, Yıldız Teknik Üniversitesi Hazırlık Eğitim Programı, Mentorluğa Giriş, Mentorluk Modelleri, Mentorluğun Kuramsal Temeli, Öz Yeterlik Algısı, Kaynakları Yönetme Stratejileri” ve “İlgili Araştırmalar” başlıkları altında sunulmuştur.

1.2. Eğitim ve Öğretim

Binlerce yıllık köklü bir geçmişe sahip olan eğitim, toplumların kalkınmalarına, bilimsel çalışmalar yapmalarına, değişen şartlara ve yeniliklere ayak uydurma süreçlerine eşlik eden ve doğduğu günden bu güne kendinden hiçbir şey kaybetmeksizin, kendisine temas edenleri de besleyip büyüten, medenîleştiren ve kimi zaman da alanında devleştiren çok güçlü bir olgudur. Bu olgu, bireylerin hayatına doğumlarıyla birlikte girerek, toplumların kültür, politika, felsefe, aile ve birey gibi en büyüğünden en küçüğüne, bütün alanlarına nüfuz etmektedir.

İnsanoğluna asırlardır eşlik etmiş bu olgu, bilimsel açıdan sürekli sorgulanmış ve farklı bakış açılarına sahip bilim insanları tarafından, eğitime dair farklı tanımlar yapılmıştır. Eğitim, en genel tanımıyla, bireylerin içinde bulundukları topluma ait standart, inanç ve yaşama yollarını kazanmalarında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Wikipedia, [15.10.2009]). Türk Dil Kurumu ([15.10.2009]) eğitimi, “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak açıklar.

Tyler (1969, 5) eğitimi “insan davranışlarını değiştirme süreci”, eğitsel hedefleri de “bir eğitim kurumunun öğrencilerde meydana getirmek istediği değişiklikleri temsil eden unsurlar” olarak tanımlamaktadır. Eğitimin fark giderici bir rolü olduğunu ve eğitimin ilgili disiplinlere ilişkin bilgi aktarımından ibaret olmadığını vurgulayan Taba (1962, 67), cümlelerine şu sözlerle devam etmektedir:

“... Eğitim ve eğitim kurumlarına kültürel bir perspektiften bakmak, okuldaki eğitimin bir değişim aracı olarak görülmesini sağlayabilir... Eğitim, gençleri değiştirmekte olan toplumda yaşamaya hazırlayarak, sosyal gerçekliklerle kültürel eğilimler ya da inançlarla beklentiler arasındaki mesafeyi azaltmak için bir araç vazifesi görebilir ...”

Dewey (1998, 2-3)’e göre eğitimin amacı, geçmişten bugüne gelen bilgileri öğrenciye aktarmak ve öğrenciyi gelecekte başarılı bir fert olarak, toplumun bir parçası olmaya hazırlamaktır.

Eğitimin, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı olarak tanımlanması, zaman ve mekân açısından geniş ve karmaşık bir kapsamı yansıtmaktadır. Eğitimin bu denli kapsamlı olmasının sebebi, insanoğlu için örgün ya da yaygın anlamda, yaşam boyu sürmesi ve edinilen deneyimlerin farklı tepkiler oluşturmalarıdır (Varış, 1996, 13).

Eğitim için yapılan farklı tanımlar incelendiğinde, bu tanımların süreç ve değişim noktalarında hemfikir oldukları görülmektedir. Ertürk (1975, 12)’ün de ifade ettiği gibi, eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir ve bu tanımda yer alan ‘istendik’ kelimesi, söz konusu değişimin önceden tasarlandığını, ‘kasıt’ kelimesi ise bu süreçte gerçekleşen olayların rastlantısal olmadığını göstermektedir.

Eğitim, ‘formal’ ve ‘informal’ olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Eğitim değişik zaman, mekân ve biçimlerde gerçekleşebilen bir sürece sahip olduğundan, bu süreçte yürütülen bazı eğitim etkinlikleri kasıtsız ve gelişigüzel olabilir. Bu şekilde belli bir plana bağlı olmaksızın yapılan eğitim etkinlikleri, informal eğitim olarak adlandırılır. Informal eğitim, denetimli ve planlı olmaması nedeniyle, bireylerin bazen farkında olmadan yanlış davranışlar kazanmalarına da neden olabilir. Formal eğitim ise planlı ve kasıtlı eğitim etkinliklerine verilen addır. Formal eğitimde düzenlenen öğrenme ortamlarında, bireylerin davranışları, önceden belirlenen bir takım amaçlar doğrultusunda değiştirilmeye çalışılır (Bayrak ve diğ., 2005, 4).

Formal eğitim, planlanmış bir süreci içerir. Bu sürecin başında, öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı, programın hangi kapsamda ve hangi yöntemlerle ilerleyeceği planlanarak, eğitim belli bir çerçeveye sokulur (Sünbül, 1996, 3).

Formal eğitim, ‘örgün eğitim’ ve ‘yaygın eğitim’ olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim, belirli yaş gruplarında ve seviyelerinde bulunan bireyler için, grup özelliklerine ve amaca göre hazırlanmış programlar çerçevesinde, okullarda düzenli olarak yürütülen eğitimidir. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin yanında ya da dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tamamını içerir. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da sistemin herhangi bir kademesinde bulunan bireylere, belirli konularda bilgi, beceri, alışkanlık ya da eğitim olanağı sunmayı amaçlar (Erdoğan, 2002, 13).

Formal eğitim, yaşanmakta olan çağın gereksinimlerine göre önemi daha da artan bir olgu haline gelmiştir. Günümüz toplumlarının bilgi çağında yaşıyor olmaları nedeniyle, dünyanın her köşesinde formal eğitime olan ilgi ve ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Şentürk (2008, 501) bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Günümüzde, trafikten beslenme alışkanlıklarına, alışverişten sağlık alanına kadar, gündelik hayatın her alanına bilgi şekil vermektedir. Buna bağlı olarak günümüz insanı, geçmişe nazaran daha fazla formal eğitime gereksinim duymaktadır. Bireyin arzu ettiği yaşam standardını yakalaması için daha eğitilmiş ve nitelikli olması gerekmektedir. Nitekim yaşamakta olduğumuz toplum, yeni bir çalışan profili yaratmaktadır. Sermayenin ve bilginin dünya çapında hareketlenmesi, dünya gerçeklerini yakalayabilen, farklı dilde teknik bilgiye sahip çok nitelikli işgücünü talep etmektedir. Artık toplumdaki ağırlık merkezi, yeni değerleri ve beklentileri olan farklı bir gruba-bilgi işçisine –doğru kaymaktadır. Bu açıdan teknolojik bilgi ve yeteneğe sahip kişilerin iş bulma ve işinde başarılı olma ihtimali artmaktadır. Bu işgücünü sağlama noktasında eğitim kurumlarına büyük roller düşmektedir.”

Öğretim de, eğitim kavramı gibi sıkça karşılaşılan diğer bir kavramdır. Fer (2009, 10)’e göre öğretim, belirli bir öğrenci grubu ve belirli bir içerik dâhilinde, belirli bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesi için planlı olarak yürütülen etkinliklerin oluşturduğu süreçtir. Bu etkinliklerin öğretmene bakan tarafı öğretim, öğrenciye bakan tarafı ise öğrenme olarak nitelendirilir. Yani öğrenmenin, yaşantı ürünü olup, çevreyle etkileşim sonucu gerçekleştiği söylenebilir.

Öğretimi bir sistem olarak da ele almak mümkündür. Sistem, “ortak bir amaç doğrultusunda etkileşimde bulunmakta olan bileşenler ya da öğeler takımı” olarak tanımlanmaktadır. Sistem kavramı pek çok alanda kullanıldığı gibi, eğitim ve öğretim alanlarında da kullanılabilir. Sistemi oluşturan öğeler girdi, süreç ve çıktı olarak kabul edilip öğretime uyarlandığında, öğretim sisteminin girdilerinde öğrenci, öğretmen, eğitim programı, malzeme ya da içerik gibi öğeler yer alır. Süreç boyutunu

bu öğelerin birbirleriyle olan etkileşimi, çıktı boyutunu ise öğrencide meydana gelen değişimler oluşturur. Bu bilgilerden yola çıkıldığında, her bir öğenin farklı bir yapıya sahip olduğu öğretim sisteminin, ne denli karmaşık bir işleyişi olduğu daha net bir biçimde anlaşılmaktadır (Açıkgöz, 2007, 15).

Eğitim ve öğretim sistemleri birçok değişkene sahip olmasına rağmen, öğrenci, önemle dikkate alınan ve kalıcı izli davranış değişikliğinin olması beklenen öğedir. Okçabol (2005, 346)’a göre, eğitim ve öğretim süreci, öğrencinin düşünme yetisini ön plana çıkaran, kendi kendine öğrenebilmesini teşvik eden, olaylara bilimsel ve eleştirel gözle bakabilmesini sağlayan, bireysel gelişimine, kendini tanımasına ve gerçekleştirmesine, yaparak, yaşayarak, araştırarak öğrenmesine katkıda bulunan bir içerik sunmalıdır.

Özetle eğitim, bireyin toplumda varlığını sürdürebilmesi için gerekli davranış değişikliklerinin meydana gelme sürecini hızlandıran, formal ve informal biçimleriyle geçmişten bugüne insanoğlunu değiştirmeyi ve ona yeni bakış açıları kazandırmayı sağlayan, yaşamın her alanına nüfuz etmiş bir olgudur. Öğretim ise girdi, süreç ve çıktı öğelerinden oluşan ve eğitimin planlı ve etkileşime dayalı olarak gerçekleştirildiği bir sistemdir. Bu iki unsur, birey ve toplum için yeri doldurulamayacak ve önemi yadsınamayacak değerlerdir.

1.3. Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil eğitimine geçmeden önce, bir yabancı dili öğrenmek için gerekli olan anadilin gelişiminde etkin bir rol oynayan dil ve dil edinimi konuları ile dil edinimine ilişkin kuramlara değinmekte yarar vardır.

1.3.1. Dilin Tanımı

Dil, en basit tanımıyla, insanlar arasında kullanılan bir iletişim aracıdır. Dilin, dilbilimciler tarafından yapılmış farklı tanımlarına da rastlamak mümkündür. Saussure (1985, 18) dili “işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem” olarak açıklamaktadır. Sapir (2007, 17)’e göre dil, tamamen insana özgü ve içgüdülerden arınmış bir biçimde üretilmiş sembollerle düşünce, duygu ve istekleri iletme biçimidir. Vardar ve Güz (1998, 75) dili, “belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemlili sesli göstergeler dizgesi” olarak tanımlamaktadır. Ergin (1985, 3) ise dilin, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları

olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” olduğunu ifade etmektedir.

Dil, bireylerin birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarır, fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini sağlar. İnsanlara doğrudan kendi yaşantıları yoluyla öğrenebileceklerinden çok daha fazlasına ulaşma imkânı sağlayan dil, kültürel değerlerin aktarılmasında da önemli bir görev üstlenir. Dil, düşünmenin yanı sıra, bellek, muhakeme, problem çözme, planlama gibi bilişsel süreçleri de içerir ve insanın sosyal yaşamı için kaçınılmazdır (Dağabakan, Dağabakan 2007, 156).

Dil hayatî önem taşıyan bir iletişim aracı olduğu için, her çağda geçerliliğini korur ve istisnasız her toplumda insanoğlu, yaşamını bir dil topluluğunun parçası olarak sürdürür. Dilin bu güçlü etkisi, toplumlara olduğu kadar kültürlerle de derinlemesine işler ve edebiyat, tarih, eğitim, din gibi pek çok öge, dilin varlığından etkilenir (Soner, 2007, 397).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, dil belli bir insan topluluğuna özgü olan, bireylerin bilgi ve düşüncelerini aktarır, duygularını ifade edebilmelerini sağlayan ve bireyleri etkilediği kadar, bireylerin içinde yaşadıkları toplum ile o toplumun kültürünü, eğitimini ya da edebiyatını da etkileyen bir iletişim aracıdır.

1.3.1.1. Dil Edinimi

Dil edinimi, çocukla en yakınında bulunanlar arasında, doğumdan hemen sonra başlayan, kasıtlı bir öğrenme ortamı olmaksızın devam eden, çocuğun çevresindekilerin konuşmalarına dayalı olarak gelişen, çocuktan çocuğa değişen, ancak her dil için geçerli ve benzer olan bir süreçtir (Guasti, 2004, 3).

Çocuklar dünyaya geldikleri ilk zamanlarda, vurguları öne çıkaran işitsel ipuçlarını algırlar. Yaklaşık 6 ay civarında, vurgu bütünlüğü ve vurgunun cümledeki yerine karşı hassas hale gelir ve anadillerinde bulunan 2 heceli sözcükleri anlamaya başlarlar. Sözcükleri öğrendikten sonra, 8 ay civarında akıcı bir konuşmada geçen bildikleri kelimeleri tanımaya başlarlar. 9 aylıkken, kendi dilleri ile yabancı bir dili birbirinden ayırabilecek düzeye ulaşırlar ve 10–12 aylıkken, kelimeleri anlamlarıyla bağdaştırabilirler (Guasti, 2004, 98).

Çocuklar büyüdükçe, dili kullanımlarında değişimler gözlemlenir. 0–1 yaş aralığındaki bir bebek, 1–2 sözcük kullanır; isimleri ayırt eder; benzer sesleri taklit eder ve basit yönergeleri anlar. 1–2 yaş aralığındaki bir bebek, 5–20 sözcük kullanır; isimleri de kullanarak 2 kelimelik cümleler kurar; ‘hayır’ı anlar ve bildiği hayvanların seslerini çıkarmaya çalışır. 2–3 yaş aralığındaki bir bebek, yaklaşık 450 kelime bilir; kendisini ‘ben’, ‘beni’ sözcükleriyle anlatır; isim ve fiilleri birleştirir; çoğul ifadeler kullanır ve ‘nerede’ sorusunu cevaplar. 3–4 yaş aralığındaki bir çocuk, 1000’e yakın kelime bilir; 4–5 kelimelik cümleler kurar; hikâye anlatır ve soyadları, cadde-sokak isimlerini, tekerlemeleri bilir. 4–5 yaş aralığındaki bir çocuk, 1500’e yakın kelime bilir; 4–5 kelimelik cümleler kurar; geçmiş zamanı kullanır; renkleri ve şekilleri tanımlar ve ‘neden’ ve ‘kim’ gibi pek çok soru sorar. 5–6 yaş aralığındaki bir çocuk, ortalama 10000 kelime bilir; 5–6 kelimelik cümleler kurar; adresleri bilir; nesneleri ve nerelerde kullanıldıklarını tanımlar ve mekânsal ilişkilerle (üstünde, yakınında vs.), onların zıtlarını bilir (Woolfolk, 2007, 53).

1.3.1.2. Dil Edinimine İlişkin Kuramlar

Dil edinimi, araştırmacılar tarafından çok uzun yıllardır çalışılan ve hakkında farklı görüşlerin bulunduğu bir alandır. Erden ve Akman (2007, 76)’a göre dil gelişimi, aynı yaşlarda bulunan çocuklarda benzer özellikler göstermektedir. Aynı yaşlardaki çocuklar kullandıkları sözcük sayısı, cümle yapıları, ses tonları ve vurgulama özellikleri bakımından benzer bir yapı arz etmektedir. Bu benzerliklerden ötürü, gelişim psikologları dil gelişiminin, bilişsel ve fiziksel gelişimle paralel olarak ilerlediği görüşünü savunmaktadır.

Dilin nasıl kazanıldığına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler temel olarak davranışçı ve psikolinguistik olmak üzere ikiye ayrılabilir. Davranışçı görüşe göre çocuklar etraflarında duydukları dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri şekilde öğrenirler. Çevredeki insanların ve özellikle ailenin, çocukla iletişimi esnasında verdiği tepkiler, zaman içinde çocuk tarafından dile dönüştürülür. Bu sürecin şekillenmesinde ödül ve ceza gibi pekiştiriciler önem kazanır. Davranışçılara göre dil gelişiminde taklidin de önemli bir yeri vardır. Kısacası, davranışçı görüş, dilin, çevreden gelen ses ve uyaranların zaman içinde sınıflandırılarak ve benzer durumlarda aynı tepkilerin verilmesi sonucu şekillendiğini ileri sürmektedir. Davranışçı yaklaşımın bir ileri boyutu olan Sosyal Öğrenme Kuramı da dilin

öğrenilmesine bir takım açıklamalar getirmektedir. Bu kuram, dil gelişimini taklit ve model alma ile ilişkilendirmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, birey dil gelişimi süresince, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir (Dağabakan, Dağabakan, 2007, 156).

Dil gelişimine yönelik açıklamalar getiren diğer bir görüş ise gelişimi biyolojik ve psikolojik temellere bağlayan görüştür. Bu görüşün savunucuları psikolinguistik kuramcılar olarak adlandırılır. Bu kuramlar arasında son yıllarda ses getirenlerden bir tanesi, dilbilimci Noam Chomsky'nin kuramıdır. Chomsky (1980, 11)'ye göre, insanlar dili öğrenebilmek için, evrensel dilbilgisi (*universal grammar*) ile doğarlar. Bu mekanizma, çocuğun doğuştan belli dil şemalarıyla dünyaya gelmesini sağlar. Evrensel dilbilgisi sayesinde, çocuk etrafında konuşulan dili, beyinde var olan kural ve şemalara göre şekillendirir ve formülleştirir. Böylece çocuk, zaman içinde etrafında konuşulanları anlayıp içselleştirir ve daha sonra bu kurallara uygun bir biçimde konuşmaya başlar.

Chomsky (1980, 65–66) dilbilimsel sistemde yüzeysel ve derin olmak üzere iki farklı yapı bulunduğunu belirtir. Derin yapı, kavramların düşünsel ve anlamsal boyutunu, yüzeysel yapı konuşulan sözcükleri temsil eder. Çocuklar dili öğrenirken, dilin ilk olarak anlamsal boyutunu yani derin yapıyı kavrar ve daha sonra anladıkları bu dilsel öğeleri yüzeysel yapıya dönüştürürler. Erden ve Akman (2007, 78)'in belirttiği gibi, psikolinguistik kuramcılara göre konuşmayı öğrenmede iki farklı süreç bulunmaktadır. Bu süreçler 'kavrama' ve 'anamlı sesler çıkarma' olarak adlandırılabilir. Bu süreçler birbirine paralel ve iç içe devam ederek bilişsel gelişimi takip ederler.

Dilin kazanımına ilişkin önemli görüşleri bulunan bilim insanlarından biri de Piaget'dir. Bilişsel gelişim ve genetik epistemoloji alanlarında önemli çalışmalar yapmış olan Piaget'e göre çocukta düşünce ve dil gelişimi, bir takım evrelerden geçerek oluşur. Bilişsel gelişim olarak adlandırılan bu dönem, duyuşal-motor dönem (0–2 yaş), işlem öncesi dönem (2–7 yaş), somut işlemler dönemi (7–12 yaş) ve soyut işlemler dönemi (12 yaş ve sonrası) olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Erden, Akman, 2007, 64–68). Bu dönemlerin her biri farklı gelişim özelliklerine sahiptir ve buna paralel olarak, dil gelişimleri de farklılık gösterir.

Gelişim psikolojisi ve dilin kazanımı üzerine çalışmalar yapan bir diğer bilim insanı Vygotsky'dir. Vygotsky, gelişimin içsel ve akran iletişimin bu gelişimde önemli bir etken olduğunu düşünen Piaget'den farklı olarak, çocuk gelişiminin sosyal-kültürel öğeler ve yetişkinlerden etkilendiğini savunmaktadır. Vygotsky'e göre çocuklar, yetişkinlerin sosyal ve kültürel etkileşimlerini gözlemleyerek, bu süreçleri içselleştirirler. İlk iki yılda birbirinden bağımsız olan 'dil' ve 'düşünce' kavramları arasındaki bağ, ortalama iki yaşında konuşmaya başlayan çocuklarda zaman içinde güçlenir (Woolfolk, 2007, 41).

Dil edinimi, yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, davranışçı ve psikolinguistik olmak üzere iki temel görüşe dayandırılmaktadır. Davranışçı görüşler, dil edinimi sürecinde taklit ile ödül ve ceza gibi pekiştireçlerin önemini savunurken, psikolinguistik kuramlar dil ediniminin, sosyal ve bilişsel önemine değinmektedir.

1.3.2. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle büyük bir önem kazanmış; yabancı dil, ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelerin takibi için vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Gelişen bu durumun sonucunda, yabancı dili öğrenme yaşı, yabancı dil ve kültür, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler gibi pek çok konu sorgulanmaya başlamıştır.

Yabancı dil öğretiminde gündemi en çok meşgul eden konulardan birisi, anadil öğretiminde olduğu gibi, çocuğun dile maruz bırakılmasının ve kritik dönemin, yabancı dil öğretiminde de herhangi bir öneminin olup olmadığıdır. Yabancı dil öğretiminde, öğrenci ikinci bir dille ne kadar erken tanışırsa, o dilde akıcılık geliştirme şansı o kadar yüksektir (O'Donnell, Reeve, Smith, 2009, 105). Fakat küçük yaştaki çocukların, ikinci bir dili, büyüklere oranla daha hızlı öğrendiği görüşü son zamanlarda geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Esasen, daha büyük yaşta yabancı dil öğrenenler, küçüklere oranla, öğrenme süreçlerinden daha hızlı geçerler; çünkü büyükler, ikinci bir dili öğrendikleri aşamada, daha fazla öğrenme stratejisi ve bilgiye sahiptirler (Diaz-Rico, Weed, 2002'den aktaran, Woolfolk, 2007, 52). Yabancı dil öğreniminde yaşı önemli ve kritik bir etkisi olduğu bilinmektedir. Ancak bu, yetişkinler için dil öğrenme konusundan çok, öğrenilen dili aksansız ve yerliye yakın telaffuz etme konusunda önem kazanmaktadır. Çünkü insanlar, yabancı

dil öğrenmeye ne kadar erken başarlarsa, dili o kadar iyi telaffuz edebilirler ve bu durum yabancı dili ergenlikten sonra öğrenmeye başlayanlar için daha da zorlaştırır (Anderson, Graham, 1994'ten aktaran Woolfolk, 2007, 52).

Yabancı dil öğretiminde önemli faktörlerden birisi de kültürdür. Gömleksiz (1993, 41)'e göre öğrenilen yabancı dille, bireyin sahip olduğu kültürel değerler arasında benzerlikler olması, o dili öğrenmeyi kolaylaştıran önemli etkenlerden birisidir. Benzer bir biçimde, öğrenciye belirli bir düşünce yapısı ve dünyaya bakış açısı kazandıran kültür ile öğrenilen yabancı dil de iç içedir ve kültürün göz ardı edilmesi, bazı kullanımların anlaşılamamasına ve dil öğreniminde bazı aksaklıkların yaşanmasına neden olacaktır.

1.3.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde yıllardır tartışılan konulardan birisi de kullanılan yöntem ve tekniklerin dil öğretimine uygunluğudur. Dil öğretiminde uzun yıllardır doğru yöntem arayışı devam etmiş ve bu arayış her geçen gün yeni bir yöntem ve o yöntemin okullarda uygulanmasını beraberinde getirmiştir. Yabancı dil öğretiminde yöntem, belirlenen hedeflere ulaşmak için hedef dilin nasıl öğretileceğini ve hangi tekniklerle birlikte kullanılacağını anlatan kurallar bütünüdür (Demirel, 2004, 57).

Yöntemlerin ve yaklaşımların çok olması ve günden güne daha da çoğalması, modern yabancı dil öğretiminin en belirgin özelliklerinden biridir. Richards ve Rodgers (2007, V-VI) yabancı dil öğretim yöntemlerini üç temel başlık altında incelemektedir. Bu başlıklar, 20. yüzyılın dil öğretim akımları, alternatif dil öğretim yöntemleri ve güncel dil öğretim yaklaşımlarıdır.

20. yüzyılda dilbilgisi-çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi ve kulak-dil alışkanlığı yöntemi, yabancı dil öğretiminde etkin bir rol oynamıştır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi (*the grammar-translation method*), dil öğrenmenin, o dilin edebi eserlerini okuyup anlayabilmek olduğunu savunan bir yöntemdir ve odak noktası okuma-yazma becerilerini geliştirmektir. Kelime çalışmaları yalnızca okuma parçaları üzerinden yapılır ve kelimeler ayrı bir liste oluşturularak ezberlenir. Derslerin büyük bir kısmı cümleleri çevirmekle geçer. Dilbilgisi, tümdengelim yöntemiyle öğretilir. Düzvarım yönteminde (*the direct method*), ders anlatımında sadece hedef dil kullanılır. Dilbilgisi, tümevarım yöntemiyle aktarılır ve dilbilgisinin üzerinde çok fazla durulmaz. Yeni konu, sözlü bir şekilde anlatılarak, somut kelimelerin öğretimi için

görsel materyaller kullanılır. Konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine önem verilen bu yöntemde, konuşmada akıcılıktan çok doğruluk ve kurallar ön plandadır (Richards, Rodgers, 1986, 3–10). Kulak-dil alışkanlığı yöntemi (*the audio-lingual method*) ezber, tekrar ve taklitin sıkça kullanıldığı, dilbilgisi kalıplarının, diyalogları tekrarlama yoluyla öğretildiği bir yöntemdir. Bu yöntemde, doğrudan dilbilgisi anlatımına önem verilmeyip, teyp ve görsel malzemeler, sınıfta etkin bir şekilde kullanılır. (Larsen-Freeman, 1986, 57).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi ve kulak-dil alışkanlığı yöntemlerinin bir dönem sınıflarda uygulanması, dilin katı kurallarla öğretilmesinin ve öğrencileri teorik bilgilerle sınırlandırmanın doğru olmadığı yönündeki görüşleri beraberinde getirmiştir. Bu görüşlerin ardından, yabancı dil öğretimine alternatif yaklaşım ve yöntemler getirilerek, dil öğretimi daha cazip hale getirilmeye çalışılmıştır. Alternatif dil öğretim yöntemleri arasında en dikkat çekici olanları, bütüncül fiziksel tepki yöntemi, danışmalı dil öğretimi ve telkin yöntemidir.

Bütüncül fiziksel tepki yönteminde (*total physical response*), öğrenciler, öğretmenin sözsüz davranışlarını taklit ederler. Öğretmen ders başladığında birkaç öğrenciye komutlar verir ve diğer öğrenciler, komutları yerine getirirken onlara eşlik ederler. Öğrenciler komutlara tepki vermeyi öğrendikten sonra okuma, yazma ve konuşma aşamasına geçerler. Dilbilgisi anlatımı özel bir seansta gerçekleşmeyip, kurallar, öğretmenin komutlarıyla bütünleştirilerek, üstü kapalı bir biçimde öğrenciye aktarılır (Larsen-Freeman, 1986, 116–117). Danışmalı dil öğretimi (*community language learning*), yabancı dili danışman-öğrenci bağıyla öğretmeye odaklanır. Bu yüzden sınıf, danışmanlığa uygun bir ortam oluşturacak şekilde tasarlanır. Bu ortam oluşturulduktan sonra, öğretmen danışman, öğrenciler ise hasta rolünü üstlenirler. Öğretmen, öğrencinin ihtiyaç duyduğu bir konuda soru sormasını bekler ve dersin içeriği, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre oluşturulur (Richards, Rodgers, 1986, 113–114). Telkin yöntemi (*the suggestopedia*) öğrencilerin yabancı dili günlük kullanımlar için öğrenmelerini ve sınıfa gelirlerken beraberlerinde getirdikleri psikolojik bariyerlerinden kurtulmalarını amaçlar. Ders, öğrencilerin mümkün olduğunca rahat edebileceği bir ortamda başlar. Periferik (çevresel) öğrenmenin avantajlarından yararlanmak için duvarlara posterler ve dilbilgisi kurallarının yazılı olduğu afişler asılır. Öğrenciler, kendilerine hedef dilde isimler seçerler ve bu isimler için biyografiler hayal ederler. Dersin ilk bölümünde, öğretmen iki kez şarkı söyler

ve öğreteceği diyalogları şarkı eşliğinde öğrenciye aktarır. Daha sonraki aşamalarda tiyatro, oyunlar, şarkılar ve soru-cevap alıştırmalarıyla öğrencilerin derse katılımı sağlanır (Larsen-Freeman, 1986, 81–82).

Yirminci yüzyılın sonlarında iletişim ve bilgi paylaşımının toplumlara egemen olması sonucunda, yabancı dil öğretim yöntemlerinde de iletişimi ön plana çıkaran ve bilgi paylaşımını destekleyen güncel dil öğretim yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar arasında başlıca, iletişimsel dil öğretimi, işbirliğine dayalı dil öğretimi ve eklektik yaklaşım gibi yaklaşımlar bulunmaktadır. İletişimsel dil öğretimi (*communicative language teaching*), öğrencilerin iletişimsel yetkinlik kazanmasını amaçlar. Öğretmen bir otoriteden çok, yönlendirici rehber konumundadır ve iletişimsel dil öğretimin yapıldığı sınıflardaki en belirgin özellikler, otantik materyallerin kullanılması, bilgi alışverişinin sağlanması, öğrencilerin seçme hakkının bulunması ve öğrenci ürünlerine dönüt verilmesidir (Larsen-Freeman, 1986, 131–137). İşbirliğine dayalı dil öğretimi (*cooperative language teaching*), öğrencilerin gruplar halinde ve ortak hedefler doğrultusunda çalışmaları ve birbirlerinin deneyim ve bilgilerinden karşılıklı olarak faydalanmaları ilkesine dayanır. Bu öğrenme türünde grup üyeleri, kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları kadar, diğer grup üyelerinin öğrenmelerinden de sorumludurlar (Seng, 2006, 8). İşbirliğine dayalı dil öğretim yöntemi, yap-boz, grupla araştırma, takım çalışması ve öğrenme halkaları gibi çeşitli tekniklerin kullanılmasıyla yabancı dil öğretim sınıflarında uygulanır (Chafe, [01.11.2009]). Eklektik (seçmeli) yaklaşım (*eclectic approach*), öğretmen özerkliği ve bağlama uygun yöntem seçimini içerir. Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin yöntem bilgisi, sınıfta yapılacak uygulamalar açısından çok önemlidir. Bu yöntemlerin hangi durumlarda ve hangi öğrenci grubuna kullanılacağını bilen bir öğretmen, duruma uygun yöntemi seçerek, dersi öğrenciler için daha verimli hale getirir (Bell 2007, 141–142).

Özetlemek gerekirse, yabancı dil öğretiminde yöntem geliştirme işi, 1970’li yıllarda hız kazanmış ve devam eden 30 yıl boyunca da yeni yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin ortak özelliği, hepsinin de yabancı dil öğretiminde en iyi yolu aramaları ve birbirlerinin eksiklerinden doğmuş olmalarıdır. Ancak yabancı dil öğretimi tekdüze ve formülleştirilmiş bir iş olmadığı için, farklı öğrenci grupları ve öğrenme ortamları, farklı öğretim yöntemlerini gerektirmektedir.

1.3.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Yabancı dil öğretiminde teknik, seçilen bir öğretim yöntemini uygulayabilmek için sınıfta kullanılan işlemler bütünü ve planlanan düşüncelerin uygulamaya konulmasında izlenen yol olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004, 57). Crooks ve Chaudron (1991, 52)'a göre yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler kontrollü, yarı-kontrollü ve serbest teknikler olmak üzere üçe ayrılır.

Kontrollü teknikler, kullanıldığı esnada sınıfta öğretmen hâkimiyetinin bulunduğu tekniklerdir. Bunlara örnek olarak ısınma etkinlikleri, içerik anlatımı, diyalog/hikâye tanıtımı gibi teknikler gösterilebilir. Yarı-kontrollü tekniklerde öğretmen hâkimiyeti daha azdır ve öğrenci katılımı söz konusudur. Beyin fırtınası, hikâye anlatımı, soru-cevap, ipucuyla anlatım/diyalog, bilgi transferi, bilgi alışverişi, dersi özetleme gibi teknikler yarı-kontrollü tekniklere örnek olarak verilebilir. Serbest teknikler ise öğretmenin egemen bir rolünün bulunmadığı, öğrenci katılımının ön planda tutulduğu tekniklerdir. Bu teknikler ise drama, oyunlar, problem çözme etkinlikleri, tartışma, sohbet gibi örneklerle somutlaştırılabilir (Crooks, Chaudron, 1991, 52).

Örneklerde de görüldüğü gibi, yabancı dil öğretiminde geliştirilmiş olan teknikler, yöntemlerle paralel bir çizgide ilerlemektedir. Öğretmen egemenliği, kontrollü tekniklerde daha baskınken, serbest tekniklere doğru ilerledikçe yavaş yavaş etkinliği azalmaktadır. Yabancı dil sınıflarında, yöntemlerde olduğu gibi tekniklerde de son dönemlerde seçmeli bir yaklaşım tercih edilmekte ve öğrenci grubunun yaşı ve seviyesine göre, mevcut tekniklerden uygun olanları sınıfta kullanılmaktadır.

1.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Dünyanın küreselleşmesi ve uluslararası ilişkilerin artması, bireylerin yalnızca kendi anadillerini kullanarak insanlarla iletişime geçmesini ya da bilgi kaynaklarına ulaşmasını imkânsız hale getirmiştir. Bilim, teknoloji, sanat ve kültür gibi pek çok alanda sınırların kalkması, bireylerin en az bir yabancı dil bilme zorunluluğunun doğmasını ve okullarda yabancı dil öğretim faaliyetlerinin hız kazanmasını beraberinde getirmiştir. Ancak yabancı dil öğretiminin amacı, öğrencilere sadece yeni iletişim araçları kazandırmakla sınırlı değildir. Gümüş (1991’den aktaran Soner, 2007, 403)’e göre, öğrencilerin dünyada gerçekleşen olaylara ilgisini artırmak, uluslararası fikir alışverişi ve yardımlaşmayı teşvik etmek, yaşanan toplum dışında

diğer toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantılarını öğrenme fırsatı sunmak ya da bireylerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, yabancı dil öğretiminin diğer amaçları arasında sayılabilir.

Yabancı dil öğretiminin önemine inanılan pek çok ülkede, bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Bu ülkelerden biri de Türkiye’dir. Türkiye’de yabancı dil öğretimi İngilizce üzerinde yoğunlaşmıştır. Küreselleşmenin bir getirisi olarak, çağa ayak uydurmak ve diğer ülkelerle teknolojik, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurabilmek için İngilizce öğretiminin en iyi şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, bireyler yaşantılarının bazı dönemlerinde, eğitim ya da çalışma hayatlarında yabancı dili kullanmaya mecbur hale gelmişlerdir; çünkü dilin etkin bir şekilde kullanılamaması, sadece ulusal ya da kültürlerarası boyutlarda değil, kişisel ilişkilerde de iletişim sorunlarını beraberinde getirmektedir (Aliş, 2008, 3).

Gömleksiz (2002, 146), yabancı dil bilmenin zorunlu ve kaçınılmaz olduğunu dile getirmekte ve yabancı dil bilmenin önemini şu sözlerle vurgulamaktadır:

“İletişim teknolojilerinin günlük yaşamı derinden etkilediği günümüz koşullarında, bazı klasik meslekler ortadan kalkmakta ve çeşitli uzmanlık alanları bir araya gelerek yeni meslekler ortaya çıkmaktadır. Bu durum bireylerin, meslek hayatı boyunca, sadece okulda edindikleri bilgilerle yetinmeleri halinde meslek yaşamında başarıya ulaşmalarını engellemektedir. Başarı ancak, ilginin sürekli yenilendiği, eskiyenlerin yerine yenilerinin getirildiği, değişen ve gelişen koşullara uygun bilgi donanımının edinildiği ortamlarda sağlanabilmektedir. Globalleşen dünyada hızlı bilgi dolaşımının içinde kaybolmamak ve gelişmeleri izleyebilmek için en az bir yabancı dil bilme önem kazanmaktadır.”

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren zorunlu olarak başlamakta ve eğitimin diğer kademelerinde de devam etmektedir. Bu bağlamda ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her basamağında yabancı dil öğretimi ve özellikle İngilizce öğretimi bulunmaktadır. İngilizce öğretiminin bu denli yoğun bir şekilde eğitim hayatına nüfuz etmesine karşılık, ülke genelinde arzu edilen standartlara ulaştığını söyleyebilmek oldukça güçtür. İngilizce öğrenmek için çeşitli yollara başvuran ve istediği düzeyi okulda yakalamakta güçlük çeken bireyler, başarılı olabilmek için özel derslerden hafta sonu kurslarına, yurtdışı eğitiminden bilgisayar programlarına kadar her yolu denemektedirler.

Türkiye’de yabancı dil öğrenmede yaşanan sorunların kaynağı uzun yıllardır araştırılmış ve farklı bakış açılarıyla, farklı nedenler ortaya atılmıştır. Sorunun kaynağı, kimilerince yabancı dilin hangi amaca hitap edeceğinin belirsiz oluşuna; kimilerince sınav ve denetleme düzeninin öğrencilerin yabancı dile karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden oluşuna; kimilerince izlencelerin gerçek dışı ya da

günlük hayatla bağdaşmayan bir nitelik sergilemesine ve kimilerince de sınıfların kalabalık oluşundan ötürü yabancı dilde eğitimin iletişimsel yönünden çok, kuramsal yönünün ağır basmasına dayanmaktadır. Tüm bu sayılan dış kaynaklı sorunlara, öğrenci kaynaklı dikkat ve motivasyon eksikliği, sınav kaygısı, öğrenme bilinci eksikliği, öğrenen özerkliğinden yoksun olma ve üst sınıflarda okuyan öğrencilerde karşılaşılan zayıf bir temele sahip olma gibi nedenler de eklenince, Türkiye’de yabancı dil öğretimi, içinden çıkılmaz bir sorun halini almaktadır (Demir, [22.10.2009], 24; Paker, [19.10.2009], 689; Işık, 2008, 17–21; Aydın, Zengin, 2008, 82; Balçıklan, 2008, 278). Türkiye’de her ne kadar yabancı dil sorununun üstesinden gelmiş vatandaşlar bulunsa da, ülke geneli için yabancı dil öğrenme, aşılması gereken büyük bir engel olarak kabul edilmektedir.

Kısacası, yabancı dil öğrenmek ve bu dili bir iletişim aracı olarak kullanmak, çağın en önemli ihtiyaçları arasında bulunmaktadır. Ancak Türkiye’de yabancı dil öğretim çalışmaları incelendiğinde, bir takım sorunlar yaşandığı ve bu sorunların nedenleri ile ilgili farklı görüşler bulunduğu görülmektedir.

1.5. Yıldız Teknik Üniversitesi Hazırlık Eğitim Programı

Yıldız Teknik Üniversitesi Lisans Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği madde 9 (2003, 3)’da üniversitede yabancı dil eğitimine ilişkin şu bilgiler yer almaktadır:

“Üniversite Senatosunca belirlenen programlarda ‘Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’ çerçevesinde zorunlu yabancı dil hazırlık eğitim-öğretimi yapılır. Hangi bölümde, hangi dilde yabancı dil hazırlık öğretimi yapılacağına, ilgili bölüm kurulunun önerisi ve Fakülte Kurulu’nun uygun görüşü üzerine Üniversite Senatosunca karar verilir. Yabancı dil hazırlık öğretimi; lisans eğitim-öğretimine başlamadan önce ve iki yarıyıl süreyle yapılır. Hazırlık öğrenimini başarı ile tamamlayanlara bir sertifika verilir. Yabancı dil hazırlık öğretimi ile ilgili usul ve esaslar Üniversite Senatosu’nca çıkarılan ayrı bir yönetmelik ile belirlenir.”

Yıldız Teknik Üniversitesi’nde, İngilizce hazırlık eğitim ve öğretiminin amacı; öğrencilere akademik, meslekî ve sosyal yaşamlarında ihtiyaç duyacakları yabancı dil bilgisinin temel bilgi ve becerilerini kazandırarak, öğrencilerin kayıtlı oldukları lisans programında, İngilizce okuduğunu ve duyduğunu anlama, konuşma ve rapor hazırlama yeteneğini kazanmalarını sağlayacak düzeye getirmektir. Programın amaçları YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu web sayfasında şöyle sıralanmaktadır:

- “ 1. Öğrencilere, yabancı dili günlük ve resmi iletişim ortamlarında, hem sözlü hem de yazılı olarak yeterli düzeyde kullanabilmelerini sağlayacak iletişim becerilerini kazandırarak başarılı kariyer edinmelerinde yardımcı olmak.

2. Öğrencilere yurt içi veya yurt dışı lisansüstü /özel amaçlı öğretim programlarında yapacakları akademik çalışmalarında kullanmaları gereken kaynaklara ulaşabilme ve bu kaynaklardan yararlanabilmek için gerekli olan yabancı dil iletişim becerilerini edindirmek.
3. Sözlü veya yazılı kitle iletişim araçları ile elektronik bilgi ortamları aracılığıyla yabancı dildeki yayınları anlayacak ve izleyebilecek düzeyde yabancı dilbilgisi kazandırmak.
4. Öğrencilere yabancı dilde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kazandırırken etkin öğrenme için gerekli olan davranış, alışkanlık ve üst bilişsel farkındalık düzeyini kazandırmak.
5. Öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında alacakları yabancı dil derslerine temel teşkil edecek düzeyde dil becerilerine sahip olmalarını sağlamak.
6. Öğrencilerin, sadece sınırlı bir öğretim sürecine sığdırılması düşünülemeyen yabancı dil öğrenimini tüm akademik ve meslekî yaşamları boyunca da sürdürebilmeleri için sorumlu ve bağımsız öğrenen bireyler olmalarını sağlamak.”

(http://www.ybd.yildiz.edu.tr/ybd_website1/tisayfalar/tigenelbilgi.htm, [18.10.2009])

Yıldız Teknik Üniversitesi'ne kabul edilen tüm öğrenciler, zorunlu olarak Eylül ayında yapılan İngilizce yeterlik sınavına tabi tutulurlar. Bu sınavdan 100 üzerinden 60 ve üzeri puan alan öğrenciler ya da İngilizce dil bilgilerinin yeterli olduğunu Yıldız Teknik Üniversitesi Senatosu'nca kabul edilen herhangi bir dil sınavı belgesiyle kanıtlayanlar, doğrudan lisans programlarına başlarlar. İngilizce yeterlik sınavının ardından hazırlık okuyacağı kesinleşen öğrenciler için İngilizce düzey belirleme sınavı yapılır. Düzey belirleme sınavının ardından, öğrenciler bu sınavda elde ettikleri başarıya göre A, B ve C düzeylerindeki sınıflara yerleştirilirler (www.ybd.yildiz.edu.tr/ybd_website1/tisayfalar/tigenelbilgi.htm, [18.10.2009]).

Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından yürütülen İngilizce hazırlık öğretiminin süresi iki yarıyıldır. Her yarıyıldan 16 hafta bulunmaktadır. A düzeyindeki öğrenciler haftada 20, B düzeyindeki öğrenciler haftada 23 ve C düzeyindeki öğrenciler haftada 27 saat ders görürler. İngilizce hazırlık programında derslere devam zorunluluğu bulunmaktadır ve bu zorunluluk, bulundukları seviye grubunun ders sayılarına göre % 80 oranındadır. Yabancı Diller Yüksekokulu İdari Koordinatörlüğü her öğretim yılı başında her bir seviye grubu için yıllık ders saatini belirler. Devamsızlık sınırını aşan öğrenciler, ders yılı sonunda İngilizce yeterlik sınavına girme hakkını kaybederler (www.ybd.yildiz.edu.tr/ybd_website1/tisayfalar/tigenelbilgi.htm, [18.10.2009]).

Hazırlık öğretimine devam eden öğrenciler için başarı notu 100 üzerinden en az 60'tır. Başarı notu yıl içi değerlendirmelerinin % 65'i ile bahar yarıyılı sonu (Haziran) İngilizce yeterlik sınavından alınan notun % 35'i toplanarak belirlenir. Bu hesaplamanın yapılabilmesi için, öğrencilerin bahar yarıyılı sonu (Haziran) İngilizce

yeterlik sınavından 100 üzerinden en az 50 alması gerekmektedir (www.ybd.yildiz.edu.tr/ybd_website1/tisayfalar/tigenelbilgi.htm, [18.10.2009]).

İki yarıyıllık hazırlık öğretimi sonunda başarısız olan öğrenciler, istedikleri takdirde yaz öğretimine devam edip, yaz öğretimi İngilizce yeterlik sınavına girerler. Bu sınavda da başarısız olmaları durumunda, öğrencilerin yeni öğretim yılı başında yeni kayıtlı lisans öğrencileriyle birlikte Eylül ayı İngilizce yeterlik sınavına girme hakkı bulunmaktadır. Bu sınavların tümünde başarısız olan öğrenciler de kendi bölümlerine kayıt olurlar. Fakat lisans öğrenimleri boyunca sorumlu oldukları zorunlu İngilizce derslerini alamazlar. İngilizce yeterlik sınavında başarılı olmak, bu dersleri alabilmenin önkoşulu olarak kabul edilmektedir (www.ybd.yildiz.edu.tr/ybd_website1/tisayfalar/tigenelbilgi.htm, [18.10.2009]).

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce yeterlik sınavlarında elde edilen başarıya ilişkin istatistikler incelendiğinde, çarpıcı sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin 2005–2006 akademik yılı 11.06.2006 tarihli İngilizce yeterlik sınavına, hazırlık sınıflarında eğitim gören toplam 1771 öğrenci katılmış ve bu öğrencilerden 986’sı başarılı olmuştur. Aynı yıl beklemeli öğrenci statüsüyle, sınava toplam 540 öğrenci katılmış ve bunlardan 116’sı sınavda başarı elde etmiştir. 2006–2007 akademik yılı 10.06.2007 tarihli İngilizce yeterlik sınavı sonuçları incelendiğinde de benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. Bu tarihteki sınava katılan hazırlık öğrencilerinin toplam sayısı 1611, başarılı öğrenci sayısı ise 823’tür. Aynı tarihte beklemeli öğrencilerden toplam 627 kişi sınava girmiş ve 121’i sınavda başarılı olmuştur (Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arşivi [21.10.2009]).

Sonuçlardan anlaşılabacağı üzere, gerek hazırlık öğrencilerinin, gerek beklemeli lisans öğrencilerinin başarısı belli bir çitanın üzerine çıkamamaktadır. Karşılaşılan bu durum öğrenci, okul ya da bilinmeyen başka kaynaklara bağlı olarak gelişmiş olabilir. Ancak öğrenci sayısının bu kadar fazla ve bireysel gelişim takibinin yok denecek kadar az olması, sorunun her geçen gün daha da içinden çıkılmaz bir hal almasına neden olmaktadır. Bu noktada gerek öğrenci gelişiminin takibi, gerekse başarısızlık sorunlarına yeni bir çözüm bulma gibi gereksinimler, alternatif bir uygulamanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.6. Mentorluğa Giriş

Bu bölümde mentorluk kavramının tanımı, mentorluk kavramının tarihsel gelişimi, mentorluk sisteminin getirileri, mentorluk ilişkisi ve gelişim basamakları ile etkili mentorluk için izlenmesi gereken stratejiler ele alınacaktır.

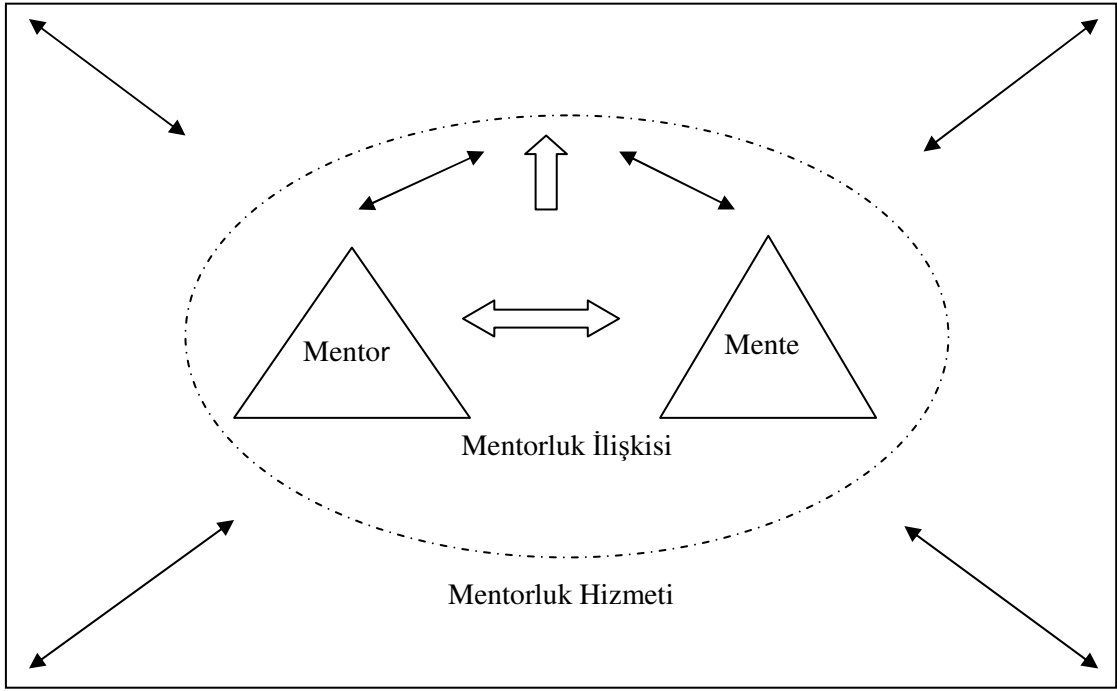
1.6.1. Mentorluk Kavramının Tanımı

Mentorluk, ismini çok eski zamanlardan alan ve yüzyıllardan beri kullanılagelen bir kavramdır. Hornby (2000, 834) mentor, “deneyimleri az olan birisine belirli bir süre tavsiyelerde bulunan ve yardımcı olan deneyimli kişi” olarak tanımlamaktadır. Galbrith ve Maslin-Ostrowski (2000, 30)’ye göre mentor, genellikle daha küçük yaşta birinin gelişimini denetleyen, o kişiye öğretmenlik ve danışmanlık yapan, psikolojik destek sağlayan kişidir.

Mentorluk ilişkisinde üzerinde durulan kavramlardan biri de ‘*mentee*’ kavramıdır. Yurtdışı alan yazınında, mentorluk hizmetinden faydalanan kişi ‘*mentee*’ ya da ‘*protegé*’ olarak tanımlanmaktadır. Türkçede bu kelimelerin net bir karşılığına rastlanmadığı için, bu çalışmada mentorluk hizmeti alan kişilerden ‘*mente*’ olarak bahsedilecektir.

Mentorluk, belirlenen bir zaman diliminde mentor ve mentenin belirlenmiş bir sıklıkla görüştüğü ve mentorun yetkili ve güven duyulan bir kişi sıfatıyla mentenin sorumluluğunu üstlendiği, entelektüel, psikolojik ve duyuşsal bir gelişim sürecidir (Galbraith, Maslin-Ostrowski, 2000, 136).

Deutsch ve Spencer (2009, 49)’a göre mentorluk ilişkisi, kendi içinde ve dışında belli öğelerden oluşur ve bu ilişki o ortamdan bağımsız olarak devam etmez. Bu yüzden ikili ilişkilerin gerçekleştiği ortamın bu biçimde kavramsallaştırılması, geniş bir kapsamda, konunun hem teorik, hem de uygulamalı alanlarının görülmesine yardımcı olur. Şekil 1.1’de mentor-mente ilişkisinin içeriği özetlenmiştir:



Şekil 1.1: Mentorlukta Ortam Basamakları

Deutsch, Nancy L., Renée Spencer. **Capturing the Magic: Assessing the Quality of Youth Mentoring Relationships** (New Directions for Youth Development, c.121, 2009), 49'dan uyarlandı.

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi, mentor ve mente arasında bulunan doğrudan ilişkinin yanı sıra, onları çevreleyen ve bu ilişkinin devam ettiği bir ortam bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, mentor-mente ilişkisinin sınırları, belli bir ortamdan ya da programdan bağımsız olarak değil, bir ortam ve bağlam dâhilinde, o ortamın doğal bir ögesi biçiminde varlığını sürdürür.

Geleneksel olarak mentorluk, denetleyici bir yetişkinle, deneyimsiz bir öğrenci arasında gerçekleşen ve mentenin profesyonel, akademik ya da kişisel gelişimini olumlu yönde etkileyen, iki yönlü, yüz yüze ve uzun vadeli bir ilişki olarak görülür (Donaldson, Ensher, Grant-Vallone, 2000, 238). Mentorlar, gençlerin okulda edindikleri bilgiyi gerçek hayata uygulamalarına ve yaşam deneyimlerini, öğrenme fırsatlarına çevirmelerine yardımcı olurlar. Okul projelerine yardım ederek, kütüphanenin ve toplum kaynaklarının kullanılmasını teşvik ederek, akademik becerileri geliştirirler. Ayrıca mentorlar, iş dünyasını keşfetmede, kariyer planlamada ve işe girmede de öncülük edebilirler (Dondero 1997, 1).

Birçok durumda, mentor menteden daha deneyimlidir, fakat menteye bir arkadaş gibi yaklaşır. Bu yüzden mentorluk, tüm yatay ve dikey modelleri bünyesinde barındıran karma bir ilişki sergiler. Mentorluğun potansiyel faydalarından biri, mentorun tek bir role odaklanıp, hep o rol üzerinden menteye yaklaşmak zorunda olmamasıdır ve durum hangi alanı gerektiriyorsa, mentor o alanın bilgi ve rollerini rahatlıkla kullanabilir (Keller, 2005, 83).

Galbraith (2003a, 10)'in belirttiği gibi, mentor-mente ilişkisi karşılıklı bir gelişim sürecidir ve profesyonel gelişim ya da kariyer fırsatlarını değerlendirmek adına tavsiyelerde bulunmaktan ibaret değildir. Mentorluk bir diyalog, önemseme, meydan okuma, gerçekçi olma, duygu, tutku ve gelişim işidir.

DuBois ve Karcher (2005, 3)'a göre, mentor tanımları incelendiğinde üç temel unsur dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, mentor olan kişi daha deneyimli ve bilge kişidir. İkincisi, mentor, mentorluk hizmeti alan kişinin gelişimini hızlandırmak için ona yol gösterir ve öğretim yapar. Üçüncüsü ise mentor ve mentorluk hizmeti alan kişi arasında duygusal bir bağ vardır ve bu bağ, karşılıklı güven duygusunun bir işaretidir.

Mentorluk, ilgili tanımlardan da anlaşılacağı üzere tek boyutlu ve kısıtlı kullanım alanı olan bir kavram değildir. Mentorluk, deneyimli kişilerle daha az deneyimli kişilerin bir araya gelmesiyle, belirli bir zaman diliminde ve düzenli toplantılarla yürütülen ve menteyi profesyonel, akademik ya da kişisel yönden geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir.

1.6.2. Mentorluk Kavramının Tarihsel Gelişimi

Tarih boyunca mentorluk, menteye bir takım özel değer ve öğretilerin anlatıldığı bir sosyal öğrenme aracı olarak görülmüştür. Bu değer ve öğretiler dinî, askerî, siyasî ya da meslekî olabilir ve verilecek hizmetin türünü, bağlamsal olarak hizmetin gerçekleşeceği yer ve zaman belirler (Baker, Maguire, 2005, 15).

Mentorluk kavramının, M.Ö. 800'lü yıllara dayanan eski bir geçmişi vardır. Mentor kelimesi ilk kez Yunan mitolojisinde, Homeros'un iki büyük lirik destanından biri olan Odyseia Destanı'nda geçmiştir. Mentor, Odyseia Destanı'nın kahramanı Odysseus'un sadık ve güvenilir bir dostudur. Ithaca kralı Odysseus, Truva seferine çıkarken evini, eşi Penelope'yi ve kundakta bir bebek olan oğlu Telemachus'u ona emanet eder ve bildiği her şeyi öğretmesini ister. Mentor, oğlunun eğitiminden

sorumlu olacak ve onu koruyucu bir rol üstlenecektir. Yıllar sonra Mentor, Telemakhos'un özel bir öğretmeni ve güvenilir bir akıl hocası halini alır. Hikâyede zaman zaman Yunan mitolojisinde Bilgelik ve Savaş Tanrıçası Athena'nın, Mentor rolüne bürünüp, Telemakhos'la konuştuğu da görülmektedir. Bu nedenle Mentor, özel bir isim olmaktan çıkmış ve son yıllarda, yol gösterici ve rehber anlamında kullanılmaya başlamıştır (Baker, Maguire, 2005, 14).

Tarihte birçok mentor-mente ilişkisine rastlamak mümkündür. Bunlardan bir tanesi Yunanlı düşünür Sokrates ve Plato arasında geçtiği kabul edilen mentor-mente sürecidir. Bu sürecin sonunda Sokrates'in ölümüyle, Plato da Sokrates'ten edindiği bilgi ve deneyimle diğer bir düşünür Aristo'ya mentorluk yapacak ve onun gelişiminden sorumlu olacaktır (Carter, 2008, 30).

Mentorluk kavramı zaman içinde farklı bağlamlarda kullanılarak son şeklini almıştır. Amerika'nın eğitim geçmişi incelendiğinde, konuya ilişkin özel eğitim uygulamalarına ve girişimlerine rastlanmaktadır. 19. yüzyılda Amerika'da öğrencilere özel eğitim akımının bir parçası olarak, Andrew Bell ve Joseph Lancaster'ın, 'Bell-Lancaster Sistemi' adını verdiği bir uygulama başlatıldı. Bu uygulamada, sınıflarda özel eğitim denemelerinde, öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmaları ve akran öğretimi uygulamaları teşvik edilerek, yeni ve farklı bir eğitim yöntemi kullanılmaktaydı. Uygulama yapılırken, önceleri sınıflarda işleyişi denetleyecek bir öğretmen bulunmaktaydı. Öğretmenlerin bu yeni eğitim yöntemine sıcak bakmamaları nedeniyle, daha sonraları denetleyici rolüyle, daha deneyimli ve bilgili kişiler, öğrencileri denetleyen, birbirleriyle yardımlaşmalarını ve akran öğretimini teşvik eden bilirkşi olarak bu denetim ve gözlem işini yapmaya başladı. Sistemin etkili bir şekilde işlememesi, mentorluk işini yapacak kişilerin eğitimlerinin yetersiz oluşu ya da eğitimde masrafların artması gibi nedenlerle, bu sistem yavaş yavaş cazibesini yitirdi (Carter, 2008, 31).

Her ne kadar mentorluk kavramına tarihte çeşitli kaynaklarda rastlansa da, formal mentorluk hizmeti esas olarak 20. yüzyılda Amerika'da, sanayi ekonomisinin dikkat çekici bir biçimde büyümesiyle ve kırsal kesimin yerini, sanayi devlerinin almasıyla paralel olarak gelişmeye başladı. Bell-Lancaster Sistemi'nin ardından, Amerika'da 1904 yılında '*Big Brothers and Big Sisters*' organizasyonları kuruldu ve bu sayede mentorluk sistemi de kurumsallaşmaya başladı (Baker, Maguire, 15-18). 1977 yılında adı '*Big Brothers Big Sisters of America*' olarak değişen bu

organizasyonlarda, gönüllülük ilkesine dayanarak, Amerika çapında yaklaşık 500 programla, yetişkin ve çocuklar arasında birebir mentorluk ilişkileri kurulmaya çalışılmaktadır (Carter, 2008, 31).

Mentorluk, her ne kadar toplumun bütün katmanlarında eşit şekilde uygulanamasa da, mentorluğun bu hızlı yükselişi ve mentorluğu geliştirme girişimleri, ona olan büyük ihtiyacı ve verilen değeri göstermektedir. Mentorluğun bir kamu hizmeti halini alması, Amerikan halkının zihinlerinde onu sağlam zeminlere yerleştirmiştir (Baker, Maguire, 2005, 20).

Mentorluk kavramının Amerikan halkının zihinlerinde bu denli yer etmesinde Amerika'da yürütülen mentorluk programlarının etkisi olmuştur. Bu programlar deneysel, yarı-deneysel ve deneysel olmayan programlar olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Deneysel programlarda, çalışma ve kontrol gruplarıyla programın etkililiği araştırılmaktadır. *Across Ages*, *Big Brothers/Big Sisters (BB/BS)*, *The Buddy System*, *Building Essential Life Options Through New Goals (BELONG)* ve *Career Beginnings* bu programlara örnek olarak verilebilir. Deneysel programlara ek olarak, yarı-deneysel mentorluk programları da Amerika'da mevcuttur. *Raising Ambition Instills Self-Esteem (RAISE)* ve *Sponsor-A-Scholar (SAS)* programları Amerika'daki yarı-deneysel mentorluk programlarıdır. Deneysel olmayan programlarda ise herhangi bir araştırma yapılmaksızın mentorluk hizmeti verilmektedir. *Campus Partners in Learning (CPIL)*, *Hospital Youth Mentoring (HYMP)*, *Linking Lifetimes* Amerika'da bulunan ve deneysel olmayan programlardır (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 5). Bu programların içeriklerine şu şekilde değinilebilir:

Across Ages, 6. sınıf öğrencilerine uygulanan ve bir eğitim yılı boyunca devam eden bir programdır. Programın hedef grubunu düşük gelirli ailelerin çocukları oluşturur. Programın içeriğinde mentorluk etkinlikleri, yaşam becerisi kazandırma programları, kamu hizmeti odaklı öğretim ve aileler için atölye çalışmaları bulunur. Bu hizmetler mentor ve okul tarafından temin edilir. Programın amacı, risk grubunda yer alan çocukları madde bağımlılığından korumaktır (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 37).

Big Brothers/Big Sisters (BB/BS), ülke çapında 75.000 gence hizmet veren bir organizasyondur. Programın hedef grubunu 5-18 yaş grubundaki öğrenciler oluşturur. Programın içeriğinde mentorluk etkinlikleri yer alır ve mentorluk hizmetini gönüllü yetişkinler üstlenir. En az bir yıl süren birebir mentorluğun

gerçekleştirildiği bu programda amaç, anti-sosyal davranışları önlemek; aile ve akran ilişkilerini iyileştirmek; okula karşı motivasyon ve tutumu geliştirerek, akademik başarıyı artırmak; mentelere sosyal ve kültürel zenginlik sağlamak ve özlük kavramını geliştirmektir (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 39).

The Buddy System, 10–17 yaş arasındaki çoklu etnik yapıya sahip öğrencilere hizmet vermektedir. Bu kişilerin ortak noktası, akademik ya da davranışsal problemler yüzünden okul, polis, mahkeme, sosyal dayanışma kuruluşları ya da toplum tarafından problemli kabul edilmeleridir. Programın içeriğinde birebir mentorluk ve grup mentorluğu yer alır. Haftalık görüşmeler, sosyal etkinlikler, grup etkinlikleri gibi çeşitli yollarla destek verilen bu kişilerin davranışlarında iyileşme görülmesi durumunda, programın bir de aylık para ödülü bulunmaktadır (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 45).

Building Essential Life Options Through New Goals (BELONG), Texas eyaletinde bulunan 5-8 yaş arasındaki çocuklara hizmet veren bir programdır. Programın içeriğinde mentorluk etkinlikleri, özel ders ve yaşam becerilerinin öğretimi gibi çalışmalar bulunur. Mentorluk etkinlikleri iki dönem boyunca devam eder ve haftada ortalama 10-12 saat süreyle mentorla çalışmalar yapılır. Verilen hizmetlerde, okul ödevlerini yapma, zaman yönetimini öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi çalışmalar yapılmaktadır (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 43).

Career Beginnings, yılda yaklaşık 1500–2000 öğrenciye hizmet sunan ve diğerlerinden farklı olarak Kanada’da yürütülen bir programdır. Program 11. ve 12. sınıf öğrencilerine hitap eder. Öğrencilerin bu programa katılabilmesi için, akademik başarısının ve aile gelirinin orta düzeyde olması, kariyer farkındalığının kısıtlı olması, herhangi bir suça karışmamış olması ve devamsızlık sorununun bulunmaması gerekir. Programın içeriğinde mentorluk, akademik destek, yaz staj programı gibi etkinlikler yer alır ve program 2 yıl boyunca devam eder. Programda okul başarısıyla, üniversiteye ve işe başlama oranlarının artırılması amaçlanır (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 47).

Raising Ambition Instills Self-Esteem (RAISE), çok uzun soluklu ve yaklaşık 7 yıl süren bir mentorluk programıdır. Bu programda 6. sınıfta okuyan öğrencilere hizmet verilir. Programın içeriğinde mentorluk, akademik destek ve okul-dışı etkinlikler yer alır. Programın amacı öğrencilerin öz saygısını, akademik performansını ve okul

devamlılığını geliştirmektedir. Mentorluk hizmetini ve okul-dışı etkinlikleri, toplumdan seçilen gönüllü yetişkinler, akademik desteği ise okul personeli sağlar (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 54).

Sponsor-A-Scholar (SAS) programında Philadelphia’da yaşayan 9. sınıf öğrencileri yer alır ve bu öğrenciler, üniversiteye girdikleri ilk yıla kadar programa katılmaya devam ederler. Siyahî, İspanyol, Asyalı ya da beyazların katıldığı bu programda, öğrencilerin ailelerinin de programın hedeflerine destek olmaları beklenir. Program, ağırlıklı olarak düşük gelirli, ancak akademik başarıları ortalama değerlerde olan, motivasyonu yüksek öğrencilere hizmet verir. 4 yıl boyunca süren programda, mentorluk işini gönüllüler, akademik yardımı ise okulda bulunan koordinatör gerçekleştirir. Bunların yanı sıra, öğrencinin üniversiteye girişte başarılı olması durumunda program tek seferlik maddî yardımda bulunur (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 55).

Campus Partners in Learning (CPIL), 4–9. sınıf öğrencileri için organize edilmiş ve 1 akademik yıl boyunca devam eden bir programdır. Birebir mentorluk ve grup mentorluğunun yürütüldüğü çalışmalarda, ders dışı etkinlikler, akademik başarıyı geliştirme ve takım oluşturma gibi çalışmalarla, öğrencilerin pratik hayatta yararlanabileceği konulara ağırlık verilir. Mentorluk hizmetini, üniversite öğrencileri ya da okul personeli verir ve öğrencilerin anti-sosyal davranışlarının azaltılması ile eğitsel hedeflerinin, akademik başarılarının ve öz saygılarının geliştirilmesi amaçlanır (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 48).

Hospital Youth Mentoring (HYMP), 14–22 yaş arasındaki ortaokul ve lise öğrencilerine, gönüllü hastanelerin ve hastane personelinin verdiği mentorluk hizmetidir. Bu programa katılan öğrencilerin ortak özelliği akademik başarıya sahip olmalarıdır. Şimdiye kadar 500’ün üzerinde öğrenciye hizmet sunan bu programın içeriğinde mentorluk, işe alma ve üniversiteye hazırlama gibi etkinlikler yer alır. Bir yıl süren program boyunca, öğrencilerin liseyi bitirip üniversite eğitimine geçmeleri ya da işe girmeleri amaçlanır (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 49).

Linking Lifetimes, 12–17 yaş arasındaki öğrencilere hizmet veren ve yalnızca mentorluk etkinliklerinden oluşan bir programdır. Hizmet alan kişiler ortaokul öğrencileri, suça karışmış çocuklar ve ergenlik çağında anne olmuş gençlerdir. Haftada 4–10 saat süren programlarda, hizmet verilen kişilerin sosyal becerilerinin

geliştirilmesi ve verimli kişiler olarak topluma kazandırılması amaçlanır (Jekielek, Moore, Hair, 2002, 50).

Özetle mentorluk, ismini M.Ö. 800'li yıllardan alan ve tarih boyunca, önceleri informal olarak devam etmiş, daha sonra ise formal ve sistemli bir çerçeveye yerleştirilerek geliştirilmiş çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram, Homeros'tan günümüze kadar uzun bir yol kat etmiş ve yolculuğu boyunca bünyesine yeni işlevler, görevler ve tanımlar katarak, eğitim sisteminde bugünkü yerini almıştır.

1.6.3. Mentorluk Sisteminin Getirileri

Mentorluk sistemi, oldukça güncel ve hayatın her alanına nüfuz etmiş bir kavram haline gelmiştir. Özellikle Amerika'da yaygın olarak kullanılan mentorluk, verim elde edildikçe farklı alanlardaki kullanımı artmıştır. Mentorluğun en yaygın kullanıldığı alanlardan birisi eğitimidir. Eğitim sektöründe ve özellikle okul temelli yürütülen mentorluk hizmetlerinde, verimli sonuçlar elde edilmektedir.

Mentorluk hizmeti, bu hizmetin verildiği kişileri akademik başarı, sağlık/güvenlik ve sosyal/duygusal gelişim olmak üzere, üç temel alanda olumlu yönde etkilemektedir (Jekielek ve diğ., 2002, 2; Jekielek, Moore, Hair, 2002, 21).

Mentorluk hizmeti, bu hizmeti alan gençlere akademik artılar kazandırmaktadır. Bu artılardan ilki, mentorluk hizmeti alan öğrencilerin devamsızlık oranlarındaki düşüştür. İkincisi, programlara katılan öğrencilerin bir üst kademe eğitime devam etme şanslarının artmasıdır. Mentorluk hizmetinin üçüncü artısı, hizmeti alan öğrencilerin okula karşı daha olumlu bir tutum geliştirmeleridir. Bu kapsamda hizmet alan öğrenciler, almayanlara oranla, okula daha büyük önem ve değer vermektedir. Son olarak, mentorluğun akademik başarı notlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin ortalamalarında yükselmeler olduğu söylenebilir (Jekielek ve diğ., 2002, 3; Jekielek, Moore, Hair, 2002, 21).

Sağlık ve güvenlik, mentorluğun fayda sağladığı alanlardan bir diğeridir. Özellikle Amerika gibi madde bağımlılığının yaygın olduğu ülkelerde, mentorluk hizmetleri bu tür kötü alışkanlar edinme konusunda menteleri koruyucu bir rol üstlenir. *Big Brothers Big Sisters* ve benzeri mentorluk hizmetlerinden faydalanan gençlerin madde bağımlılığına yakalanma olasılığının % 46, alkol bağımlısı olma olasılığının da faydalanmayanlara oranla % 27 oranla daha az olduğu belirtilmektedir. Mentorluğun bir diğer yararı, gençlerdeki bazı olumsuz davranışları azaltmasıdır. Bu

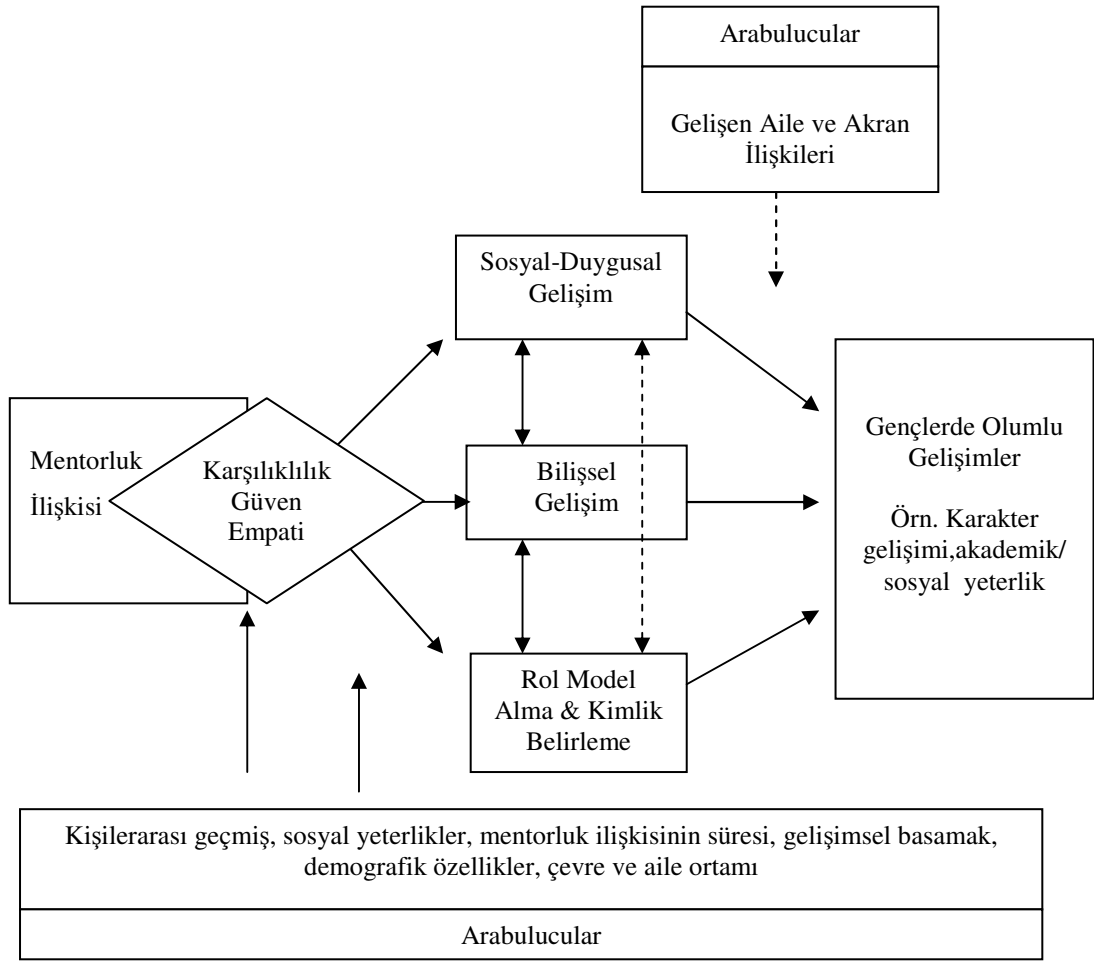
programlara katılan gençlerin suça karışma oranlarının, katılmayanlara oranla daha az olduğu saptanmıştır (Jekielek ve diğ., 2002, 4).

Mentorluk hizmeti, mentelere sosyal ve duygusal gelişim konusunda da katkılarda bulunmaktadır. Bu tür bir hizmet almak, mentelerin olumlu sosyal tutum ve ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olur. Mentorluk hizmeti alan gençler, okula, geleceğe ve büyüklere karşı daha olumlu bir tutum geliştirebilir, aileleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurup, arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde daha başarılı olabilirler. Bunun yanı sıra, mentorluk hizmeti boyunca mentor ve mente arasındaki ilişki, mentenin kendini daha iyi tanımasına ve öz saygı geliştirmesine katkıda bulunur (Jekielek ve diğ., 2002, 5).

Mentor, kendisinden daha az deneyimi olan bir kişinin başarılı olması için zaman ve çaba harcayarak, o kişinin verimliliğini artırmayı hedefler. Bir mentordan yardım alan kişi ise mentorun fikir ve deneyimlerinden yararlanarak, kişisel ve meslekî gelişimini devam ettirir (Çınar, 2003, 17). Mentorluk, bu hizmetten yararlanan kişinin ailesine, akranlarına ve öğretmenlerine olumlu tutum geliştirmesine, motivasyonunun artırılmasına, derslerine odaklanmasının sağlanmasına ve boş vakitlerini daha verimli bir şekilde geçirebilmesi için etkin bir yol bulunmasına yardımcı olur (http://www.mentoring.org/mentors/about_mentoring/, [19.10.2009]). Rhodes (2002, 35) mentorların menteleri üç önemli yolla etkileyebileceğini savunur:

- Sosyal becerileri ve duygusal mutluluğu artırarak,
- Diyalog ve dinleme yoluyla bilişsel becerileri geliştirerek,
- Rol model ve savunucu rolü üstlenerek.

Yukarıda sözü edilen yollardan en az bir tanesinde etkili olan mentorlar, ergenlerin gelişiminde büyük bir yol kat ederler. Ancak bu gelişimin olabilmesi için ilk koşul, mentor ve mente arasında duygusal bir bağ kurulmasıdır. Şekil 1.2’de mentorluğun kavramsal bir şeması yer almaktadır:



Şekil 1.2: Gençlere Mentorlukta Kavramsal Bir Gelişim Modeli

Rhodes, Jean E. **Stand By Me** (İngiltere: Harvard University Press, 2002), 36'dan uyarlandı.

Şekil 1.2'de görüldüğü gibi, mentorluk ilişkisi önce karşılıklı güven ve empati duygularıyla başlar. Kişilerarası geçmiş, sosyal yeterlikler, ilişkinin süresi gibi değişkenlerin etkisinin bulunduğu mentorluk ilişkisinde, aile, akran ve diğer yakınlarla gelişen ilişkilerin de yardımıyla, sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve kimlik belirleme gibi kazanımlar elde edilir. Bu kazanımlar sonucunda, hizmeti alan kişilerde karakter gelişimi, akademik ve sosyal yeterlik gibi olumlu gelişmeler ortaya çıkar.

1.6.4. Mentorluk İlişkisi ve Gelişim Basamakları

Daha önce de belirtildiği gibi, mentorluk genç bir bireyle, daha deneyimli ve ilgili bir yetişkin arasında kurulan ve mentorun, gence eşlik ettiği, destek verdiği ve rehberlik

ettiği bir ilişkidir. Bu ilişkinin etkili bir şekilde yürütülmesi için sürecin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Mentorluk ilişkilerinin nasıl bir sürece sahip olduğu konusunda bilgi sahibi olunması, mentorluk hizmeti süresince karşılaşılabilecek bir takım güçlükleri önceden tahmin edebilmeyi ve hayatî önem taşıyan kriz zamanlarında gerekli müdahaleyi yapabilmeyi kolaylaştırır (Keller, 2005, 82).

Mentorluk ilişkilerinin gelişim süreci bir hayli karmaşık ve değişken olmasına rağmen, hepsi de giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içeren, genel bir zamansal sıra takip ederler. Bu yüzden mentorluk ilişkilerini kronolojik basamaklara ayıran buluşsal bir model, hem kuralsal süreçlerin hem de bireysel farklılıkların anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Keller, 2005, 86). Tablo 1.1’de görülen model, mentor-mente ilişkisinin potansiyel beş temel basamağını içermektedir:

Tablo 1.1: Mentor-Mente İlişkisinin Gelişim Basamakları

Basamak	Kavramsal Özellikler	Faktörler	Etkinlikler
Tasarım	İlişkiye hazırlanma	Mentor motivasyonu, beklentileri ve hedefleri	Mentoru işe alma, inceleme, eğitim verme
Başlangıç	İlişkinin başlaması ve tanışma	Mentorun sabrı, mentor ve mentenin ilgi alanlarının benzemesi	Mentor ve mentenin eşleştirilip, birbiriyle tanıştırılması
Büyüme ve Sürdürme	Düzenli buluşmalar ve etkileşim kanalları kurma	Etkinliklerin sıklığı ve niteliği, mentorun stili	Denetleme, destekleme ve devam eden eğitimler
Azalma ve Bitme	İlişkinin zorlayıcı yanlarının konuşulması ya da ilişkiyi bitirme	Mentor ve mentenin kişilik özellikleri, mentorun stili	Denetleme, destekleme ve bitiş kolaylaştırma
Yeniden Tanımlama	Gelecekte irtibat kurmak için anlaşma ya da ilişkiyi yeniden canlandırma	Mevcut değil	Bitiş kolaylaştırma, yeniden eşleştirme

Thomas E. Keller. The Stages and Development of Mentoring Relationships. **Handbook of Youth Mentoring**, ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. (ABD: Sage Publications, 2005), 86’dan uyarlandı.

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi, mentorluk ilişkilerinde tasarım, başlangıç, büyüme ve sürdürme, azalma ve bitme, yeniden tanımlama adında beş temel basamak bulunmaktadır. Tasarım aşaması, mentorluk ilişkisinin başlamasından önce gerçekleşir. Mentorluk ilişkisi kendiliğinden gelişen bir arkadaşlık ilişkisinden farklı olduğu için, bir takım kurguların bu basamakta yapılması gerekir. Tasarım süreci mentorluğa ilişkin bilgi toplama, gelecekte yapılacak etkinlikleri planlama ve bu ilişkiden beklentileri belirleme gibi hazırlıkları içerir. Bu hazırlıkların yapılmasında, her insanı bir ilişkiye başlarken yönlendiren motivasyon, tutum, değer yargıları, hedefler ve ihtiyaçlar önem taşır (Keller, 2005, 87).

Başlangıç aşaması, birbirine alışma ve birbirini yakından tanıma sürecini içerir. Bu süreçte partnerler kendilerinin ve karşı tarafın ilişkiye ne getirdiğini ya da kendi davranışlarının bu ilişkiyi nasıl etkilediğini değerlendirebilir, karşı tarafın ilgi alanları ve tercihleri konusunda bilgi sahibi olabilir (Hinde, 1997 ve Fehr, 2000’den aktaran Keller, 2005, 87).

Büyüme ve sürdürme aşaması, mentorluk ilişkisinin tüm sürecini kapsar. Bu süreç sohbet, birlikte yemeğe gitmek gibi üstü kapalı ya da ilgi gösterme, sürecin tartışılması, hediyeleşme gibi ilişkinin önemini vurgulayan bir takım hareketlerle açık bir şekilde yürütülebilir (Duck 1994’ten aktaran Keller, 2005, 87).

Azalma ve bitme aşaması, büyüme ve sürdürme aşamasında karşılaşılabilecek bir takım sorunların devamında gelmesi muhtemel bir aşamadır. Bu aşamaya varılmasının sebebi, bir önceki aşamada bazı gerekliliklerin ihmal edilmesi ya da denenmesine rağmen başarısızlığa uğranması olabilir. Bunlara ek olarak, tartışma, suistimal ya da karakter uyuşmazlığı gibi sebepler de mentorluk ilişkisini bu aşamaya getirebilir (Keller, 2005, 88).

Yeniden tanımlama aşaması, bitmesine karar verilmiş bir mentorluk ilişkisinin üzerinden belli bir zaman geçmesinden sonra, ilişkinin mentor ya da mente tarafından yeniden gözden geçirilmesi ve bir takım olumlu yönler görülmesi durumunda yeniden mentorluk programına başlanması sürecini içerir. Tüm mentorluk ilişkilerinde görülme de, yeniden tanımlama aşaması, üzerinden yıllar geçse bile, bazı mentorluk ilişkilerinde karşılaşılabilen bir durumdur (Keller, 2005, 88).

Genel olarak, her mentorluk ilişkisinin benzer bir başlangıcı olduğu ve benzer bir şekilde devam edip sonlandığı söylenebilir. Süreci daha etkin kılabilmek ve gerekli durumlarda genel şema üzerinden detaylara inerek, bireysel farklılıkları ön plana çıkarabilmek için, bu süreci temel basamaklara ayırmakta yarar vardır.

1.6.5. Etkili Mentorluk İçin İzlenmesi Gereken Stratejiler

Programlı ve sistemli bir mentorluk programının oluşturulması, iyi bir hazırlık ve planlama aşamasını gerektirir. Mentorluk her ne kadar son yıllarda önem kazanan bir kavram olsa da, şimdiye kadar yapılan uygulamalar bazı bilim insanlarının bu konuya profesyonel bakmalarına ve yürütülecek mentorluk hizmetlerinin etkili bir şekilde devam edebilmesi için bazı stratejiler belirlemelerine olanak sağlamıştır.

Mentorluk bir takım iç ve dış etkenleri bünyesinde barındıran çok yönlü bir süreci içerir. Weinberger (2005, 221)'e göre bu sürecin sağlıklı bir şekilde planlamasının yapılmaması, fayda elde etmek isterken, gençler üzerinde bir takım olumsuz etkilere yol açabilir. Tablo 1.2'de etkili mentorluk programları oluşturmak için izlenmesi gereken yollar ve uygulanması gereken temel ilkeler yer almaktadır:

Tablo 1.2: Etkili Mentorluğun Temel İlkeleri

Program Tasarımı ve Planlama	Program Yönetimi	Programın İşleyişi	Programın Değerlendirmesi
• Hizmetin sunulacağı grup incelenir. • Mentorluk yapacak kişiler incelenir. • Mentorluk modeli belirlenir. • Mentorluk seanslarının niteliği ve odak noktası kararlaştırılır. • Program başarısı ve çıktıları saptanır. • Mentorluğun gerçekleşeceği zaman kararlaştırılır. • Mentor ve mentelerin görüşme sıklığı belirlenir. • Görüşmelerin gerçekleşeceği yer belirlenir. • Programa yapılacak desteğin niteliği belirlenir. • Başarının değerlendirilme şekli belirlenir. • Vaka yönetim protokolü hazırlanır. • Yönetim grubu kararlaştırılır.	• Danışma kurulu oluşturulur. • Program bilgisinin yönetilmesi için kapsamlı bir sistem hazırlanır. • Para kaynağı geliştirme planı hazırlanır. • Program takip sistemi oluşturulur. • Profesyonel personel geliştirme planı oluşturulur. • Kamu politikaları ve bütçeleme takibi için avukatlık sistemi başlatılır. • Halka ilişkiler ve iletişim çalışmaları tamamlanır.	• Mentor ve mente adayları incelenir. • Mentorlara, mentelere ve velilere/ilgili kişilere oryantasyon ve eğitim verilir. • Mentor ve menteler eşleştirilir. • Mentorluk seanslarının yer ve odak noktası belirlenir. • Mentorluk ilişkilerinin sürekli destek, denetim ve izleme operasyonları yapılır. • Bütün program katılımcılarının katkılarına önem verilir. • Mentor ve mente ilişkisinin sonlandırılmasına yardımcı olunur.	• Program sürecinin ölçümünün nasıl yapılacağı planlanır. • Beklenen program çıktıları planlanır.

Susan G. Weinberger, Developing A Mentoring Program. **Handbook of Youth Mentoring**, ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. (ABD: Sage Publications, 2005), 222'den uyarlandı.

Tablo 1.2’de görüldüğü gibi, mentorluk hizmetine geçilmeden, yapılmak üzere önceden planlanması gereken bir takım uygulamalar bulunmaktadır. Program tasarımı ve planlama aşaması için, hizmetin sunulacağı grubun ve bu gruba mentorluk yapacak kişilerin incelenmesi, mentorluk modelinin, süresinin ve hizmetin gerçekleşeceği yerin belirlenmesi ve program çıktılarının saptanması gibi uygulamalar yapılmalıdır. Program yönetiminin aksamadan devam etmesi için, danışma kurulunun oluşturulması, program bilgi sisteminin oluşturulması ve personel geliştirme planının yapılması gibi başlıca uygulamalar önemlidir. Programın işleyişinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için, mentor ve mentelere oryantasyon verilmesi, mentorluk ilişkisinin sürdürülmesi için gerekli desteğin sağlanması ve ilişkinin sonlandırılmasına destek olunması gibi çalışmalar yapılmalıdır. Programın değerlendirilmesi için de, program sürecinin ölçümünün nasıl yapılacağı ve programın sonunda ulaşılması gereken program çıktılarının planlanması gereklidir.

Jekielek, Moore ve Hair (2002, 31), mentorluğun amacına ulaşması ve iyi kalitede bir mentorluk programı elde etmek için bazı önerilerde bulunmakta ve kaliteyi artıran program özelliklerine şu şekilde dikkat çekmektedir:

- Programın bir yapısı ve planı olmalıdır.
- Program öncesi eğitimler verilmelidir.
- Program sonrası eğitimler ve destek verilmelidir.
- Programın denetimi yapılmalıdır.
- Mentor ve menteyi eşleştirme sürecinde ilgi alanları dikkate alınmalıdır.
- Güven duygusunun oluşmasına yardımcı olması için sosyal ve akademik etkinlikler düzenlenmelidir.
- Mentorluk ilişkisi, gelişimsel ve mentenin ihtiyaçlarını karşılayacak türden olmalıdır.

Mentor-mente ilişkilerinde, program yapısının dışında önemli unsurlardan birisi de mentorun kendisine ilişkin algıları ve bu işi yapabileceğine olan inancıdır. Johnson ve Ridley (2004, 87) mükemmel bir mentorluğun öz farkındalık gerektirdiğini savunarak, mentorların kendi hisleriyle, ihtiyaçlarıyla, dilekleriyle ve korkularıyla

yüzleşmeleri gerektiğini vurgular. Bu öz farkındalık süreci etkili ve etik bir mentorluk için önemli bir bileşendir.

Johnson ve Ridley (2004, 88–107), mentorluk programlarının işlerlik kazanmasında büyük pay sahibi olan mentorların, etkili bir sonuç elde edebilmeleri için mentor olmanın sonuçlarını göze almalarını, kendilerine önem vermelerini, üretken olmalarını, yeterliklerinin bilincine varmalarını, sorumluluk taşımalarını, alçak gönüllü olmaya çalışmalarını ve asla mentelerini bir sömürü kaynağı olarak görmemelerini tavsiye etmektedir. Mentorların bu noktalara önem vermeleri durumunda, programın başarısı büyük ölçüde sağlanmış olacaktır.

Görüldüğü gibi, mentorluk çok boyutlu ve her bir boyutunun üzerinde özenle durulması gereken bir hizmettir. Mentorluk hizmetinin başarıya ulaşması için önce kimin, neye ve ne kadar ihtiyacı olduğu saptanmalı ve kişiler arasındaki uyum göz ardı edilmeden mentor-mente buluşması sağlanmalıdır. Program takibi, denetleme ve eğitimlerin aksatılmadan yürütülmesi, programın tüm katılımcılarının sürece destek vermek için ellerinden geleni yapması ve program bitiminde değerlendirmelerin detaylı ve titiz bir şekilde gerçekleştirilmesi, hem mevcut programların etkililiğini, hem de potansiyel mentorluk programlarının geleceğini belirlemede büyük pay sahibi olacaktır.

1.7. Mentorluk Modelleri

Mentorluk çok eski zamanlardan bugüne değin sürdürülmesine ve ilk olarak birebir mentorluk olarak başlamasına rağmen, son yıllarda mentorluk kavramının geliştirilmesine yönelik çalışmalara, eğitim sektöründeki ihtiyaçlara ve ekonomik faktörlere bağlı olarak, mentorluğun kapsamında ve mentorluk modellerinde çarpıcı bir gelişme yaşanmıştır. Johnson (2008, 21)’a göre mentorluk hizmetlerinin temel amacı, gençler üzerinde olumlu etkiler elde etmektir ve bu hizmet, kapsam ve uygulama açısından değişkenlik gösterebilir.

Mentorluğa ilişkin kaydedilen gelişmelerden birisi de mentorluk sisteminin içeriğindeki değişimlerdir. Önceleri doğal mentorluk şeklinde devam eden bu süreç, daha sonra yerini planlı mentorluğa bırakmıştır. Formal ve informal olarak da adlandırılabilir olan bu mentorluk türleri, mentor-mente ilişkisinin belli bir program dâhilinde ya da bir programdan bağımsız şekilde ilerlemesiyle alakalıdır.

Mentorluk modellerine ilişkin alan yazın incelendiğinde, informal ve formal mentorluk modelleriyle, araştırmaya konu olan özel topluluklarda mentorluk modelleri dikkat çekmektedir.

1.7.1. İnfomal Mentorluk

İnfomal mentorlar, mentenin rehberlik ve destek hizmeti aldığı ve özel bir programdan bağımsız olarak bu hizmeti veren aile dışındaki insanlar, öğretmenler, komşular ya da herhangi bir yetişkin olabilir. İnfomal mentorluğu formal mentorluktan ayıran yönlerinden birisi, informal mentorluğun, formal mentorlukta olduğu gibi keskin sınırları, doldurulması gereken bir süresi ya da uyulacak bir formatı olmamasıdır. Zimmerman, Bingenheimer ve Behrendt (2005, 143)'e göre informal mentorlukta kurulan bağların canlı ve sağlam olması, mentorluk ilişkisinin daha uzun vadeli devam edebilmesini sağlar. Böyle bağlar kurabilen gençler, kendilerinde o özgüven ve yeteneği görerek, aile dışından yetişkinlerle daha rahat ilişki kurup, bu süreçten yararlanabilir.

İnfomal mentorluk tarih boyunca gençlerin gelişiminin önemli bir parçası olmuştur. İnfomal mentorluğa okul bazındaki ilgi ise son dönemlerde gündeme gelmeye başlamıştır. Bu konuda yapılan çalışmalardan birinde (Werner, Smith, 1992), örnekleme bulunan problemlili Hawaii'li gençlerin, nasıl sağlıklı yetişkinlere dönüştüğü araştırılmış ve araştırmanın sonunda bu gençlerin öğretmen ya da ilgili akrabalar gibi informal mentorları olduğu sonucuna varılmıştır (Zimmerman, Bingenheimer, Behrendt, 2005, 143).

İnfomal mentorluğun birey tarafından kabul edilmesi ve bireyde olumlu etkiler bırakması için iki koşula ihtiyaç vardır. Bunlardan birincisi, erken çocukluk dönemlerinde, çocuk ve aile arasında sıkı aile bağları kurulmasıdır. Çocukluğun ilk yıllarında ailesiyle sağlam bağlar kurabilen bir birey, daha sonraki yıllarda da bir yetişkinle mentor-mente ilişkisine sıcak bakacaktır. İkinci koşul ise, gençlerle yetişkinler arasında mentorluk ilişkisinin başlamasına ortam sağlayacak ve genç ile yetişkinin etkileşimini destekleyecek hizmetlerin bulunmasıdır (Zimmerman, Bingenheimer, Behrendt, 2005, 153).

Kısacası informal mentorluk, aile dışından bir yetişkinle mente arasında kurulan ve mentorla mente arasındaki bağın sağlam olması durumunda gençlerin sağlıklı tutumlar, davranışlar ve alışkanlıklar geliştirmeleri için iyi bir fırsat sunan bir

mentorluk türüdür. Ancak bu tür bir mentorluk hizmetinin başarıya ulaşması için, gençlerin öncelikle ailelerindeki yetişkin fertlerle sağlam ilişkiler kurmuş olmaları önkoşuldur.

1.7.2. Formal Mentorluk

Formal mentorluk, informal mentorluğun aksine daha planlı ve yapılandırılmış bir şekle sahiptir. Bu mentorluk türünde ilişkiler, önceden belirlenmiş hedeflere ve özel amaçlara bağlı olarak yürütülür. Mentor-mente ilişkileri, informal sisteme oranla daha az yoğundur ve görüşmelerin sıklığı da informal sistemde olduğu kadar çok değildir (Carter, 2008, 38).

Formal mentorluk, sistemli bir şekilde planlanır ve uygulanır. Bu tarz planlı mentorluk programlarında, sistematik ve resmî bir süreç dâhilinde, bir yetişkin ve bir genç seçilerek eşleştirilir. Bu tür formal mentorluk hizmetlerinin amacı, risk altında bulunan gençlere rehberlik ve yardım hizmetleri sunarak, bu gençleri üretken ve sorumluluk sahibi yetişkinler haline getirmektir (Carter, 2008, 38).

Formal mentorluğa ilişkin alan yazın incelendiğinde toplum temelli mentorluk, okul temelli mentorluk, birebir mentorluk, grup mentorluğu, takım mentorluğu, akran mentorluğu, e-mentorluk, araçsal mentorluk ve psikososyal mentorluk gibi farklı mentorluk modelleriyle karşılaşılmaktadır. Bu modeller, farklı ihtiyaçlara ve konu alanlarına özgü geliştirildiği için, modellerin işlevsel kategorilere ayrılmasında yarar vardır.

Formal mentorluk, genel olarak, uygulandığı yere, yapısına ve işlevine göre üç ana başlık altında incelenebilir. Formal mentorluğa paralel olarak, özel topluluklar için geliştirilmiş mentorluk modelleri de mevcuttur.

1.7.2.1. Uygulandığı Yere Göre Mentorluk Modelleri

Formal mentorluk, uygulandığı yere göre toplum temelli ve okul temelli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

1.7.2.1.1. Toplum Temelli Mentorluk

Toplum temelli mentorluk, mentorluğun ilk ortaya çıktığı şekliyle paralel bir modeldir. Bu model, genel olarak *Big Brothers Big Sisters of America* gibi organizasyonlarla ilintilendirilir. Toplum temelli mentorluk modelinde, toplumdan

gönüllü kişiler programa mentor olarak katılmak istediklerini bildirirler ve belli bir incelemeden geçtikten sonra, programa katılmak isteyen çocuklarla eşleştirilirler (Carter, 2008, 38).

Toplum temelli mentorluk modeline bağlı hizmet veren gönüllü kişilerin yaşları 22–49 arasında değişir ve bu kişiler haftada ortalama 3–5 saat arası mentelerle buluşurlar. Buluşma mekânı mentor ve mentenin ortak bir kararla seçecekleri yer olabilir (Portwood, Ayers, 2005, 336–344)

1.7.2.1.2. Okul Temelli Mentorluk

Okul temelli mentorluk, gelişen mentorluk ağının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Bu modelde hizmet veren kişiler 21 yaş ve altı, 22–49 yaş ya da 49 yaş ve üzeri olmak üzere üç gruba ayrılır. Görüşmelerin temel olarak okulda yürütüldüğü okul temelli mentorluk modelinde, yetkili kişilerin denetiminde spor müsabakaları, konserler ve geziler gibi sosyal etkinlikler de organize edilir (Herrera, Sipe, McClanahan, 2000, 16–20).

Okul temelli mentorluğu farklı kılan üç temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi, okul temelli mentorluk, toplum temelli mentorluktan farklı olarak okulda gerçekleşir. İkincisi, okul temelli mentorluk, hem toplum gönüllülerinin hem de okul personelinin bu programdan yararlanmalarını sağlar. Üçüncüsü ve en önemlisi, okul temelli mentorluk modelleri akademik ve okul-içi sosyal davranışları geliştirmeyi amaçlar (Carter, 2008, 39).

Okul temelli mentorluk, okula olan bağlılığı artırması açısından önemli bir avantaj sağlar. Okul bağlılığı artmış bir öğrenci, akademik ve sosyal olarak da olumlu yönde etkilenir (Portwood, Ayers, 2005, 338).

Okul temelli mentorluk, bir takım özellikleriyle toplum temelli mentorluktan ayrılmaktadır. Tablo 1.3'te okul temelli mentorluk ve toplum temelli mentorluk arasındaki farklar yer almaktadır:

Tablo 1.3: Okul Temelli Mentorluk ve Toplum Temelli Mentorluk Arasındaki Farklar

Okul Temelli ve Toplum Temelli Mentorluk Programları Arasındaki Farka Genel Bakış	
Okul Temelli	Toplum Temelli
<i>Odak Noktası</i> • Akademik etkinlikler ağırlıklıdır. • Mentenin öğretmeniyle daha çok bağlantı kurar. • Okul sonuçlarını etkilemede payı büyüktür. • Okullarda daha fazla sorunlu gence ulaşır ve geri kalmış öğrencilere yardımcı olur.	• Sosyal etkinlikler ağırlıklıdır. • Mentenin ailesiyle daha çok bağlantı kurar. • Sosyal sonuçları etkilemede payı büyüktür. • Daha çok çocuk suçlulara hitap eder.
<i>Mentorun Özellikleri</i> • Hizmet veren mentorların yaş aralığı geniştir. • Azınlık olarak kalmış mentorlara da iş vererek bünyesinde barındırır.	• 22–49 yaş arası mentorlar hizmet verir. • Daha çok beyaz ırka mensup mentorlar hizmet verir.
<i>Maliyet ve Kadro</i> • Daha az maliyetlidir. • Daha az tam zamanlı personele ihtiyaç vardır.	• Daha çok maliyetlidir. • Daha fazla tam zamanlı personele ihtiyaç vardır.

Carla Herrera, Cynthia L. Sipe, Wendy S. McClanahan. **Mentoring School-Age Children: Relationship Development in Community-Based and School-Based Programs** (ABD: The National Mentoring Partnership, 2000), 16'dan uyarlandı.

Tablo 1.3'te görüldüğü gibi okul temelli mentorluk, odak noktası, mentor özellikleri ve maliyet açısından toplum temelli mentorluktan farklılık göstermektedir. Okul sonuçlarını etkileyici bir yapısının bulunması, daha az maliyetli olması ve tam zamanlı personele daha az ihtiyaç duyulması gibi nedenlerden dolayı, okul temelli mentorluk, son yıllarda sıkça uygulanmaya başlamıştır.

1.7.2.2. Yapısına Göre Mentorluk Modelleri

Mentorluk modellerine ilişkin bir başka ana başlık, yapısına göre mentorluk modelleridir. Bu başlıkta birebir mentorluk, grup mentorluğu, takım mentorluğu, akran mentorluğu ve e-mentorluk modelleri yer almaktadır.

1.7.2.2.1. Birebir Mentorluk

Birebir mentorluk, mentorluğun yürütüldüğü en genel tanım ve çerçeveye sahip modeldir. Geleneksel olarak, bu mentorluk modeli, yüksek yoğunlukta ve uzun süreli

olarak devam etmektedir. Bu modelde haftada en az bir kez görüşme yapılacak ve en az altı ay devam edecek bir mentorluk hizmeti söz konusudur. Birebir mentorlukta amaç, ilişkileri geliştirmek ve akademik başarıyı artırmaktır (Morales, 2007, 34).

Birebir mentorluk, kesin bir yer ve zamanda gerçekleşen ve mentenin sorularının anında cevaplanabileceği bir ilişki sunar. Bu tür bir mentorluk modelinde, sanal modellerden farklı olarak, jestler, mimikler ve anlık tepkiler önem taşır. Yanlış anlaşılmanın hemen düzeltilebileceği birebir mentorlukta, sosyal beceriler, statü farklılıkları ya da duygular etkin bir rol oynar. Birebir mentorlukta, bilgi çok sık olmamakla birlikte, hizmetin başında, anketler ve rubrikler aracılığıyla toplanır (Risque, 2008, 658–664).

1.7.2.2.2. Akran Mentorluğu

Akran mentorluk grupları, aynı öğrenme ihtiyaçları ve ilgi alanlarına sahip akranlardan oluşur. Akran mentorluğu uygulanan bir grup, öz yönetimini elinde bulundurup; kendi öğrenme ajandasını oluşturmaktan ve her bir üyenin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayıp; bilgi, uzmanlık ve deneyim kazanma konusunda birbirlerinin öğrenme sürecini yönetmekten sorumludur (Zachary, 2005, 199).

Akran mentorluğunun uygulandığı öğrenme ortamlarında, katılımcılar kendilerinin olduğu kadar, birbirlerinin öğrenme sürecinde de aktif bir rol üstlenirler. Katılımcılar birbirleriyle diyalog kurarlarken, birbirlerinin öğrenmelerine eşlik ederler. Bu modele ait öğrenme ortamlarında, uzman-çırak ilişkisinden çok, eşit koşullarda hizmet alan arkadaş ilişkileri mevcuttur ve hizmeti alan kişiler, bilgiyi ve öğrenme sürecini birlikte yapılandırır (Le Cornu, 2005, 358).

1.7.2.2.3. Takım Mentorluğu

Takım mentorluğu, bütün bir takımın öğrenmesini kolaylaştırmak için bir yöntem sunar. Bu modelde, takımı kuran mentor, öğrenme hedefleri belirler ve bu hedefler konusunda takım üyeleriyle uzlaşır. Ortak hedefler konusunda anlaşılan grup üyeleri, daha sonra kendilerine rehberlik edecek bir ya da birkaç mentorla, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için, bilinçli ve planlı bir şekilde çalışırlar. Mentorluk programı, takım üyelerinin, birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden faydalanmaları ve mentorların desteğini almaları açısından onlara yardımcı olur (Zachary, 2005, 199).

1.7.2.2.4. Grup Mentorluğu

Grup mentorluğu, özellikle iş dünyasında, çalışanlara mentorluk hizmeti sunmak ve performanslarını artırmak için kullanılan programlardan biridir. Bu modelde genel olarak bir mentor ve bu hizmeti alan bir grup mente bulunur. Gruplar enerjilerini ve farklı deneyimlerini birleştirerek, tek bir insanın sahip olacağı ya da gruba katacağı bilginin ötesine geçmeye çalışırlar. Böylece katılımcılar, tek bir bakış açısı yerine, çok boyutlu bir bakış açısı kazanmış olurlar. Ayrıca, diğer çoklu mentorluk modellerinden farklı olarak, grup üyeleri birbirlerine karşılıklı mentorluk yapabilir (Ambrose, 2003, 58).

Grup mentorluğu, aynı öğrenme becerilerinin eksik olduğu kişilerin bir grupta toplanabilmesi durumunda birebir mentorluğa kıyasla daha etkilidir. Grup sürecinde, herhangi bir konuda ihtiyaç duyulan bilgiye ya da yeterliğe tek bir kişinin sahip olması durumunda, o kişide var olan bilgi donanımını çok kısa bir sürede grubun diğer üyelerine de aktarmak mümkün olacaktır (Murray, 2001, 110).

Grup mentorluğunun kayıtlara geçmiş birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bireylerin rahatlıkla bir iletişim ağına erişim kazanıp, yalnızlık hissinden kurtulmalarıdır. Bu sayede bireyler, diğer bireylerle daha rahat bağlantı kurabilir ve bu durum, programa bağlılığı ve özgüven geliştirmeyi sağlayabilir. Grup mentorluğunun diğer avantajları ise kariyer gelişimi, bilgi edinimi ve kültürel ya da akademik anlamda kapalı kalmış bazı konuların açıklığa kavuşturulması olarak sıralanabilir (Darwin, 2000'den aktaran Darwin, Palmer, 2009, 127). Ancak Murray (2001, 110)'ın da belirttiği gibi, katılımcıların bilgi aktarmada ya da eksiklerini kabullenmede dışadönük ve paylaşımcı olmamaları, birebir mentorluktan olduğu kadar gelişme kaydedilememesine yol açabilir.

1.7.2.2.5. E-Mentorluk

Teknolojinin günlük hayatta hızla yerini sağlamlaştırması, mentorluk hizmeti almak ve vermek isteyen kişilerin çoğalması ve son yıllarda mentorluğun popüler bir sistem olarak aranır hale gelmesi, mentorluk modellerinin çeşitlenip, yüz yüze iletişimle yürütülen mentorluk programlarına yeni boyutlar eklenmesine yol açmıştır. Bu boyutlardan bir tanesi de e-mentorluktur.

E-mentorluk, deneyimli bir yetişkin olan mentorla, daha az deneyimli mente arasında, temel olarak elektronik haberleşme yoluyla kurulan ve mentenin başarılı

olması için becerilerini, bilgisini, özgüvenini ve kültürel anlayışını geliştirmeyi amaçlayan, bu sayede mentorun da gelişimine yardımcı olan bir ilişkidir (Single, Muller, 2001, 108).

Bierema ve Merriam (2002, 214) e-mentorluğu, “bilgisayar ortamında gerçekleşen, mentor ve mentenin karşılıklı fayda gördüğü, öğrenme, danışmanlık, teşvik etme, destekleme ve model alma anlayışına dayalı, sınırları olmayan, eşitlik yanlısı ve geleneksel yüz yüze mentorluktan farklı bir ilişki” olarak tanımlamaktadır.

E-mentorluk, farklı yerlerde yaşayan mentor ve mentelerin buluşmasına ve normal şartlarda bu hizmeti alamayacak kişilerin, günün ya da haftanın herhangi bir anında mentorla ilişki kurabilmesine imkân sağlayan bir modeldir. İletişimin kolay oluşu, hizmetin teknik yönleri için destek sağlanabilmesi ve iletişimin sıklığını belirlemek için ortak beklentilerin bulunması, yüksek kalitede ilişkiler kurulup, bu ilişkilerin uzun vadede devam edebilmesini teşvik etmektedir (Miller, Griffiths, 2005, 303).

E-mentorluk kimi çevrelerce etkili bir mentorluk modeli olarak görülse de, bir takım eleştirilere de maruz kaldığı bir gerçektir. Cravens (2003, 89)’a göre, e-mentorluğun bir takım zayıf yönleri bulunmaktadır. Örneğin, internette mentorluk yapan kişiler içinde, eğitim alarak bu işi yapan çok azdır. Ayrıca, e-posta yoluyla iletişim kurmak, diğer etkileşim türlerinden çok farklıdır. E-posta iletişimi metne dayalı olduğu için iletişim, eşzamanlı ya da belli bir sıra takip edecek biçimde devam edemez. Bu durum, yüz yüze görüşmelerde etkili olan görsel ve duyuşsal bilgi bütünlüğünün kaybolmasına neden olabilir.

1.7.2.3. İşlevine Göre Mentorluk Modelleri

İşlevine göre mentorluk, araçsal ve psikososyal mentorluk olarak iki başlık altında incelenebilir.

1.7.2.3.1. Araçsal Mentorluk

Araçsal mentorluk ilişkilerinde, zorlayıcı görevler ile mentorun destekleyici ve koruyucu niteliği önem kazanır. Araçsal mentorluk; öğretim, danışmanlık, koçluk, destek, rehberlik, savunma ve kaynakları hazırlayıp, paylaşma konularını kapsar. Bu etkinliklerin menteler üzerinde doğrudan ve gözlemlenebilir sonuçları bulunmaktadır. Araçsal mentorluğun amacı gelişim, ilerleme ve başarıya engel olan bariyerleri ortadan kaldırmaktır. Araçsal mentorluk da diğer modellerde olduğu gibi

menteler üzerindeki risk faktörlerini azaltıcı ya da koruyucu bir nitelik üstlenebilir. Araçsal mentor bir koç ve danışman görevi görerek, mentenin çevreye uyum sağlamasına yardımcı olur. Bu ilişkilerde mentor, vereceği hizmeti doğrudan kendi yaşam deneyimlerinden yararlanarak yürütür (Carter, 2008, 41).

1.7.2.3.2. Psikososyal Mentorluk

Araçsal mentorluğa zıt olarak, psikososyal mentorluk rol modellik, onaylama, danışmanlık, arkadaşlık, kabul ve duygusal destek sağlama gibi konuları içerir. Psikososyal mentorun görevi, mentenin sosyal durumunu değiştirmek, menteyi kişisel olarak etkilemek ve onu destekleyip danışmanlık yapmak için rol model olmaktır. Mentorluk ilişkisinin temeli, karşılıklı güven ve duygusal bir bağ oluşturulmasına bağlıdır. Bu ilişkide mentenin rolü; mentoru tanımak, onu taklit ederek, olumlu davranış ve tutumlar için pekiştireç elde etmek ve kendine eğitim ya da iş hedefleri belirlemektir. Psikososyal mentorluk, genelde doğrudan içerik öğretiminin yapıldığı öğrenme ortamlarında, öğrencilerle sosyalleşmek için kullanılır. Mentorluk ilişkileri, mentenin yeterlik, kimlik ve bir işte verimlilik duygusu hissetmesi amacıyla yürütülür. Bu tür mentorlukta genellikle arkadaşlar ya da aileler mentor vazifesi görür (Kram, 1985'ten aktaran Carter, 2008, 42).

1.7.2.4. Özel Topluluklarda Mentorluk

Mentorluk, formal ve informal modellere ek olarak, özel topluluklar için de ayrı bir başlık altında değerlendirilebilir. Bu özel topluluklara, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar, hamile ya da ebeveyn ergenler, çocuk suçluları, hor görülen ve ihmal edilen gençler, özürlü kişiler ve akademik başarısı düşük öğrenciler örnek olarak verilebilir (DuBois, Karcher, 2005).

Akademik başarısı düşük öğrenciler, araştırmanın temel dayanağını oluşturduğundan, bu bölümde özel topluluklardan yalnızca bu grup ve bu grup için geliştirilmiş olan sosyal-motivasyonel mentorluk modeli incelenecektir.

1.7.2.4.1. Akademik Başarısı Düşük Öğrencilere Mentorluk

Mentorluk genel olarak, mentorla mente arasında sürdürülen ve mentorun menteye çeşitli konularda destek verdiği bir ilişki olarak tanımlanmıştır. Bu ilişki, son zamanlarda akademik başarısı düşük öğrenciler için geliştirilmiş ve koruyucu

müdahale stratejilerinin uygulanmasında anahtar öge olarak kullanılmaya başlamıştır (Larose, Tarabulsy, 2005, 440).

Akademik başarısı düşük öğrenciler, akademik geçmişlerinde zayıf notlarla ya da sınıfta kalma gibi durumlarla karşı karşıya kalmış kişiler olarak tanımlanmaktadır (Britner ve diğ., 2006, 748). Bu grupta yürütülen mentorluk ilişkileri, mentelerin doğru olmayan davranışlarını değiştirip, yeni davranış stratejileri geliştirmelerini sağlar. Böylece, okul sınırları dâhilinde, öğrencilerde sosyal değer ve normların gelişmesine olanak sağlanmış olur. Öğrencilere sağlanan mentorluk hizmeti, okul devamsızlıklarını azaltmaya, sosyal becerileri geliştirmeye, saldırganlık tutumlarını kontrol etmeye ve öğrencilerin bir üst eğitim kademesine geçmelerine yardımcı olur (Balcazar ve diğ., 2006, 45).

Big Brothers Big Sisters gibi toplum temelli mentorluk hizmetlerinden sonra, sosyal ya da duygusal risk grubunda yer alan öğrenciler için de alternatif hizmetler geliştirilmiş ve son yıllarda, Kuzey Amerika okullarında akademik başarısı düşük öğrenciler için mentorluk programları düzenlenmeye başlamıştır (Larose, Tarabulsy, 2005, 440). Bu tür mentorluk hizmetlerinde gönüllü öğretmenler ya da büyük öğrenciler, mentelerle eşleştirilerek, mentorların ve akademik başarısı düşük öğrencilerin temelde akademik çalışmalar için buluşmaları sağlanır. Bu çalışmalar 1 yıldan az bir süre boyunca ve haftada en az 1 saat görüşme yapmak kaydıyla devam eder (Herrera, Sipe, McClanahan, 2000, 7).

Akademik başarısı düşük öğrencilere mentorluk konusunda, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından, her geçen gün büyüyen bir ilginin olması, araştırmacıları da okul-içi mentorluk süreçlerini ve etkililiğini saptama konusunda çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir. Mentorluğun kapsamının akademik başarısı düşük öğrenciler topluluğunu da içine alması, mentor-mente ilişkilerinin üç temel özelliğine bağlı olarak gelişmiştir. Bunlardan birincisi, mentorluk ilişkisinin bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimi olumlu yönde etkilemesi; ikincisi, mentelerin olumlu okul tutumları kazanmalarına yardımcı olması ve üçüncüsü, mentelerde okul uyumsuzluğu, başarısızlık ve devamsızlık gibi sorunların görülmesini önleyici bir etkisinin bulunmasıdır (Larose, Tarabulsy, 2005, 440).

Larose ve Tarabulsy (2005, 441)'e göre, akademik başarısı düşük öğrencileri ve ihtiyaçlarını anlayabilmek için grubun bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri ve

bu özelliklerin akademik başarıya olumsuz etkileri hakkında sağlam bilgilere sahip olmak gerekir. Akademik başarısı düşük öğrenciler grubunun başlıca özellikleri aşağıda yer almaktadır:

- Düşük okul yeterliği algısı ve okul başarısı getireceği düşünülen yanlış inançlar,
- Okul ve öğretmen hakkında olumsuz tutum,
- Okul ve kariyer planlarının yanı sıra, okula ilişkin de dışsal motivasyona sahip olmak,
- Okula ve genel olarak ders dışı etkinliklere karşı ilgisizlik,
- Başarısızlık durumunda öğretmen ve akranlardan yardım isteme konusunda güçlük yaşamak,
- Zaman yönetimi sorunları, derste dikkat yetersizliği ve sınavlara hazırlanmada yaşanan güçlükler,
- Okul beklentileri ve geçişlerle başa çıkma konusunda yetenek eksikliği.

Görüldüğü gibi, akademik başarısı düşük öğrenciler, farklı ve özel bir grup olarak kabul edilerek, bu grubun ihtiyaçlarına uygun bir mentorluk modeli geliştirilmiştir.

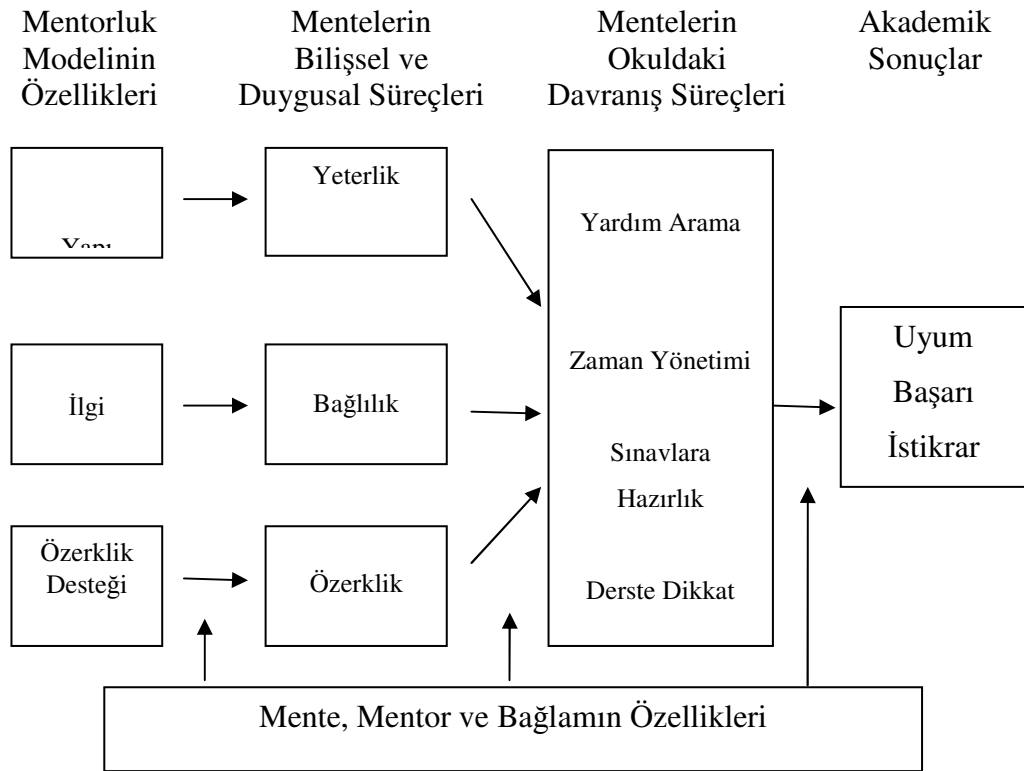
1.7.2.4.2. Sosyal-Motivasyonel Mentorluk Modelinde Temel Kavramlar

Sosyal-motivasyonel mentorluk modeli, akademik başarısı düşük öğrenciler için Larose ve Tarabulsky (2005, 443) tarafından geliştirilmiş bir model olup, mentede meydana gelecek değişimi yeterlik, bağlılık ve özerklik kavramlarıyla tanımlar. Mentorluk hizmetinin ve ilişkilerin yürütülme derecesi, öğrencinin okula uyum sağlaması konusunda olumlu etkilere sahiptir. Diğer bir deyişle öğrenci başarısı, yeterlik, bağlılık ve özerkliğin, okul ortamında, yeterli derecede geliştirilmesine bağlıdır.

Birçok mentorluk programının önemli hedeflerinden birisi, menteyi özerk kararlar vermeye teşvik etmek ve ona bir takım sorumluluklar yüklemektir. Mente için, mentorluk ilişkisi, özerklik elde etme ve bu sayede, destek grubundan kendi başına yardım alabilme konusunda bir geçiş süreci vazifesi görür. Sosyal-motivasyonel bakış açısına göre, yeterlik, bağlılık ve özerklik ihtiyacı, doğru davranışların ortaya çıkması için gerekli olan uyum ve başarıyı elde etme sürecini etkiler. Bu ihtiyaçların karşılanmasında ise yapı, ilgi ve özerklik desteği gibi çevresel etmenler ciddi bir önem taşır (Britner ve diğ., 2006, 752).

Sosyal-motivasyonel mentorluk modelinde menteler, mentor olarak öğretmenlerle ya da büyük öğrencilerle eşleştirilirler. Programlarda en fazla zamanı akademik etkinlikler alır. Akademik etkinliklere ek olarak, okula karşı olumsuz tutumları ve devamsızlığı önlemek amacıyla, öğrencinin kendine, ailesine, akranlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz düşüncelerini değiştirecek bir ortam hazırlanır (Britner ve diğ., 2006, 752).

Daha önce de belirtildiği gibi, sosyal-motivasyonel mentorluk modeli, mentorluk hizmeti sonucunda mentelerdeki değişimi, yeterlik, bağlılık ve özerklik duygularıyla tanımlar. Bu modele göre, okula uyum ve akademik başarının gerçekleşme derecesi, mentorluk hizmetiyle paralel olarak ortaya çıkan yeterlik, bağlılık ve özerklik duygularının gelişme düzeyine bağlıdır. Şekil 1.3'te sosyal-motivasyonel modelin organizasyon şeması yer almaktadır:



Şekil 1.3: Sosyal-Motivasyonel Mentorluk Modeli

Simon Larose, George M. Tarabulsky, Academically At-Risk Students. **Handbook of Youth Mentoring**, ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. (ABD: Sage Publications, Inc., 2005), 444'ten uyarlandı.

Şekil 1.3'te görüldüğü gibi, sosyal-motivasyonel mentorluk modeliyle akademik başarısı düşük öğrencilerde gerçekleşecek en büyük değişimin yolu, mentorluk hizmeti süresince menteye sunulacak olan yapı, ilgi ve özerklik desteği sonucunda, yeterlik, bağlılık ve özerklik duygularının gelişmesinden geçer.

Mentorluk hizmeti boyunca menteye sunulan yapı, yeterlik duygusunun; ilgi, bağlılık duygusunun ve özerklik desteği de özerklik duygusunun ortaya çıkmasına yardımcı olur. Yeterlik duygusu, akademik hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin olumlu inançlar ve beklentilere sahip olması; bağlılık duygusu, mentor ve mente arasında gelişen ve buna paralel olarak okuldaki diğer öğretmen ve akranlarla ilişkiyi de güçlendiren sağlam bir bağ; özerklik duygusu ise kişisel ve akademik seçimler yapabilmek için öğrencilerin sahip olduğu içsel motivasyon olarak tanımlanabilir (Larose, Tarabulsky, 2005, 443–444).

Yeterlik, bağlılık ve özerklik duygularında meydana gelecek değişimler, doğrudan mentor ve mente arasındaki etkileşime bağlıdır ve sosyal-motivasyonel modele göre, bu duyguların ortaya çıkmasında yapı, ilgi ve özerklik desteği gibi mentor davranışları, kritik bir öneme sahiptir (Larose, Tarabulsky, 2005, 443–444).

Yapı, mentenin içsel motivasyonunu artırmak için gerekli olan ve mentor tarafından sağlanan yardım ve bilgilendirme işidir. Bu kapsamda mentor, mentelerden beklentilerini, bu beklentilerin önemini ve beklentilerin karşılanması ya da karşılanmaması durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşılacağını açıkça ifade eder (Larose, Tarabulsky, 2005, 444). Yapı aşamasında mentora düşen görevler şu şekilde ifade edilebilir:

- Mentorluk hizmeti için sağlam bir temel oluşturmak.
- Ulaşılmaması gereken hedefleri netleştirmek.
- Yapılacak olan görüşmelerin çerçevesini belirlemek.
- Mentelere yapıcı dönütler vermek (Drouin ve diğ., 2006, 68).

İlgi, mentorun mentelere sağladığı duygusal kaynaklardır. Menteye zaman geçirme, ona ilgi gösterme, strese bağlı olarak okula karşı gelişen olumsuz duygularını dikkatli bir şekilde kontrol altına alabilme ya da mentenin başarısını onunla paylaşma gibi çeşitli şekillerde bağlılık gerçekleşebilir. İlgi aşamasında mentorun üzerine düşen görevler şu şekilde sıralanabilir:

- Mente ile kaliteli zaman geçirmek.
- Mentor-mente ilişkisinde güven duygusu oluşturmak.
- Her an mentenin yanında olmak ve ona olan ilgisini hissettirmek.
- Mentenin başarı ve başarısızlığı esnasında onunla birlikte olmak ve duygularını paylaşmak.
- Mentenin kendisi için bir vizyon geliştirmesine yardımcı olmak (Drouin ve diğ., 2006, 68).

İlgi aşamasının bağlılıkla sonuçlanabilmesi için, mentor ihtiyaç durumunda her türlü kaynağı mentenin iyiliği için kullanmak üzere hazır bulundurmalı ve mentenin ihtiyaçları konusunda dikkatli davranmalıdır. Ayrıca bağlılığın gerçekleşmesi için, mentorların içsel motivasyonlarının yüksek olması, kendilerini mentorluk rolünde yetkin biri olarak algılamaları ve yeterli derecede deneyime sahip olmaları da gerekmektedir (Larose, Tarabulsy, 2005, 444).

Özerklik desteği, mentenin mentor tarafından benzersiz, aktif ve iradeli bireyler olduğunun kabul edilmesiyle ilgilidir. Özerklik desteği, mentelerin bakış açıları ve hislerinin kabul edilmesini, bağımsız düşünme ve problem çözmenin teşvik edilmesini ve yaşa uygun sorumluluklar alabilme fırsatlarının temin edilmesini gerektirir. (Larose, Tarabulsy, 2005, 444–445). Özerklik desteği sürecinde mentora düşen görevler şu şekilde sıralanabilir:

- Kendi sorumluluklarını yerine getirmesi için menteyi serbest bırakmak.
- Kendi başına kararlar alma konusunda menteyi teşvik etmek.
- Gelişimini ve güçlük yaşadığı noktaları görebilmesi için menteye yardımcı olmak.
- Kişisel hedeflerini gerçekleştirebilmesi için menteye destek olmak.
- Okul-içi ve okul-dışı çeşitli sosyal etkinlikler sunmak.
- Kullanabileceği mevcut kaynaklar konusunda menteyi duyarlılaştırmak ve gerekli durumlarda kendi başına kullanabilmesini sağlamak (Drouin ve diğ., 2006, 68).

Yeterlik, bağlılık ve özerklik duygularıyla bilişsel ve duyuşsal anlamda bir takım değişimler yaşayan mentenin, okuldaki davranış süreci de bu durumdan olumlu yönde etkilenecektir. Yeterlik, bağlılık ve özerklik duygusuna sahip bir mente, okulda yardım arama, zaman yönetimi, sınavlara hazırlık, derste dikkat toplama ve

geçişlerle başa çıkma gibi konularda daha üstün davranışlar sergileyecektir. Tüm bunların sonucunda uyum, başarı ve istikrar elde edilmesiyle de akademik anlamda olumlu bir noktaya varılacaktır.

Özetlemek gerekirse, akademik başarısı düşük öğrenciler için geliştirilmiş sosyal-motivasyonel model; mentorluk hizmeti sonrasında mentelerde ortaya çıkması istenen yeterlik, bağlılık ve özerklik duygularının, yapı, ilgi ve özerklik desteği gibi mentor davranışlarıyla elde edilebileceğini öne sürer. Bu model ayrıca, belirtilen duyguların elde edilmesiyle, mentenin gerek okuldaki davranış süreçlerinde, gerek akademik anlamda daha başarılı olacağını savunur.

1.7.2.4.3. Sosyal-Motivasyonel Mentorluk Modelinin Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Önemli Noktalar

Sosyal-motivasyonel mentorluk modelinin uygulama kısmında, dikkate alınması gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar akademik başarısı düşük öğrencilerin incelenmesi, mentorların incelenmesi, mentorlara eğitim verilmesi ve uygulamanın yapıldığı kurumun hizmete dâhil edilmesidir.

Akademik Başarısı Düşük Öğrencilerin İncelenmesi

Öğrencilerin, düşük akademik başarılı kişiler grubunda yer almalarının, okul değişikliği, öğrenme güçlüğü, olumsuz tutum ya da ailevî sorunlar gibi birçok nedeni olabilir. Farklı sorunları ve ihtiyaçları bulunan öğrencilere farklı mentorluk uygulamaları gerekli olacağı için, öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik özelliklerinin bir ön değerlendirmeye tabi tutulmasında yarar vardır (Larose, Tarabulsky, 2005, 448).

Mentorların İncelenmesi

İkinci önemli nokta, mentorluk yapacak kişilerin incelenmesidir ve bu inceleme, mentorların teorik ve deneysel bilgilerinin ya da deneyimlerinin saptanması açısından önemlidir (Larose, Tarabulsky, 2005, 448).

Güncel teorik ve pratik bilgilerin ışığında, bilinen mentor özelliklerinin mentor seçim sürecine de yansıtılması, akademik başarısı düşük öğrencilere mentorlukta başarılı olunmasını sağlayacaktır. Teorik olarak, bir mentorun aşağıdaki özelliklere sahip olması gereklidir:

- Akademik başarısı düşük öğrencilerin kişisel ve kişilerarası ilişkilerde gerekli olan özelliklerini iyi bilmelidir.
- Danışmanlık yapabilmek için empati kurma ve menteye araçsal, mesleki ya da özerkliğe ilişkin konularda destek verebilecek temel becerilere sahip olmalıdır.
- Öz yeterlik algısı ve kişisel motivasyonu yüksek olmalıdır.
- Kişilerarası ilişkilerde rahat ve kendine güvenen bir tavır sergileyebilmelidir.
- Mentelerle görüşebilmek için yeterli zamana sahip olmalıdır.
- Hem kişisel, hem de meslekî açıdan menteye model olmalıdır (Larose, Tarabulsky, 2005, 449).

Mentorların işe alınmadan önce bu şekilde incelenmesi, hizmete bağlılık göstermeleri açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca, mentorların hizmete başlamadan önce incelenmesi, farklı yetenek ve özelliklere sahip mentorları daha iyi tanıyabilme fırsatı sunması nedeniyle önemlidir (Larose, Tarabulsky, 2005, 449).

Mentorlara Eğitim Verilmesi

Sosyal-motivasyonel modelin uygulanmasında üçüncü önemli nokta, mentorlara eğitim verilmesidir ve mentorlara verilecek eğitim, hem teorik hem de pratik açıdan sağlam temellere dayanmalıdır. Verilecek olan eğitim, mentorun gerek mentorluk hizmetinden önce, gerek hizmetin sürdürülme aşamasında doğru bir şekilde yönlendirmelidir. Ayrıca eğitimlerde şu nitelikler bulunmalıdır:

- Mentora akademik başarısı düşük öğrencilere ait bilgiler sunmalı ve mentorun öğrencilerin bulunduğu okul bağlamında bilinçlendirmelidir.
- Mentor motivasyonunun ve algıladığı öz yeterlik duygusunun önemini vurgulamalıdır.
- Hem mentorlar hem de menteler için destekleyici stratejiler sunmalıdır (Larose, Tarabulsky, 2005, 449).

Sosyal-motivasyonel modele göre mentorluk eğitimi, modelin ana hatlarını oluşturan yapı, ilgi ve özerklik desteği noktalarına açıklık getirerek, somut stratejiler üzerinden gerçekleştirilmelidir (Larose, Tarabulsky, 2005, 449).

Yapı başlığı altında mentorlara, mentor-mente sözleşmeleri yapmaları ve bu sözleşmede her iki tarafın da rollerinin net bir şekilde açıklanıp, kısa ve orta vadedeki ortak hedeflerini yazmaları sağlanabilir (Larose, Tarabulsy, 2005, 449).

İlgi başlığı altında, akademik başarısı düşük öğrencilere iletişim becerilerini geliştirilme taktikleri, istenen öğrenci davranışlarını ortaya çıkarma, düzenleme ve pekiştirme yolları; yansıtma ya da başa çıkma yöntemleri; açık-uçlu soru sorma; sohbet sırasında sessizliği kontrol etme; sorunları açıklığa kavuşturma ve ikna becerilerini kullanma gibi stratejiler anlatılabilir (Larose, Tarabulsy, 2005, 450).

Özerklik desteği başlığında, akademik ve sosyal etkinlikler düzenleme; sorumluluk verme; öğrencilere belli kararları verme konusunda fırsat tanıma ve öğrencilerin üst bilişsel düşünme yetilerini kullanacağı etkileşimlerde bulunma gibi stratejilerle mentorlara gerekli bakış açıları kazandırılabilir (Larose, Tarabulsy, 2005, 450).

Kurumun Mentorluk Hizmetine Dâhil Edilmesi

Sosyal-motivasyonel modelin geliştirdiği yapı, ilgi ve özerklik unsurları, akademik başarısı düşük öğrenciler için, hizmet ve hizmetin gerçekleştiği kurum bazında da önem taşımaktadır. Okul yönetimi ile çalışanlar ya da hizmet denetleyicileri ile mentorlar arasında güvenilir bir ilişki bulunması, mentorluk hizmetlerinin başarısını artırmaktadır. Okulun hizmete dâhil edilmesi, mentorluk yapan kişinin motivasyonunun artmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum akademik başarısı düşük öğrenci gruplarında mentorluk yapan kişiler için de geçerlidir. Bunun nedeni ise bu şekilde akademik başarısı ve motivasyonu düşük bir gruba mentorluk yapan mentorların, motivasyonlarının düşmemesi için okul ve yönetim desteği almalarının gerekliliğidir (Larose, Tarabulsy, 2005, 450).

Kısacası, sosyal-motivasyonel mentorluk modelini uygulamaya başlamadan önce, bir takım ön hazırlıklar ve incelemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin incelenmesi, mentorların incelenmesi ve gerekli eğitimlerden geçirilmesi ya da kurumun hizmete dâhil edilmesi, modelin etkili sonuçlar vermesi için dikkate alınması gereken temel noktalardır.

1.8. Mentorluğun Kuramsal Temeli

Mentorluk, genel olarak deneyimli bir yetişkinle (mentor), daha az deneyimli bir genç (mente) arasında sürdürülen ve mentorun menteye gerekli konularda destek verdiği

bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu ilişki kuramsal olarak Bandura (1989)'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ve Vygotsky (1978)'nin Sosyal Yapılandırmacı Kuram'ına dayanmaktadır (Carter, 2008, 42–92; Morales, 2007, 42).

1.8.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Yaklaşık 30 yıl önce, Albert Bandura Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın doğru, fakat eksik olduğunu söyleyerek, bu kuramın öğrenmeyi yüzeysel bir biçimde ele aldığını ve sosyalleşme gibi bazı önemli unsurları göz ardı ettiğini savundu. İlk çalışmaları davranışçı öğrenmenin ceza ve pekiştirici gibi başlıca davranışçı öğrenme terimlerine dayalı olan Bandura, daha sonra gözlem yoluyla öğrenme konusuna odaklandı ve davranışçı öğrenmeye yeni bir boyut ekleyerek, Sosyal Öğrenme Kuramı'nı oluşturdu (Woolfolk, 2007, 229).

Davranışçı modelin sınırlılıklarını açıklayabilmek için, Bandura bilgi edinimi (öğrenme) ve bilgiye dayalı gözlemlenebilir performansı (davranış) birbirinden ayırdı. Diğer bir deyişle, Bandura sergilenenden daha fazlasının da bilinebileceği görüşünü ortaya attı. Bu görüşü 'Bobo Doll' deneyiyle destekleyen Bandura, deneyde üç farklı grup kullandı. Üç grup için üç ayrı model belirleyerek, bu modelleri gruplara izlettirdi. Birinci grubun modeli, 'Bobo Doll' isimli oyuncak bebeği döven ve saldırgan tavırları karşısında ödüllendirilen modeldi. İkinci grubun modeli, oyuncak bebeği döven ve karşılığında cezalandırılan model ve üçüncü grubun modeli bebeği dövüp, karşılığında ne ödül ne de ceza alan gruptu. Modeller izlettirildikten sonra, çocuklar Bobo Doll'un olduğu odaya alındı ve çocukların davranışları gözlemlendi. Modelleri izleyen gruplar içinde, bebeğe en saldırgan davranışlarda bulunan ve döven çocuklar birinci gruptakiler, en az saldırgan grup ise, modellerin cezalandırıldığını izleyen ikinci gruptu. Üçüncü gruptaki çocuklar ise saldırganlık konusunda iki grubun ortasında yer alıyordu. Bu deney, söz konusu davranışın karşılığının bir ödül olduğu durumlarda, çocukların istenilen davranışı öğrendiklerini göstereceklerini ve güdüleyicilerin performansı etkileyebileceğini ortaya koydu (Woolfolk, 2007, 229–230).

Albert Bandura, ilk çalışmalarında insanların, diğer insanların hareketlerini ve bu hareketlerin sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiğini savunuyor ve sosyal öğrenme kuramı adını verdiği bu çalışmada gözlem, model alma ve dolaylı pekiştirici gibi kavramlar ön plana çıkıyordu. Fakat bir süre sonra, Bandura çalışmalarında

modellerin etkisinin yanı sıra beklentiler ve inançlar gibi bilişsel faktörlere ağırlık vermeye ve bu yeni bakış açısı ‘Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’ olarak anılmaya başladı (Woolfolk, 2007, 330). Bu kuram, insan davranışlarını tek taraflı bir biçimde açıklamaktan öteye geçerek, davranışın çevresel etkenlerle ve içsel süreçlerle şekillendiğini, sebep-sonuç ilişkilerinin davranışı belirlemede etkili olduğunu savunmuştur (Bandura, 1989, 2).

Bandura (1989, 2)’ya göre gelişim tek parçadan oluşan bir süreç değildir ve insan yeteneği psikobiyolojik temellere ve bu temellerin varlığını devam ettirecek deneysel yaşantılara bağlıdır. Bu yüzden, insan gelişimi çok farklı türde ve modelde değişimi içine alır. Sosyal ilişkilerdeki çeşitlilik, gelişmiş ya da gelişmekte olan yeteneklerin ve bireysel farklılıkların çeşitlenmesini sağlar.

Sosyal Öğrenme Kuramı’nın dikkat çekici yönlerinden biri, doğru davranışın modellenmesinde etkin bir görevi olan rol modellerin ve mentorların önemidir. Mentorlar, doğru davranışın öğretilmesinde bir danışman, koç ya da yol arkadaşı olarak kabul edilecek bir rol modelidir. Mentorlar kariyer seçiminde tavsiyelerde bulunabilir, stresli ortamlarla başa çıkmanın yollarını gösterebilir ya da mentenin aklına takılan soruları dinleyebilir. Deneyimli bir öğrenci, bir mezun, bir öğretim görevlisi ya da mentenin toplumda saygı duyduğu bir kişi, mentor olmak üzere seçilebilir (Halonen, Santrock, 1999, 176).

1.8.2. Sosyal Yapılandırıcı Kuram

Vygotsky (1978) tarafından bilim dünyasına tanıtılan Sosyal Yapılandırıcı Kuram’a göre öğrenme, sosyal ve kültürel bilgi alışverişi kanalıyla gerçekleşir. Öğrenme süreci, öğrenci ile deneyimli yetişkin arasında gerçekleşen etkileşim sonucu hız kazanır ve bu etkileşim, öğrencide var olan potansiyelin yetişkin yardımıyla ortaya çıkmasını sağlar. Sosyal Yapılandırıcı Kuram’a göre zihinsel gelişim sosyal etkileşim sonucu oluşur ve bu kuram fizyolojik, nörolojik ya da biyolojik değişimlerle ilgilenmez. Sosyal Yapılandırıcı Kuram, Vygotsky’nin doğal ortamda ve kültürel bağlarla öğrenmeye yaptığı vurguyla, öğrenmede yeni ufuklar açmış ve öğrenmenin zihni yapılandıran biyolojik mekanizmalar tarafından gerçekleştiği görüşüne dayalı olan Piaget’nin bilişsel öğrenme kuramından farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur (Lloyd, Fernyhough, 1999, 41).

Sosyal Yapılandırmacı Kuram'ın en önemli ilkelerinden birisi yakınsal gelişim alanıdır. Vygotsky (1978, 86–87) yakınsal gelişim alanını, “bağımsız problem çözebilme yeteneğinin sergilendiği gerçek gelişim alanıyla, akran işbirliği ya da bir yetişkinin yardımıyla problemin çözüldüğü potansiyel gelişim alanı arasındaki mesafe” olarak tanımlamaktadır. Yakınsal gelişim alanı, yalnızca ne kadar gelişim kaydedildiğini değil, nelerin gelişmekte olduğunu da göstererek, bireyin yakın gelecekteki durumunun ve dinamik gelişim sürecinin betimlenmesine yardımcı olur. Yakınsal gelişim alanı, zihinsel gelişimin takibini kolaylaştırarak, eğitimde karşılaşılan, gelişimsel tanının konulamaması gibi bir takım problemlerin de çözümlmesine yardımcı olur. Öğrenmenin öğrenciye kattığı en önemli özelliklerden birisi de yakınsal gelişim alanını geliştirmesidir; çünkü bu sayede öğrenme, öğrencinin akran ya da yetişkin, başkalarıyla etkileşim kurması sonucu bir takım içsel gelişim süreçlerini harekete geçirir ve bu süreçler içselleştirildiği takdirde, öğrencinin bağımsız problem çözme yeteneğinin gelişmesi sağlanmış olur (Vygotsky, 1978, 90).

Yakınsal gelişim alanı ilkesinin mentorlukla olan ilişkisi, Vygotsky'nin öğrencilik yıllarındaki özel ders deneyimlerine dayanmaktadır. O yıllarda kendisine özel ders veren öğretmen, Sokratik yöntemle yetiştirilmişti ve bu ekol üzerine, öğrencisini soru-cevap seanslarına tabi tutuyordu. Bu yüzden Vygotsky, kendisinden daha bilgili birinin yardımıyla, beyninin derinliklerinde yatan soruları ve bu soruların cevaplarını bulmayı, erken yaşlarda öğrenmişti. Vygotsky'nin bu mentorluk geçmişi, yakınsal gelişim alanı ilkesine yansımıştır. Buna göre mentorun görevi, bireyi doğru cevaba yönlendirecek ipuçlarını vermek ve önerilerde bulunmaktır. Bu şekilde kurulan yapı iskelesi (*scaffolding*), doğru cevaba doğru yol alırken, bireyi desteklemektedir (Carter, 2008, 42–43).

Özetlemek gerekirse, mentorluk başlıca Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sosyal Yapılandırmacı Kuram'ın önemli ilkelerinden biri olan yakınsal gelişim alanı ilkesine dayanmaktadır. Mentorluğun kuramsal olarak henüz gelişimini devam ettirmesine ve bu konuda köklü bir araştırma geçmişi olmamasına rağmen, mevcut ve potansiyel araştırmalar, mentorluğun ve özellikle okul temelli formal mentorluk sisteminin, daha sağlam temellere oturmasına katkıda bulunacaktır.

1.9. Öz Yeterlik Algısı

Öz yeterlik, bir bireyin herhangi bir durumla ne kadar iyi başa çıkabileceğine dair kendine ilişkin beklenti ve hükümleridir (Bandura, 1993, 117). Bireyin kendine ilişkin öz yeterlik algısının yüksek olması durumunda, karşı karşıya kaldığı durumu yönetmek için yeterli beceriye sahip olduğu inancı hâkim olur. Algının düşük olması durumunda ise karşılaşılan durumun, kapasitenin üzerinde olduğu ve başa çıkabilmek için yeterli bilgi ve donanıma sahip olunmadığı fikri hüküm sürer (O'Donnell, Reeve, Smith, 2009, 406).

Öz yeterlik algısının çok yüksek oluşu, bireyin herhangi bir işe dair çok yetenekli olduğunu göstermez. Ayrıca yetenek de bir işi yapabilmek için başlı başına yeterli değildir. Bireyin bir işle başa çıkabilmesi ya da iyi bir performans sergileyebilmesi için hem yeteneğinin hem de yeterlik inancının bulunması gerekir (Bandura, 1997'den aktaran O'Donnell, Reeve, Smith, 2009, 406). Öz yeterlik algısı düşük olan kişilerde şüphe, kaygı, kafa karışıklığı ve olumsuz düşünceler beyni etkisi altına alarak, bu kişilerin kötü bir iş çıkaracakları konusunda hassaslaşmalarına sebep olur. Öz yeterlik algısının yüksek olması ise bu anlamda önem taşır; çünkü yüksek öz yeterlik algısı, bireyi güçsüzleştiren bu düşüncelerin ortaya çıkmasını engelleyerek, bireyin performansına yoğunlaşmasına yardımcı olur (O'Donnell, Reeve, Smith, 2009, 407).

Bandura (1999, 28) öz yeterlik algısının önemini şu sözlerle vurgulamaktadır:

“İnsan etkinliğinin harekete geçirildiği tüm mekanizmalar arasında, hiçbiri öz yeterlik algısı kadar önemli ve etkisi altına alıcı bir güce sahip değildir. Bu algı sistemi, insan etkinliğinin temellerini oluşturur. Birey, yapacağı işlerde istenen sonuçları elde edeceğine inanmadığı sürece, zorluklarla karşılaşması durumunda, direnmek ve başa çıkmak için çok az istek duyar. Motive edici diğer faktörler her ne olursa olsun, bu faktörler temelde kişinin, davranışlarıyla istenen sonuca ulaşma gücü bulunduğuna inanmasıyla doğrudan ilişkilidir.”

Öz yeterlik inancı, ne boyutta olursa olsun, bireyin yapacağı işlerin ve bulunmak isteyeceği çevresel ortamın seçimini etkiler. İnsanlar kendi yetileriyle başa çıkabileceklerini düşündükleri işleri yapmaktan kaçınır ya da tam aksine, başa çıkabileceklerini ve rahatlıkla yapabileceklerini düşündükleri işleri yapmaktan çekinmezler. Öz yeterlik inancı, aynı zamanda, bireyin güçlüklerle ya da itici buldukları deneyimlerle ilgilenirken sarf ettikleri çabanın miktarını da belirler. Birey, bir işin kendisi için zor ve yeteneğini aştığı düşüncesine sahipse, bu durumda işi

aksatma ya da tamamen bırakma eğilimi gösterir. Diğer taraftan, öz yeterlik inancı yüksekse, güçlüklerle başa çıkmak için daha büyük bir çaba sarf eder (Bandura, 1982, 123).

Öz yeterlik algısı, motivasyonun öz düzenlenmesinin yapılmasında da önemli bir role sahiptir. Çünkü insan motivasyonunun büyük bir kısmı bilişsel olarak kontrol edilir. İnsanlar öngörü yardımıyla, kendilerini motive ederler ve davranışlarını yönlendirirler. Kendilerine dair inançlar ve bir algı sistemi oluşturarak, ileride yapacakları işlerin muhtemel sonuçlarını tahmin ederler. Yani öngörülerini, öz düzenleme mekanizmaları sayesinde dürtülere ve uygun davranışlara dönüştürülürler (Bandura, 1993, 118).

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar (Elias, 2009; Fan ve diğ., 2008; Çubukçu, 2008; Hsieh, 2008; Mills, Pajares, Heron, 2007; Rotenberg, 2002; Cheng, 2001), öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar, öz yeterlik algısının düşük oluşunun, akademik başarısızlığı tetiklediğini, öz yeterlik ve yeteneğin çaba ile desteklenmesinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceğini ve öz yeterlik algısı düşük öğrencilerin, öz yeterlik algısı yüksek öğrencilere oranla, öğrenme sürecinde daha kaygılı olduklarını göstermektedir.

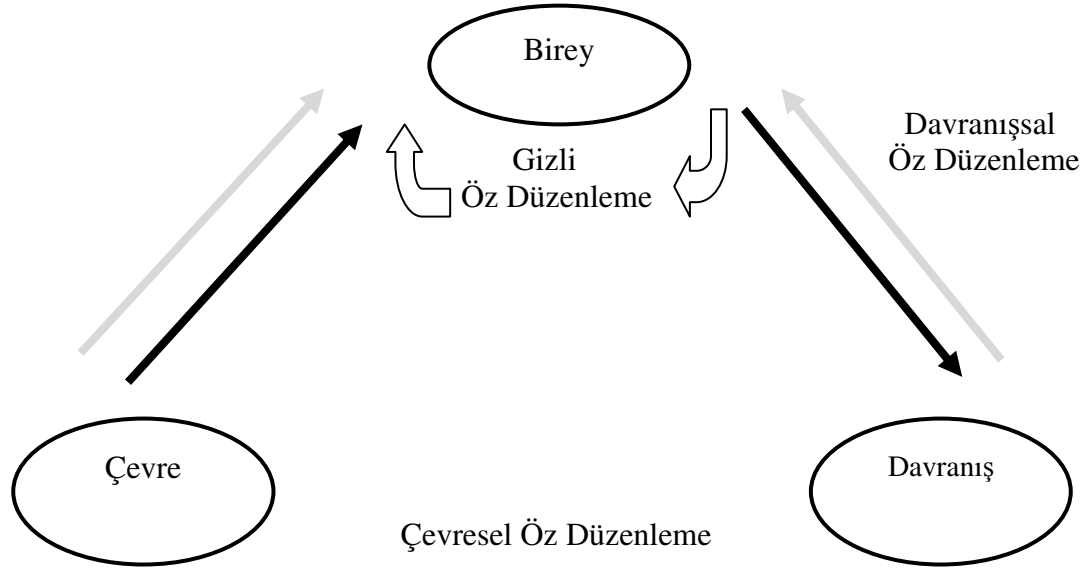
1.10. Kaynakları Yönetme Stratejileri

Kaynakları yönetme stratejileri ‘öz düzenleme’ kavramından doğan öz düzenlemeye dayalı öğretim stratejilerinin bir parçası olduğu için, öncelikle öz düzenleme kavramına değinmekte yarar vardır.

Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif ve yapılandırmacı bir rol üstlendiği, dış çevre ve zihinsel süreçlerini de kullanarak, kendi hedeflerini ve stratejilerini oluşturdukları aktif ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000, 452).

Öz düzenleme, bireyin herhangi bir hedefe ulaşmak için kendi kendine üretmiş olduğu, planlı ve döngüsel düşünceleri, hisleri ve davranışları içerir. Öz düzenlemenin döngüsel kabul edilmesinin nedeni, bir önceki performanstan alınan dönütün, güncel çabaları düzenlemek için kullanılmasıdır. Davranışsal ve çevresel faktörler, öğrenme ve performans sırasında sürekli değiştiği için, düzenlemeler önem taşır ve şekil 1.4’te görülen üçlü etkileşimin sağlanması için, bu düzenlemelerde

birey tarafından yapılan sık gözlemlerle gerekli değişikliklerin gerçekleştirilmesi gerekir (Zimmerman, 2000, 14).



Şekil 1.4: Öz-Düzenleme Üçgeni

Zimmerman, Barry, **A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning** (Journal of Educational Psychology, 1989), 330'dan uyarlanmıştır.

Şekil 1.4'te görüldüğü gibi, öz düzenleme gizli, davranışsal ve çevresel öz düzenleme olmak üzere üç farklı boyuta sahiptir. Davranışsal öz düzenleme, kişinin kendini gözlemlemesi ve stratejik bir biçimde performans süreçlerini düzenlemesiyle ilintilidir. Bireysel öğrenme yöntemleri buna örnek olarak verilebilir. Çevresel öz düzenleme, kişinin çevresindeki olayları ve sonuçları gözlemleyerek gerekli düzenlemeleri yapmasıdır. Gizli öz düzenleme ise bireyin, bilişsel ve duyuşsal durumunu izleyerek gerekli düzenlemeleri yapmasını sağlar. Bu üçlü ilişkinin sağlam bir şekilde devam etmesi, öz düzenleme mekanizmalarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi açısından önem taşımaktadır (Zimmerman, 2000, 14).

Etkili bir öz düzenleme yeteneğine sahip olmak, tüm hedef belirleme süreçlerini tek başına yönetmek anlamına gelir ve öz düzenleme yeteneği, sosyal bir öğrenme sürecinde gerçekleşir. Bazı akademik görevler; alışık olunmayan davranış biçimleri ya da bilinmedik hedefleri gerektirebilir. Böyle bir durumda, öğrencinin öz

düzenleme yeteneği, bu görevde kullanmaya elverişli olmadığından, öğrenci rehberlik etmesi için daha çok öğretmeni gözlemleyecektir. Sosyal öğrenme de öğretmenin sözlü ifade, stratejik planlama, öz gözlem, problem çözme ve öz değerlendirme gibi davranışlarının, öğrenci tarafından gözlemlenmesi aşamasında başlayacaktır. Bu süreç taklit, rehberlik, düzeltici dönüt ve son olarak öğrencinin öz düzenlemeyi içselleştirmesiyle son bulacaktır (O'Donnell, Reeve, Smith, 2009, 427).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve bu model temel alınarak geliştirilmiş olan öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, pek çok araştırma (Matuga, 2009; Mullen, 2009; Valkyrie, 2006; Chen, 2002; Kumrow, 2005; Paterson, 1996; Pintrich, De Groot 1990) için ilham kaynağı olmuş ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin, çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesini yürütmüş olan Pintrich (1999, 460), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini, bilişsel öğrenme stratejileri (*cognitive learning strategies*), üst bilişsel öğrenme stratejileri (*metacognitive learning strategies*) ve kaynakları yönetme stratejileri (*resource management strategies*) olmak üzere üç genel kategoriye ayırmıştır. Bilişsel öğrenme stratejileri, bireyin kendisi tarafından belirlenmiş bir hedefe ulaşması ya da bu hedefe ulaşmak için gerekli bir takım etkinliklerin düzenlenmesi aşamasında kullanılan bilişsel süreç ve davranış stratejileridir (Boekaerts, 1996, 107). Üst bilişsel öğrenme stratejileri ise bireyin sahip olduğu bilişsel süreçlere ilişkin bilgisi ve bu süreçleri yönetmek için kullandığı öz düzenleme stratejileridir (Flavell, 1979'dan aktaran Pintrich, 1999, 460).

Pintrich (1999, 462), kaynakları yönetme stratejilerini, “öğrencilerin çevrelerini yönetmek ve kontrol etmek için kullandıkları stratejiler” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre kaynakları yönetme stratejileri, öğrencinin kendi çevresine uyum sağlayabilmesi ya da çevreyi hedef ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlemesi açısından önem taşımaktadır. Kaynakları yönetme stratejileri, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama gibi alt stratejilerden oluşmaktadır.

1.10.1. Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi

Zamanın düzenlenmesi stratejisi, zamanı programlama, plan oluşturma ve ders çalışma zamanını kontrol etme gibi becerileri gerektirir. Bu strateji, sadece ders çalışma zamanlarını belirlemekten ibaret olmayıp, aynı zamanda gerçekçi hedefler

koyarak, zamanın etkili bir şekilde planlanmasını da gerektirir. Zaman yönetimi, bir akşamlik hedeflerden, haftalık ya da aylık programlamaya kadar geniş bir çerçevede ele alınabilir (Pintrich ve diğ., 1991, 25).

Çalışma çevresinin düzenlenmesi, öğrencinin çalışma ortamını, amacına uyum sağlayacak ve rahat çalışmasına engel olmayacak şekilde düzenlemesidir (Altun, 2005, 26). Çalışma çevresinin düzenlenmesi, öğrencinin çalışacağı ortamın özelliklerini belirlemeye yönelik bir stratejidir ve ideal bir çalışma ortamı, düzenli ve sessiz olup, görsel ya da işitsel dikkat dağıtıcılardan arındırılmıştır (Pintrich ve diğ., 1991, 25).

Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi aşamasında zamanı etkili kullanmak için plan oluşturma, bu plana uyma ve öz değerlendirme yapma; çalışma çevresinin düzenlenmesi içinse öğrencinin rahat çalışacağı fiziksel ortamın oluşturulması, gerekli araçların hazırlanması gibi uygulamalar etkili olur (Altun, 2005, 26). Ayrıca öğrencinin çalışmasına odaklanabilmesi için, çalışacağı ortamda konsantre olmasına engel teşkil edecek görsel ve işitsel unsurların bulunmaması önemli bir koşuldur (Chen, 2002, 13).

Zamanın etkili bir şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin mevcut ve gelecekteki çalışmalarında başarı sağlayıp, akademik performanslarının yükselmesi için gerekli olan önemli öz düzenleme stratejilerinden bir tanesidir ve bu strateji konusunda öğrencinin farkındalığa sahip olup, zamanı etkili bir şekilde kullanması, akademik başarısında da farklılık oluşmasını sağlamaktadır (Kumrow 2005, 29). Benzer bir şekilde, öğrencilerin çalışma çevresini, müzik, televizyon ve internet gibi dikkatini dağıtacak unsurların olmadığı bir biçimde düzenlenmesi, girdikleri sınavlarda daha başarılı olmalarına ve daha yüksek puanlar almalarına yardımcı olmaktadır (Gurung, 2005'den aktaran Mullen, 2009, 36).

1.10.2. Çabanın Düzenlenmesi

Çabanın düzenlenmesi stratejisi, bireyin başarıya ulaşmak için çabasını etkili biçimde kullanmasını gerektirir ve bu stratejiye uygun olarak, öğrenci, tüm enerjisini hedeflerine yoğunlaştırarak, bu hedefleri gerçekleştirmeye uğraşır. Çabanın düzenlenmesi stratejisini etkili bir şekilde kullanan bir öğrenci, başarısızlık konusunda gerekli tedbirleri alarak, başarısızlığa engel olma yolunda bir adım atmış olur (Chen, 2002, 14).

Çabanın düzenlenmesi stratejisinin kullanılması, öğrencinin herhangi bir görevi yerine getirme aşamasında dikkatini tamamen konuya yoğunlaştırmasını ve dışarıdan gelen uyarıcılara karşı, çabasını etkili ve kontrollü bir şekilde kullanmasını sağlar (Chen, 2002, 14). Ayrıca, öğrenci bu süreçte hedefini gerçekleştirmeye çalışırken, çabalama, ruh halini iyileştirme, kendini ikna etme ve direnme gibi taktikler kullanır (Paulsen ve Feldman, 1999'dan aktaran Kumrow, 2005, 29).

Çabanın düzenlenmesi stratejisi bir anlamda öz yönetimdir ve öğrencinin, zorluklar ve dikkat dağıtıcılar olsa bile, çalışma hedeflerini tamamlamaya yönelik bağlılığının göstergesidir. Bu stratejinin akademik başarı konusundaki önemi büyüktür; çünkü çabanın yönetimi, yalnızca hedefe olan bağlılığın değil, aynı zamanda öğrenme stratejilerinin düzenli olarak kullanımının da kontrol edilmesini sağlar (Pintrich ve diğ., 1991, 27).

1.10.3. Arkadaştan Öğrenme

Arkadaştan öğrenme, bireyin kendi çabasıyla ulaşamayacağını düşündüğü bir bilgiyi, akranlardan yardım alarak ve akranlarla dayanışma içine girerek elde etmesidir (Marcou, Lerman, 2006, 139). Bu stratejinin öğrenme ortamında öğrenci tarafından kullanılması, motivasyonu artırarak, soru sorma ve açıklama etkinliklerini teşvik eder ve böylece, öğrenmenin kalıcı olma ihtimalini artırır (Johnson ve diğ., 1991, 42). Buna ek olarak, akranlarla diyaloga girmek, öğrencinin bilgiyi netleştirmesini ve tek başına elde edemeyeceği şekilde konuyu kavramasını sağlar (Pintrich ve diğ., 1991, 28).

Arkadaştan öğrenme stratejisi, sosyal çevreden, yardım olarak alınabilecek ve çevresel yapının düzenlenmesine yardımcı olabilecek bir stratejidir. Bu konuya yönelik yaptıkları araştırmada Zimmerman ve Pons (1986, 625), akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, düşük akademik başarıya sahip öğrencilere oranla, arkadaştan öğrenme stratejisini daha fazla kullandıkları ve gerekli gördükleri durumlarda sosyal desteğe başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır.

1.10.4. Yardım Arama

Öğrencilerin kullanmayı öğrenmesi gereken stratejilerden biri de yardım arama ve başkalarından destek alma stratejisidir. Bu strateji, hem akranlardan hem de öğretmenlerden yardım almayı ve kimden nasıl yardım alınacağı konusunda bilinçli olmayı gerektirir. İyi öğrenciler hangi konuyu anlamadıklarını ve o konuda

kendilerine kimin yardımcı olabileceğini tahmin edebilirler (Pintrich ve diğ., 1991, 27).

Yardım arama stratejisinin doğru kullanılması, öğrencinin ilerlemesinin durduğu anı tespit edip, öğretmen ya da akran gibi kendisi için uygun bir yardım kaynağı bulmasıyla, öğrenmeye devam etmesine yardımcı olur (Marcou, Lerman, 2006, 139).

Altun (2005, 27)'a göre öğrenme sürecinde kafası karışan ya da bir noktada tıkanan bireyin, yardım alacağı kişiyi doğru tespit ederek yardım alması ve öğrenme sürecine devam etmesi önemlidir. Aksi takdirde, yardım almayan ya da yanlış kişilerden yardım almaya yönelen bireyler, öğrenme sürecinde ilerleyemeyeceklerdir.

Kısacası, kaynakları yönetme stratejileri, öğrencinin başarıya ulaşmak için çevresini ve çevresinde yer alan unsurları, kendi amacına hizmet edecek şekilde düzenlemesi için gerekli olan stratejilerdir ve bu stratejilerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkıda bulunacaktır.

1.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mentorluk, öz yeterlik algısı ve kaynakları yönetme stratejileri ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1.11.1. Mentorluk İle İlgili Araştırmalar

Luna ve Prieto (2009), mentorluğun üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini ve önemini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın amacı, Teksas'ta bir üniversitede okuyan Latin kökenli lisans öğrencilerinin, üniversite eğitimini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktır. Betimsel bir modeli olan araştırmanın örneklemini mentorluk hizmeti almış 4 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin katıldığı mentorluk hizmetinin temel içeriği, yüksek lisans öğrencilerinin mentor olduğu bu programlarda, mente rolündeki öğrencilerin, sömestre boyunca gerçekleştirmeye çalışacakları bir takım hedefler ve etkinlikler belirlemesidir.

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme ses ve video cihazlarıyla kaydedilmiş ve öğrencilerden kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Ortalama 1 saat süren görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, yatay ve dikey biçimde gerçekleştirilmiştir. Yatay analizde, 4 görüşmeden elde edilen verilerin benzer ve

farklı yönleri, paralel bir şekilde araştırılmış, dikey analizde ise görüşmeler birbirinden bağımsız bir şekilde ve tek tek ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, mentorluk çalışmalarına katılan öğrencilerin, aldıkları bu hizmet sayesinde sosyal bağlarının daha çok genişlediğini, okula ve derslere daha iyi hazırlandıklarını ve öz yetkiyi daha iyi düzenleyebilme gibi faydalar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu sonuca varılmasının nedenini, ABD’de bulunan okullardaki kültürel çeşitlilik ve bu çeşitliliğin bir sonucu olarak, azınlık öğrencilerinde ortaya çıkan bir takım ihtiyaçları mentorluk hizmetinin karşılaması olarak açıklamaktadır. Araştırmacılara göre üniversitelerdeki genel eğilim, öğrencileri etnik gruplara ayırmaksızın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğu için, azınlık öğrencilerin özel ihtiyaçları, bu tarz mentorluk hizmetleriyle karşılanabilir.

Maxwell (2009) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, yetişkinler için birebir mentorluk uygulamalarına açıklık kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın modeli örnek olay incelemesidir ve yapılan çalışmayla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- *Charter* okullar, akademik başarıyı artırmak için mentorluk hizmetlerini yetişkin öğrencilere nasıl uygulamaktadır?
- Mentorluk uygulamaları için kaynaklar nasıl kullanılmaktadır?
- *Charter* okullar mentorluk uygulamalarında ne gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır ve bu güçlükleri nasıl yenmektedir?
- Yetişkin öğrenciler, mentorluk uygulamalarını nasıl değerlendirmektedir ve bu görüşleri destekleyen ne gibi kanıtlar bulunmaktadır?

Araştırmanın örneklemini California’daki *charter* okullarda uygulanan mentorluk hizmetlerinden ikisine katılan öğrenci ve mentorlar oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme, mentorluk gözlemi ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Toplanan veriler, belge ve kaset çözümü yapılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucu, birebir mentorluğun, öğrenci akademik başarısında olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca mentorluğun, öğrenci devamlılığı, disiplinsel suçların azalması ve notların yükselmesinde de etkisi bulunduğu belirtilmektedir.

Carter (2008), mentorluk sisteminin, düşük sosyo-ekonomik gruplardan gelen ve risk altında bulunan öğrencilerin okuma becerileri ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın modeli örnek olay incelemesidir. Araştırma hem niteliksel, hem de niceliksel yönlelere sahip olmakla birlikte, araştırmadan elde edilen bulgulara eşit öncelikler tanınarak, eşzamanlı çeşitleme yaklaşımıyla çapraz geçerliliği ve doğruluğu sınanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 10 mentor ve 10 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel verilerini toplamak amacıyla, üç yöntem kullanılmıştır. Bunlar anket, doğrudan gözlem ve yüz yüze mülakat yöntemleridir. Çalışmanın nicel verileri ise MAP-R isimli standart ön test ve son test sonuçları ile öz yeterlik ve öz saygı ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için t-testi ve kovaryans teknikleri uygulanmıştır. Kovaryans analizinin sonrasında, mentorluk hizmeti alan ve almayan öğrencilerin okuma becerileri arasında genel bir fark olup olmadığını öğrenmek için iki yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analizi yapılan veriler *NVivo* isimli bir yazılıma yüklenmiştir. Araştırmanın sonunda, uygulanan mentorluk hizmetinin, bu hizmeti alanlar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmacıya göre, böyle bir sonuç elde edilmesinin nedeni, çalışma grubunun sayısının azlığı ve araştırma süresinin yetersizliği olarak açıklamaktadır.

Johnson (2008), mentorluk hizmetinin, öğrencilerin standart okuma becerileri ve matematik dersi başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, ayrıca mentorların inançlarının ve bakış açılarının öğrencilere nasıl yansıdığını da incelemektedir. Çalışmanın modeli betimseldir. Fakat mülakat, anket ve fiziksel ispatlardan elde edilen veriler hakkında derinlemesine bilgi elde etmek için çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ırk, cinsiyet gibi özellikleri niceliksel olarak da analiz edilmiştir. Örneklem grubunu 33 öğrenci ve 23 mentor oluşturmaktadır. Örneklem grubu, 6. sınıfta okuyan ve 2005–2006 akademik yılında *CRCT* sınavının matematik ve okuma bölümlerinde başarısız olan öğrencilerden seçilmiştir. Veri toplamak amacıyla, eski sınav notları ve ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi demografik bilgiler kullanılmış, sınav notlarında harfleme yöntemiyle puan aralıkları oluşturulmuştur. Anket ve incelemelerde öğretmenlerin mentorluğa bakış açıları değerlendirilmiştir. Elde edilen nicel veriler EXCEL'e yüklenerek, tablo ve grafiklerle gösterilmiştir. Nitel veriler ise matris, istatistik ve kıyaslama yöntemleriyle gösterilmiştir. Araştırmanın sonunda, mentorluk hizmeti

alan öğrencilerin başarı düzeylerinde gözle görülür ve ciddi bir artış olduğu ve mentorluğun öğrenci gelişimine önemli katkıları bulunduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacı, daha iyi sonuçların elde edilebilmesi için, mentorluk hizmeti verecek olan kişilerin iyi bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Hughes ve Dykstra (2008), fakir öğrencilere mentorluk yapan gönüllü üniversite öğrencilerinin, mentorluk konusundaki beklentilerini, mentorluğun faydalarına ve mentorluk sürecine ilişkin görüşlerini, mentorların çok fakir kişilere bu hizmeti verirken sahip oldukları rahatlık düzeyini ve mentorların varsayımlarının ırksal, etnik ve sosyo-ekonomik geçmişe ne düzeyde bağlı olduğunu incelemek ve beklentilerle elde edilen sonuçları kıyaslamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın modeli betimseldir. Çalışmanın evrenini ABD'nin kuzeydoğusunda yer alan bir üniversitenin öğrencileri, örneklemini ise '*High-Poverty Youth: Improving Outcomes*' isimli hizmete dayalı öğrenme dersini alan 29 öğrenci oluşturmaktadır. Bu derste öğrenciler lisede okuyan ve gelir düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilere haftalık görüşmeler kapsamında mentorluk hizmeti vermekte ve edindikleri deneyimleri günlük, forum ya da sınıf içi tartışmalar yardımıyla diğer öğrencilerle ve dersi veren öğretim görevlisiyle paylaşmaktadır. Her öğrenci birebir mentorluk yapmakta ve mente, mentorun programına ve karakter özelliklerine paralel olarak belirlenmektedir. Çalışmada verileri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan bir anket ve günlükler kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde, mentorların cinsiyet, ırk, yaş, okuduğu lise türü, ailenin gelir düzeyi gibi sorular, ikinci bölümünde ise mentorluk deneyimine ilişkin sorular yer almaktadır. Belirli aralıklarla iki kez uygulanan anketten elde edilen verileri analiz etmek amacıyla frekans, ortalama ve standart sapma ile bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, mentorluk hizmetinin faydaları ve mentorluğun, etnik ve sosyo-ekonomik geçmişle bağlantısı varsayımlarına ilişkin beklenen sonuçlarla elde edilen sonuçlar arasında bir fark görülmemiştir. Günlüklerden elde edilen sonuçlar da anket sonuçlarını destekler nitelikte ve beklentilerle sonuçların örtüştüğü yönündedir. Araştırmacı bu sonuca varılmasının nedenini, mentorluk yapan üniversite öğrencilerinin, mentorluk hizmetine karşı duydukları motivasyon olarak açıklamaktadır.

Karcher (2008), çalışmasında okul temelli mentorluğun, ortaokul ve lise çağında bulunan öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma

süresince matematik ve okuma becerileri, akademik başarı, bağlılık, öz saygı, sosyal beceriler, sosyal destek, umut düzeyi ve önemsenme gibi kıstaslar dikkate alınmıştır. Çalışmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 10 ile 18 arasında değişen, 19 okuldan toplam 525 Latin kökenli öğrenci ve 292 mentor oluşturmaktadır. Mentor ve menteler arasındaki eşleştirmenin sağlanması için, mentelere bir ön test yapılarak, ilgi ve ihtiyaçları dâhilinde mentorlara dağıtımları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla aşağıdaki araçlar kullanılmıştır:

- Hemingway Ergen Bağlılık Ölçeği
- Öz Saygı Anketi
- Algılanan Sosyal Destek Ölçeği
- Sosyal Beceriler Puanlama Ölçeği
- Çocuk Umut Ölçeği
- Algılanan Önemsenme Anketi
- Okul Notları
- Çocuk Puanlama Ölçeği

Verilerin analizi MANOVA ile yapılmıştır. Yapılan analizler okul temelli mentorluk hizmetinde en önemli verimi, ortaokul çağındaki erkek öğrencilerle, lise çağındaki kız öğrencilerin elde ettiği sonucunu ortaya koymuştur. Sonuçlar ortaokuldaki erkek öğrencilerin okula ve farklı kültürlerden arkadaşlara daha fazla bağlılık gösterirlerken, lise çağındaki kız öğrencilerin de benzer bir şekilde farklı kültürlerden arkadaşlara, öz saygıya ve arkadaş desteğine önem verdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı bu sonucu, öğrencilerin genelinde etkisi büyük olmasa da, toplum temelli mentorluktan, okul temelli mentorluğa geçiş sürecinde önemli bir bulgu olarak kabul etmektedir. Araştırmacı ayrıca, yetkin mentorlarla ve sistemli bir program dâhilinde uygulanması durumunda, mentorluk hizmetinin öğrenciler için gerekli ve etkili bir uygulama olduğunu belirtmektedir.

Morales (2007), 4. ve 5. sınıf azınlık erkek öğrencilerinin, okul temelli mentorluk hizmeti almalarının etkilerini ve bu hizmetin başarıya ulaşmasının nedenlerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın modeli örnek olay incelemesidir

ve niteliksel bir çalışma ortaya konmuştur. Çalışma grubunu, mentorluk hizmetini yöneten ve hizmeti bizzat veren Latin kökenli bir okul müdürü ile 6 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler siyahî ya da Latin kökenlidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve anketler kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi, çeşitleme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, mentorluk hizmeti alan öğrencilerin başarılı olduğu ve mentorluğun risk grubundaki öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri konusunda önemli bir yeri olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencinin okul hayatıyla özel hayatı arasında bağlantılar kurduğu ve öğrenciyi, gerçek hayatta edindiği deneyimleri akademik yaşantısında kullanmaya teşvik ettiği belirtilmektedir. Araştırmacı mentorluk hizmetinin başarıya ulaşmasının sebebini, mentorluk uygulamasını yapan kişiyle, bu hizmeti alan öğrenciler arasında etnik ve sosyal benzerlikler bulunması, mentor ve öğrenciler arasında cinsiyet farkı olmaması ve mentorluğu yapan okul müdürünün, deneyimli bir yönetici olması şeklinde açıklamaktadır.

MacDonald ve Sherman (2007), mentorluğun öğrenciler üzerindeki etkisini, öğrencilerin bakış açısıyla yansıtmayı amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli nitelikselidir. Araştırmanın örneklemini 6 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bireysel görüşme kullanılmıştır. Bireysel görüşmeden elde edilen veriler, öğrencilerin mentora, kendilerine ve mentorluk ilişkilerinde öğrenme ortamına olan bakış açıları olmak üzere 3 kategoride analiz edilmiştir. Her kategorinin altında bazı alt kategoriler yer almaktadır. Araştırmanın sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Mentorluk hizmetine bağlı olarak, öğrencilerin özgüvenleri ve problem çözme becerileri gelişmiştir.
- Öğrenciler mentorlarını değerli, motive edici ve özerkliği teşvik edici bulmaktadır.
- Öğrenciler mentorlarıyla olan öğrenme ortamlarında çevrelerindeki materyal ve kaynaklardan daha etkili bir şekilde yararlanmaktadır.
- Öğrenciler mentorluk hizmeti süresince sosyal çevreleriyle, yani akran ve mentorlarıyla, haftalık düzenli görüşmeler sayesinde daha fazla sohbet etme ve ilgi alanları hakkında konuşma şansı yakalamışlardır.

Allen, Eby ve Lentz (2006), resmî mentorluk hizmetlerinin ve bu hizmetlerin etkililiğinin, mentor ve öğrenci tarafından nasıl algılandığını araştırmıştır. Mentor

bağlılığı ve hizmete olan bakış açısı, program değerlendirmede temel öğeler olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 12 farklı mentorluk hizmeti uygulamasından, toplamda 175 kişi ve 110 mentor oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, basılı ve internet tabanlı olmak üzere toplam iki anket kullanılmıştır. Anketlerden toplanan verilerin düzenlenmesinde ve sonuca dökülmesinde, algılanan mentorluk hizmetinin etkililiği, hizmet anlayışı ve hizmetin özellikleri gibi kıstaslar kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi *path* analizi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Mentorluk hizmetinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için, özellikle mentorlar açısından gönüllülük ilkesi bir önkoşuldur.
- Mentelerin mentorluk hizmetine ilişkin algılarının belirlenmesinde, hizmete dair kazanılmış ön bilgiler ve bilinçlilik önemli birer etkidir.
- Mentor ve mentenin eşleştirilmesinde, her iki tarafın da kişisel özelliklerinin dikkate alınması gereklidir.
- Mentelerin mentorluk hizmetinden etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için, kendilerine gerçekçi hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşma konusunda mentordan yardım almaları önemlidir.

White (2006), mentorluk hizmetinin doktora öğrencileri üzerindeki etkisini ve önemini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı, öğrencilere uygulanacak bir mentorluk hizmetinin, öğrencilerin yalnız hissetme, yeterli dönüt alamama ya da destek bulamama gibi sorunlarına çözüm olup olmayacağını ortaya koymaktır. Çalışmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu Fielding Graduate Üniversitesi *Educational Leadership and Change* adlı programda eğitim gören 15 doktora öğrencisi ve bu öğrencilere mentorluk hizmeti veren 5 mentor oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup anketi, mentorlar ve menteler için hizmet öncesi ve sonrası anketleri ve araştırmacı tarafından bizzat geliştirilmiş öğrenci takip fişleri kullanılmıştır. Odak grup anketinde iki farklı öğrenci grubu, okudukları bölümde mentorluk hizmeti verilmesine ilişkin önerilerini bildirmişlerdir. Hizmet öncesi ve sonrası anketlerde, açık uçlu sorular ve beşli likert tipi ölçeğe göre hazırlanmış olan sorular öğrencilere ve mentorlara yöneltilmiştir. Öğrenci takip fişleri ise informal bir formatta hazırlanmış olup, öğrencinin hizmete bağlılığını ve sorumluluğunu artırmak amacıyla bir nevi sözleşme olarak

kullanılmıştır. Toplanan veriler birbiriyle karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalar sonunda, doktora öğrencilerinin, uygulanan pilot mentorluk hizmeti hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu ve bu tarz hizmetlere ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu sonuca varılmasının nedenini, öğrencilerin, akademisyenlerin ne tür beklentiler içinde olduğu konusunda emin olamamaları ve uygulanacak bir mentorluk hizmetiyle bu belirsizliğin ortadan kaldırılıp, öğrencilere destek verilmesinin önemli olması şeklinde açıklamaktadır.

Simmons (2006), doktora programlarındaki öğretim görevlisi ve öğrenciler arasındaki etkileşimin, mentorluk hizmetleri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak ve uzaktan eğitim sistemiyle yürütülen doktora programlarındaki okul-öğrenci iletişimini gözlemlemek amacıyla betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini Regent Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümünde uzaktan eğitimle doktora yapan ya da doktora eğitimini tamamlamış 156 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Mentorluk ve Etkileşim Anketi kullanılmıştır. Temelde 2 bölümden oluşan bu anketi, öğrencilerin 18 gün içerisinde cevaplandırmaları istenmiştir. Toplanan veriler, regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, üniversitedeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sağlam ya da zayıf oluşunun, öğrenci başarısının artmasına ya da azalmasına herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmen-öğrenci ilişkisinin, mentorluk hizmetine önemli bir etkisi olmadığını, ancak ilişkilerin sağlam ve sık olması durumunda, öğrencinin mentorluk davranışı açısından öğretmeni daha yüksek puanlarla değerlendirdiğini ortaya koymuştur.

Wolfe (2006), Iowa Devlet Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğretim üyelerinin, mentorluk sürecine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın diğer amaçları, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin demografik bilgilerini ortaya koymak, öğretim üyelerinin mentorluk hizmetini ne düzeyde gerçekleştirdiğini saptamak ve elde edilen sonuçları, önceden belirlenmiş demografik değişkenlerle kıyaslamaktır. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmada veri toplama aracı olarak web-tabanlı anket kullanılmıştır. Ankette demografik bilgiler ve mentorluk algısına ilişkin cevapların istendiği sorular sorulmuştur. Anket toplam 378 öğretim üyesine gönderilmiş ve 200 öğretim

üyesinden cevap alınmıştır. Toplanan verilerin analizi frekans, yüzde, ortalama, standart sapma hesapları ve ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğretim üyelerini oluşturan grubun birinci sırasında profesörler, ikinci sırasında doçentler ve üçüncü sırasında yardımcı doçentler yer almaktadır. Akademisyenlerin yaş ortalaması 49.9, deneyim ortalaması 15.4 yıl, öğrencilere bir haftada ayırdıkları toplam süre ortalaması ise 9.12 saattir.
- Öğretim üyeleri, mentorluk sürecini sistematik ve öğrenciye kariyer planlaması yapılması gereken bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ancak elde edilen sonuçlar, öğretim üyelerinin çoğunun, mentorluk sürecinde öğrenciyle arkadaşlık kurulması, öğrencinin haklarının savunulması ya da öğrenciye destek verilmesinin gerekliliği konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.
- Öğretim üyelerinin yalnızca % 18'i mentorluk konusunda eğitim almıştır ve çoğu mentorluk sürecinde yapılması gerekenleri tam anlamıyla bilmemektedir.

Araştırmacı mentorluk hizmetine ilişkin elde edilen bu sonuçların, öğretim üyelerinin akademik danışmanlık ve mentorluk tanımlarını birbirine karıştırmalarından kaynaklandığını savunmaktadır.

Bernier, Larose ve Soucy (2005), akademik mentorlukta öğrenci davranışlarını, algılarını ve bunun sonucunda akademik başarıyı tahmin etmede, üniversite öğrencilerinin mentorluk hizmetine olan bağlılıklarıyla, mentorların stilleri arasındaki etkileşimi incelemişlerdir. Kanada'da birçok üniversite, liseden mezun olup üniversite hayatına yeni adım atan öğrenciler için, geçiş sürecinde ortaya çıkabilecek olası problemleri önlemek amacıyla, bir öğretim üyesiyle öğrenci arasında gerçekleşen, birebir mentorluk hizmetleri yürütmektedir. Bu hizmetlerin bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Örneğin mentorluk hizmeti ilk sömestre boyunca, gönüllü öğretim üyeleri tarafından ve bireysel olarak verilmektedir. Bu hizmetlerde, öğrencinin üniversiteye uyum sağlaması ve sosyal ya da duygusal sorunlarda korunması amaçlanmaktadır. Ayrıca gerekli durumlarda akademik konularda da ekstra destek sağlanmaktadır.

Araştırmanın evrenini Kanada'daki çeşitli üniversitelerden 110 öğrenci, örneklemi bu çalışmaya katılmayı kabul etmiş 90 öğrenci ve bu öğrencilerin mentorluğunu yapan 10 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Bu ölçeklerden Yetişkin Bağlanma Görüşmesi, Aile ve Akran Bağlanma Anketi ve Mentorluk Tatmin Anketi öğrenciler için; Bağlanma Biçimi Anketi öğretim üyeleri için; Akademik Mentorluk Davranış Ölçeği ise hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri için kullanılmıştır. Ölçeklere ek olarak, akademik başarı ortalamalarından da yararlanılmıştır.

Toplanan veriler, regresyon analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğrenci ve öğretim üyelerinin ön eğilimlerinin birbiriyle zıt olması ya da öğretim üyeleriyle öğrencilerin ruhsal durumlarının ve karakterlerinin benzer olmaması, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve mentorluk hizmetinden daha etkili bir şekilde yararlanmalarına yardımcı olmaktadır. Araştırmacı bu sonuca varılmasının nedenini, öğrenciye özerklik tanıyan öğretim üyeleriyle çalışmanın, bireysel ihtiyaçlarını dikkate almayan öğrencilerin kendilerine eğilmelerini sağlaması ve öğrenciye özerklik tanımayıp, kendine çok fazla bağlayan öğretim üyeleriyle çalışmanın, kendini çok fazla ön planda tutan öğrencilerin, bir başkasının gözüyle kendini daha yüzeysel olarak gözlemleyebilmesi olarak açıklamaktadır. Kısacası, zıt karakterlere ve stillere sahip olan mentor-mente ilişkilerinde, öğrenci eksik olan yönlerini, öğretim üyesi sayesinde tamamlayabilmekte ve süreci daha etkili bir biçimde kendi lehine kullanabilmektedir.

Karcher (2005), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine verilen mentorluk hizmetinde, mentorlarla görüşme sıklığının ve mentorların görüşme olanaklarının derecesinin, öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmacı küçük yaşta öğrencilere, daha büyük yaşta öğrenciler tarafından verilecek mentorluk hizmetinin, öğrencinin okula ve aileye olan bağlılığını ne yönde etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 33 öğrenci ve 33 mentor oluşturmaktadır. Mentorluk hizmetini alacak olan grup 4. ve 5. sınıf öğrencileri, mentorluk hizmeti verecek olan grup ise 8., 11. ve 12. sınıf öğrencileridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Risk Değerlendirme Formu, Hemingway Ergenlik Öncesi Bağlılık Ölçeği, Harter Çocuklar İçin Öz Algı Ölçeği, Önce Akıl Sağlığı Projesi Çocuk Puanlama Ölçeği ve yoklama kayıtları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi, MANCOVA, korelasyon ve regresyon teknikleri ile yapılmıştır. MANCOVA analizinin sonunda, öğrencilerin

okula ve aileye olan bağılılığının, mentorluk hizmetiyle paralel olarak artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Regresyon analizi ise öz saygı, sosyal beceriler, davranış yetkinliği gibi konulardaki gelişmelerin mentor-öğrenci ilişkisinin devamlılığı ve mentorun ara vermeden yardıma devam etmesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca mentorluk hizmetinin bir getirisi olarak, öğrencilerin sosyal becerileri, öz saygıları ve öz düzenleme becerilerinde değişimler olduğu da ulaşılan sonuçlardan bir diğeridir. Son olarak, mentor öğrencilerin hizmeti aksatması ya da görüşmelere katılmaması gibi durumların öğrenciye yarardan çok zarar verdiği ortaya çıkmıştır.

Karcher, Davis ve Powell (2002), bir yıllık bir öğrenci mentorluğu hizmetinin, lise çağındaki bir öğrenci grubu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın modeli örnek olay incelemesidir. Araştırmanın çalışma grubunu mentorluk hizmeti alacak 30 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ve mentorluk yapacak 18 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hemingway Ergenlik Öncesi Bağlılık Ölçeği, bu ölçeğe ait alt ölçekler ve Geniş Ölçümlü Başarı Testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi, ortalama, standart sapma ve ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, iyi kurgulanmış bir mentorluk hizmetinin, öğrencilerin okula devamı ve bağılılığı üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu sonucu, verilen mentorluk hizmetinin, öğrencileri ilköğretimden liseye geçiş sürecinde, okula bağlı kılması, sosyal becerileri artırması ve kendini daha iyi anlamayı sağlaması gibi nedenlerle açıklamaktadır.

Beyene ve diğerleri (2002), mentorluğun öğrencilerin bakış açısına göre önemini ve eğitimdeki yerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, başarılı bir geçmişi olan öğrenciler arasından, geleceğin başarılı öğrencilerini seçmek ve onlara üniversite yaşamı boyunca mentorluk yapmak üzere kurulan bir yaz okuluna katılan 133 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma betimsel araştırma modeliyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Toplanan veriler frekans ve yüzdeler kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler, mentor-öğrenci ilişkilerinin karşılıklı güven, arkadaşlık, meydan okuma ve dürüstlük üzerine kurulmasının öğrenciler tarafından önemsendiğini ortaya koymuştur. Analizler, ayrıca yukarıda sayılanlar dışında kalan cinsiyet, ırk gibi konuların mentor-öğrenci ilişkisinde önemli bir yeri olmadığını göstermektedir.

Rhodes, Grossman ve Resch (2000), mentorluğun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın

modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini *Big Brothers Big Sisters* mentorluk hizmeti alan 959 ergen öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak aşağıdaki ölçek ve araçlar kullanılmıştır:

- Aile ve Akran Bağlılığı Envanteri
- Çocuklar İçin Öz Algı Profili Ölçeği
- Okul Değeri Ölçeği
- Çocuklar İçin Öz Saygı Profili Ölçeği
- Akademik başarı notları
- Devam kayıtları

Toplanan verilerin analizi t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonunda, mentorluğun öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerini güçlendirdiği ve buna bağlı olarak, öğrencilerin okula olan bağlılığını ve akademik başarılarını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Cantimer (2008), Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluğa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, Sakarya ili, Sapanca ve Söğütli ilçelerinde görev yapan 15 okul yöneticisi ile ilköğretim müfettişinin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. İçerik analizi yapılarak 14 okul yöneticisi ile 14 müfettişin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda okul yöneticileri ve müfettişlerin, mentorluğu yöneticiliğin bir parçası olarak gördükleri ve mentorluğu rehberlik faaliyetleri esnasında kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu faaliyetlerin öğretmenlere araç-gereç sağlama, özlük hakları ile ilgilenme ya da öğretmenlere öğrenci ilişkileri ve meslekî konularda yardımcı olma gibi alanlarda yoğunlaştığı söylenebilir.

Cankatan (1993), Bilkent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin yaşadığı güçlükleri belirlemek amacıyla nitel ve betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında mentor-mente ilişkilerini gözlemleyerek, öğrencilerin İngilizce seviyelerine bağlı olarak yaşadığı farklı türden sorunları kategorize etmeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri gözlem yoluyla toplanmış ve gözlem esnasında, mentor ve mente arasında gerçekleştirilen konferanslar ses kayıt cihazıyla

kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda, görüşülen öğrencilerin sorunlarının akademik ve duygusal kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, mentorluğa ilişkin araştırmalar, mentorluk hizmetlerinin akademik başarıyı artırmada önemli bir unsur olarak kullanılabileceğini, ancak mentorluk hizmetlerinin uygulanmasında dikkate alınması gereken bazı noktalar olduğunu göstermektedir. Bunlardan bazıları, mentorluk yapacak olan kişinin gerekli mentor özelliklerine sahip olması, hizmetin doğru bir şekilde uygulanması için okulda gerekli zamanın ayrılması, hizmetin aksamadan düzenli bir şekilde devam etmesi, mentor-mente eşleştirmelerinin gerçekleştirilmesinde her iki tarafın da kişisel özelliklerinin dikkate alınması olarak sıralanabilir.

1.11.2. Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Elias ve diğerleri (2009), akademik başarıları düşük olan öğrencilerin, öz yeterlik algıları ile matematik ve yabancı dil öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini, Malezya'da 25 farklı okulda öğrenim gören 688 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmada risk grubu olarak da tanımlanan örneklemin, akademik başarıları düşük ve disiplin suçları bulunan öğrenciler olduğu belirtilmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi anketi ile Midgley ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilen Uyumsal Öğrenme Örüntülerinin Akademik Yeterliği Anketi uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi, ortalama ve standart sapma değerleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda risk grubunda yer alan öğrencilerin, matematik ve yabancı dil öğrenme konusunda düşük öz yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu sonucu, öz yeterlik algısının düşük oluşuyla, akademik başarısızlık arasındaki ilişki olarak yorumlamaktadır.

Fan ve diğerleri (2008), öğretmen desteği, akran ilişkileri ve ebeveyn-öğrenci bağlarının, akademik öz yeterlik algısına olan etkisini ve akademik öz yeterlik algısı ile matematik ve İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini 10.sınıfta öğrenim gören 15.362 öğrenci, 13.488 veli, 7135 öğretmen, 743 okul müdürü ve 718 kütüphane görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak aşağıdaki ölçek ve araçlar kullanılmıştır:

- Akademik Öz Yeterlik Ölçeği
- Yakın Arkadaşı Akademik Değerlendirme Ölçeği
- Algılanan Öğretmen Desteği Ölçeği
- Ebeveyn-Öğrenci İletişim Ölçeği
- Öğrencilerin matematik ve İngilizce dersi akademik başarı puanları
- Demografik bilgiler

Toplanan verilerin analizi için Mplus 5.1 istatistik yazılım programı kullanılmıştır. Örneklemenin büyük olması nedeniyle tercih edilen bu programda, temel olarak *MIMIC (Multiple-Indicator Multiple Cause Modeling Approach)* modeliyle analiz yapılmıştır. Analizlerin sonucunda öğretmen desteği, akran ilişkileri ve ebeveyn-öğrenci bağlarının akademik öz yeterlik algısını etkilediği ve akademik öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Çubukçu (2008), yabancı dil kaygı seviyesi ile öz yeterlik algısı arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemi 100 İngilizce öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Horwitz, Horwitz, ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği 10 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach alpha değeri .87 olarak saptanmıştır. Toplanan verilerin analizi ortalama, standart sapma ve t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonunda kaygı seviyeleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu, ancak yabancı dil kaygılarının, sınıfta öğretmen olduğunda konuşmaya yönelik olduğu ve sınıf ortamında İngilizce konuşurlarken kendilerini gergin hissettikleri sonucuna varılmıştır.

Hsieh (2008), yabancı dil başarısına etki eden ve motivasyonu etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemi Fransızca, Almanca ve İspanyolca öğrenen 249 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gardner ve diğerleri (1979) tarafından geliştirilen Tutum ve Motivasyon Testi, Öz Yeterlik Ölçeği ile yabancı dil dersi akademik başarı puanları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi regresyon ve MANOVA teknikleri ile gerçekleştirilmiştir.

Regresyon analizi sonucunda, dil başarısında öz yeterlik, olumlu tutum ve kaygının önemli belirleyiciler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. MANOVA analizinin sonuçları ise öğrenci motivasyonunun, dersin alındığı grubun başarı durumu ve öz yeterlik gibi faktörlerden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Chen (2007), İngilizce dinleme öz yeterlik algısı, İngilizce kaygısı ve algılanan İngiliz dili ve kültürü değerinin, yabancı dil öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini Tayvanlı 277 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler, iki değişkenli regresyon ve hiyerarşik çoklu regresyon teknikleri ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- İngilizce dinleme öz yeterlik algısı başta olmak üzere, İngilizce kaygısı ve algılanan İngiliz dili ve kültürü değerinin, dinleme performansı üzerinde güçlü bir etkisi vardır.
- Diğer bağımsız değişkenler kontrol altına alındığında, İngilizce dinleme performansı üzerinde bağımsız etkisi bulunan tek değişken, İngilizce öz yeterlik algısıdır.
- Dil hâkimiyeti, psikofizyolojik durum, sosyal ikna ve dolaylı deneyimler, İngilizce öz yeterlik algısının belirlenmesinde önemli olan dört faktördür.

Mills, Pajares ve Herron (2007), öz yeterlik algısı ve diğer motivasyonel inançların, Fransızca öğrenen kişiler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini Fransızca I ya da Fransızca II derslerini alan, 3 farklı üniversiteden toplam 303 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla aşağıdaki ölçek ve araçlar kullanılmıştır:

- Öğrencilerin Fransızca düzeylerine yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği
- Fransızca Öğrenme Kaygı Ölçeği
- Fransızca öğrenmede benlik kavramını belirlemek amacıyla Akademik Öz Tanımlama Ölçeği
- Öz düzenlemeye yönelik öz yeterliği belirlemek amacıyla Çok Boyutlu Öz Yeterlik Ölçeği

- Fransız dili ve kültürüne yönelik algının belirlenmesi amacıyla Öğrenci Tutum Ölçeği
- Öğrencilerin Fransızca dersi dönem sonu akademik başarı puanları

Toplanan verilerin analizi ortalama, standart sapma, bağımsız gruplarda t-testi ve çoklu regresyon tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda düzeye yönelik öz yeterlik algısının güçlü olması ile öz düzenlemeye yönelik öz yeterlik, benlik kavramı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca elde edilen veriler ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki bulunmadığı ve öğrencileri başarıya götüren etkenin öz yeterlik algısından çok, sınıfta kullandığı planlama, izleme ve verilen işleri yapma stratejileri olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak, Fransız dili ve kültürüne yönelik algı ile Fransızca başarıları arasında, herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yağız (2007), eğitsel bilgisayar oyunlarının, ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine etkilerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu 25 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 18 maddelik Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, 29 soruluk Donanım Konulu Başarı Testi, görüşme protokolü ve anket kullanılmıştır. Toplanan veriler kovaryans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki başarı testi sonuçlarına göre her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleştiği, ancak öğrencilerin oyun-tabanlı öğrenme ortamı ile anlatıma dayalı öğrenme ortamındaki başarıları ve bilgisayar öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Coronado-Aliegro (2006), gerçekleştirdiği araştırmada öz değerlendirme becerisinin, İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı üniversiteden toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 62'si deney, 42'si kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, tüm katılımcılara Yabancı Dil Olarak İspanyolca Öz Yeterlik Anketi (ön test-son test), buna ek olarak deney grubuna haftalık Öz Değerlendirme Anketi uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi kovaryans, t-testi ve korelasyon teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, öz değerlendirme anketi uygulanan öğrencilerle, uygulanmayan

öğrencilerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, korelasyon sonuçları, deney grubu öğrencilerinin her iki ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Wu (2006), İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, hedefe yönelme, İngilizce öğrenme öz yeterlik algısı ve öz düzenleme becerileri açısından inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini Tayvan'daki özel bir üniversitede İngilizce dersi alan 164 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi korelasyon ve regresyon analizleri ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- İleri düzeyde hedefe yönelme becerisi, öğrencilerin akademik başarıları konusunda belirleyicidir ve öz yeterlik algısı, hedefe yönelme becerisini artırmaktadır.
- Performans yaklaşımı ve performanstan kaçınmanın, öğrenci akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin hedefe yönelme türleri ile kişisel ilgileri arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır.

Hsieh (2004), yabancı dil öğrenenlerin nitelikleri, öz yeterliği, genel dil öğrenme inancı ve yabancı dil derslerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu, İspanyolca, Almanca ve Fransızca dersi alan 500 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi anketi başta olmak üzere aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır:

- Dil Öğrenme Hakkında Düşünceler Envanteri
- Nedensel Boyut Ölçeği
- Dil Öğrencileri İçin Öz Yeterlik Ölçeği
- Dil Başarısı Yükleme Ölçeği
- Motivasyon Test Dizisi

Toplanan veriler, Pearson Product Moment İlişki Analizi, MANOVA, çoklu regresyon ve betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Analizlerin sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öz yeterlik ile içsel ve kişisel özellikler arasında olumlu, dıştan gelen özellikler arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır.
- Öz yeterlik ile yetenek ve çaba arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.
- İçsel yükleme yapabilen öğrenciler, dışsal yükleme yapan öğrencilere oranla daha fazla öz yeterlik algısına sahiptir.

Mills (2004), araştırmasında öz yeterlik algısı ve diğer motivasyonel değişkenlerin, orta düzey Fransızca öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve öz yeterlik, kaygı ve Fransızca yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini 303 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fransızca Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi hiyerarşik çoklu regresyon tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin öz düzenleme stratejilerine olan güveni, final notlarının önemli bir belirleyicisidir.
- Algılanan Fransız dili ve kültürü değerinin, akademik başarı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin Fransızca okuma becerisi konusundaki öz yeterlik algısı ile okuma yeterliği arasında ilişki bulunmaktadır.
- Fransızca dinleme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ile dinleme yeterliği arasında, yalnızca bayan öğrencilerin değerlendirmelerinde bir ilişki bulunmaktadır.
- Dinleme kaygısı, dinleme yeterliği konusunda her iki cinsiyet için de belirleyici bir etkiye sahiptir.

Han (2003), farklı etkileşim biçimlerinin (bilgisayar ağı ve yüz yüze), yabancı dil öğrencilerinin İngilizce konusundaki öz yeterlik algılarını ve kaygı durumlarını ne yönde etkilediğini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini akademik İngilizce dersleri olarak yükseköğretime hazırlanan 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada hem nitel, hem de nicel bir model benimsenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacıyla aşağıdaki araçlar kullanılmıştır:

- Geçmiş Bilgiler Anketi,
- İngilizce Dersi Kaygı Ölçeği,
- İngiliz Dili Bilgisayar Tartışma Kaygı Ölçeği,
- İngilizce Dersi Sözlü Tartışma Kaygı Ölçeği,
- İngilizce Dersi Genel Öz Yeterlik Anketi,
- Yabancı Dil Olarak İngilizce Bilgisayar Tartışma Öz Yeterlik Anketi,
- İngilizce Sözlü Tartışma Öz Yeterlik Anketi.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacıyla mülakat ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi ANOVA ve korelasyon teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimleme ve yorumlama gibi teknikler kullanılmıştır. Analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öz yeterlik ve kaygı puanları arasında, her bağlamda güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Bilgisayar tartışma becerilerinin, sözlü tartışma öz yeterlik algısını artırıcı bir etkisi bulunmaktadır.
- Katılımcıların kültürel bakış açısı, bilgisayar ve konuşma becerileri konusundaki duygusal deneyimlerini etkilemektedir.
- Sınıfta ketum olan öğrencilerin, zaman içinde bilgisayar tartışma etkinliklerine katılımları artmıştır.
- Bilgisayar tartışma etkinlikleri, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Rotenberg (2002), sınav kaygısı, yabancı dil kaygısı, öz yeterlik algısı ve çevresel baskılardan etkilenme gibi değişkenlerin, öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerinden etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini, anadili İngilizce olan 12 öğrenci ve anadili İngilizce olmayan 10 öğrenci olmak üzere, toplam 22 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Jinks ve Morgan (1999), Mallpas ve diğerleri (1999), Mulvenon ve diğerleri(2000) ve Onuegbuzie ve diğerleri (2000) tarafından oluşturulan dört farklı ölçekten yararlanılarak oluşturulan bir ölçek ve İngilizce yeterlik puanları kullanılmıştır. Hazırlanan ölçek, öz yeterlik algısı, sınav kaygısı, yabancı dil kaygısı ve çevresel baskıların etkisini ölçmeye yönelik bir evet-hayır anketidir. Araştırmanın verilerini analiz etmek için yüzde hesapları yapılmıştır.

Yapılan analizler, başarı kaygısının, dil yeterliğinin edinilmesinde olumsuz bir etki oluşturduğunu, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin, yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilere oranla daha kaygılı olduklarını ve anadilinde okuma yazma becerisi iyi olan öğrencilerin İngilizce'yi diğer öğrencilerden daha hızlı öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır.

Cheng (2001), yabancı dil öğrenme öz yeterliği, yetenek inancı ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini, Tayvan Üniversitesi'nde düzenlenen İngilizce kursu birinci kur öğrencilerinden 167 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce Öğrenme Kaygı Ölçeği, İngilizce Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Yeteneklilik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi, Pearson Momentler Çarpımı, MANOVA ve ANOVA istatistik teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- İngilizce kaygısı yüksek olan öğrenciler, dil öğrenmeyi bir yetenek işi olarak kabul etmektedir ve kendilerine ilişkin öz yeterlik algıları düşüktür.
- İngilizce öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilerde, yabancı dil öğrenmede İngilizce'nin yeteneklilik gerektirdiği inancı yaygındır ve bu inanç, İngilizce öz yeterlik algısına yüksek düzeyde sahip olan öğrencilere oranla, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilerde daha fazladır.
- Düşük öz yeterlik algısına sahip öğrenciler, İngilizce öğrenme sürecinde daha yüksek seviyelere geçebilme konusunda, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilere oranla daha fazla kaygı duymaktadırlar.

Sonuç olarak, öz yeterlik algısına ilişkin araştırmalar, öz yeterlik algısının düşük oluşuyla, akademik başarısızlık arasında ilişki olduğunu, öz yeterlik algısı, yetenek ve çaba arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu, başarı kaygısının, dil yeterliğinin edinilmesinde olumsuz bir etki oluşturduğunu ve düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin, yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilere oranla daha kaygılı olduklarını göstermektedir.

1.11.3. Kaynakları Yönetme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

Hu ve Gramling (2009), web-tabanlı öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini kullanma arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini, Bilgi Sistemleri dersini web tabanlı olarak alan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış anketle, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinden hangilerini en çok kullandıkları ve bu stratejilerden hangisinin kullanımının, onlara göre en faydalı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizi *NVivo* yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğrenciler üst bilişsel öğrenme stratejilerinden en çok hedef belirleme, planlama, izleme ve öz değerlendirme alt stratejilerini kullanmaktadır.
- Öğrenciler bilişsel öğrenme stratejilerinden en çok yeniden okuma, not alma ve görselleştirme stratejilerini kullanmaktadır.
- Öğrenciler kaynakları yönetme stratejilerinden en çok yardım arama stratejisini kullanmaktadır. Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi ile çabanın düzenlenmesi stratejileri ise yardım arama stratejisini takip etmektedir.

Matuga (2009), öz düzenleme, hedefe yönelme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu 40 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler üniversiteler tarafından organize edilen çevrim içi fen bilgisi kurslarına katılmış ve 6 haftalık süre boyunca bir öğretim üyesi ve bir ortaokul fen bilgisi öğretmeninden ders almışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve akademik başarı puanları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öz düzenleme becerileri ve motivasyonun, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacı bu sonucun elde edilmesinin sebebini, öğrencilere ikinci bir kurs verilerek, bu kursta okul derslerine takviye niteliğinde öğretim yapılması ve ikinci bir öğretmenden ders alınması olarak açıklamaktadır.

Mullen (2009), bilişsel, üst bilişsel ve kaynakları yönetme stratejilerinin standart ve hızlandırılmış sınıflardaki kullanımını araştırmayı ve kıyaslamayı amaçlayan bir

Çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın rneklemi 288'i standart, 226'sı hızlandırılmış programa kayıtlı, toplam 514 hemşirelik bölümü lisans ğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ğrenmede Motive Edici Stratejiler lği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi frekans, yüzde, standart sapma ve ranj gibi betimleyici analizlerin yanı sıra, ANOVA ve MANCOVA teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Hızlandırılmış hemşirelik programına kayıtlı öğrenciler, bilişsel, st bilişsel ve kaynakları yönetme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.
- Standart eğitim programına kayıtlı öğrenciler, tekrar ve çabanın düzenlenmesi stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.
- Her iki programda da yaşça büyük olan öğrenciler, st bilişsel stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar.
- Standart programa kayıtlı yaşça büyük öğrenciler, çabanın düzenlenmesi stratejisini, küçük öğrencilere oranla daha fazla kullanmaktadırlar.
- Yaşça büyük öğrenciler zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejisini daha fazla kullanmaktadır ve başarı puanları küçüklere oranla daha yüksektir.

Perels, Dignath ve Schmitz (2009), z düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin, öğrencilerin matematik dersi akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli yarı-deneyseldir. Araştırmanın alışma grubunu 6.sınıfta okuyan 55 ğrenci oluşturmaktadır. Bu ğrencilerin 28'i deney, 27'si kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmada deney süresince, 'çarpanlar ve Bölenler' konusu deney ve kontrol gruplarına anlatılmıştır. Kontrol grubunda, deney grubundan farklı olarak, öz düzenleme stratejilerine yer verilerek, öğrencilere olumlu tutum, hedef belirleme, planlama gibi öz düzenleme stratejileri konusunda bilgi verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak z Düzenleme lği ve matematik bilgi testi kullanılmıştır. Bu testler ön test ve son test olmak üzere, iki kez uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda matematik öğretiminin, öğrencilere öz düzenlemeye dayalı ğretim yapılarak ve öz düzenleme stratejilerini kullanmayı öğrenerek daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği ortaya çıkmıştır.

Schutt (2009), çalışmasında akademik öz düzenleme davranışlarının belirlenmesinde etkisi olan değişkenlerin ve iki ayrı öğrenci grubunun öz düzenleme davranışları arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini 200 öğrenci oluşturmaktadır. Hemşirelik okulunda okuyan bu öğrencilerin 149'u geleneksel, 51'i geleneksel olmayan öğrencidir. Geleneksel olmayan öğrenciler, daha önce başka kurumlarda hemşirelik programı tamamlayıp sertifika almış, fakat sonradan lisans eğitimi almak için okula başlayan öğrencilerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilen, 14 maddeden oluşan, Öğrenmede Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, geleneksel olmayan grupta yer alan öğrencilerin, özerklik ve öz düzenleme becerileri konusunda daha yüksek puanlara sahip olduğu ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, veriler demografik açıdan incelendiğinde, bayanların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu, yaşı öz düzenleme becerileri konusunda önemli bir etkisi olduğu, aile yapısının öz düzenleme becerilerini etkilediği ve tek çocuk olanların öz düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Tseng, Dörnyei ve Schmitt (2006), öz düzenleme stratejilerinin kullanılmasının, yabancı dil öğrenme üzerine etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın modeli deneyseldir. Veri toplama aracı olarak Kelime Öğreniminde Öz Düzenleme Kapasitesi Ölçeği (*SRCvoc*) kullanılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra 192 kişiye pilot uygulama yapılmış ve pilot uygulamadan sonra Tayvanlı 172 lise öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Toplanan verilerin analizi ki-kare testi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine bir çözüm geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonunda, öğrencilerin başarı elde etmek için öz düzenlemeye dayalı stratejiler geliştirmelerinin, derslerde telkin edilen genel yöntem ve telkinlerden daha etkili olduğu ve *SRCvoc* gibi ölçeklerin, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede önemli ipuçları sağladığı sonucuna varılmıştır.

Valkyrie (2006), yaptığı araştırmada öz düzenlemeye dayalı bilişsel, üst bilişsel ve kaynakları yönetme stratejilerinin kullanılmasının, akademik başarı ve akademik başarıyı etkileyen etmenler (sınav kaygısı, kendini engelleme, erteleme, dışsal düzenleme) üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini 500 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi hiyerarşik regresyon tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Akademik öz yeterlik ve öz düzenleme için gerekli olan öz yeterliğin, başarı ve dışsal düzenleme ile olumlu, sınav kaygısı ile olumsuz yönde ilişkisi bulunmaktadır.
- Çabanın düzenlenmesi stratejisini etkili bir şekilde kullanan öğrencilerin erteleme konusunda daha az sorunu bulunmaktadır.
- İşbirliği yapma eğilimi, öğrencide kendini engelleme sorunu olduğunun belirgin bir göstergesidir.
- Görevden kaçınma eğiliminin, notları düşürücü; sınav kaygısını, kendini engelleme ve erteleme davranışlarını artırıcı bir etkisi bulunmaktadır.
- Akademik ve düzenleyici öz yeterlik, ileri düzeyde ertelemenin engellenmesi açısından önemlidir.

Kumrow (2005), öz düzenlemeye dayalı kaynakları yönetme stratejilerinin, karma (internet ve sınıf ortamı) öğretim yapılan bir derste, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ne kadar etkisi olduğunu incelemiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin ders anlatım yöntemini değerlendirmeleriyle, kaynakları yönetme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu hemşirelik okulunda okuyan 38 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı karma (deney), bir kısmı ise klasik (kontrol) ders ortamında eğitim görmektedir. Karma ders, internet ve bilgisayarın da bir araç olarak kullanıldığı, klasik ders ise yalnızca öğretmen konuşmalarından oluşan ders türüdür. Araştırmada veri toplama aracı olarak 19 maddelik Kaynakları Yönetme Stratejileri Ölçeği (ön test-son test), 10 Maddelik Duygusal Davranış Ölçeği (dönem bitiminde) ve ders notları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, karma öğretim yapılan dersten alınan notlar ile klasik dersten alınan notlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ayrıca karma derste ders anlatım yöntemine verilen puanlarla, klasik derste verilenler arasında karma dersin lehine anlamlı bir fark vardır. Ancak t-testinin sonuçları, karma derste kullanılan kaynakları yönetme stratejileriyle, alınan notlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur.

Paulsen ve Feldman (2005), öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin, öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 502 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki, öğrencilerin epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla uygulanan Epistemolojik İnançlar Ölçeği, ikincisi ise öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla uygulanan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'dir. Epistemolojik İnançlar Ölçeği ile öğrencilerin öğrenme yeteneği, öğrenme hızı, bilginin yapılandırılması ve kalıcı hale getirilmesi konusundaki inançları; Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ile öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, hedef yönelimi, amaca odaklanma, konu değeri, öz yeterlik, öğrenme inançları ve sınav kaygısı gibi motivasyonel inançlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizi çoklu regresyon tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, bilginin doğası ve öğrenme konusunda sofistike inançlara sahip olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde eğitsel açıdan daha verimli motivasyonel stratejiler kullandığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenme ve bilginin doğasına ait inançların, öğrencinin öz düzenleme stratejilerini kullanma konusunda en önemli etkiye sahip olduğu, ulaşılan bulgular arasındadır.

Taherbhai (2005), öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı kaynakları yönetme stratejilerinin bir alt basamağı olan yardım arama stratejilerini gözlemlemek ve öğrencilerin çevrim içi bir öğrenme ortamında, öz saygıları ile yardım arama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın örneklemini, çevrimiçi ders alan, 28 kişilik bir lisans grubu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, standart testler, haftalık günceler, mülakat ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi çeşitleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin çoğunluğu, karşılaştıkları bir sorunu yardım almadan çözememe durumunda hayal kırıklığına uğramakta ve çevrim içi derslerin daha kolay olduğunu düşünmektedir.
- Öğrencilerin çoğunluğu yardım alma konusunda önce arkadaşlarına, sonra öğretmene başvurmaktadır.

- Öğrencilerin çoğunluğu öz saygı konusunda kendileriyle ilgili doğru tahminlerde bulunmuşlardır ve öz saygı düzeyine bakılmaksızın, hepsi yardım aramaya açıktır.
- Öğrencilerin sadece yarısı öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini ileri derecede kullanabilmektedirler.

Chen (2002), geleneksel öğrenme ortamında ders gören öğrencilerle, bilgisayar destekli öğrenme ortamında ders gören öğrenciler arasındaki farklılığı, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve bilgisayar kullanma becerileri açısından incelemiştir. Araştırmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu 84'ü kız, 113'ü erkek, toplam 197 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin, üst bilişsel öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlemesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama alt boyutları ile öğrencilerin akademik başarı puanları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi çoklu regresyon yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çabanın düzenlenmesi stratejisinin, geleneksel öğrenme ortamında ders gören öğrencileri başarıya götürdüğü, ancak bilgisayar destekli öğrenme ortamında ders gören öğrencilerin başarılarında önemli bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bergin, Reilly ve Traynor (2005), öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmanın evrenini 2004-2005 yılında Programlamaya Giriş dersi alan 40 öğrenci, örneklemi ise araştırmaya katılan 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin bazı bölümleri kullanılmıştır. Bu bölümler motivasyonel inançlar boyutundan hedef yönelimi ve konu değeri; bilişsel stratejiler boyutundan tekrarlama, ayırtılandırma ve örgütleme; üst bilişsel stratejiler boyutundan eleştirel düşünme ve üst bilişsel öz düzenleme; kaynakları yönetme stratejileri boyutundan ise zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi ve çabanın düzenlenmesi alt boyutlarıdır. Toplanan verilerin analizi ANOVA ve regresyon tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, üst bilişsel stratejileri ve kaynakları yönetme stratejilerini daha başarılı bir biçimde kullanmaktadırlar.

- Konu değeri ve hedef yönelimi konusunda yüksek puanlara sahip öğrenciler, düşük puanlara sahip olanlara oranla akademik olarak daha başarılıdırlar ve kaynakları yönetme stratejilerini daha iyi kullanmaktadırlar.

Paterson (1996), öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı ve geleneksel öğrenme ortamı olmak üzere, 2 farklı ortamda biyoloji dersi alan öğrencilerin, biyoloji dersine ait akademik başarıları, öz düzenlemeye yönelik davranışları ve öz düzenleme stratejileri arasındaki farkı araştırmıştır. Araştırmanın modeli deneyseldir. Araştırmanın çalışma grubunu 12. sınıfa devam eden 48 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için, öğrencilerin daha önceki biyoloji sınavı notları ve IQ testleri kullanılmıştır.

Uygulama süresince, deney grubu ve kontrol grubunun derslerine aynı öğretmen girmiş ve her iki grup da aynı ders programını takip etmiştir. Ancak derslerin işleniş şekli farklılık göstermiştir. Kontrol grubunda öğretmen merkezli ders hâkimken, deney grubunda öğrencilerin daha fazla seçim yapmaları ve öğrenen özerkliği teşvik edilmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler derslerde kendi yapacakları çalışmaları kendileri belirlemişlerdir. Ayrıca derslerde öğrencilerin bilişsel stratejilerle, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, yardım arama stratejilerini kullanma yönünden gelişmeleri için bazı çalışmalar yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler” ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi t-testi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu ve kontrol grubu arasında, akademik başarı konusunda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu sonuca ulaşılmasının nedenini, deney grubunun öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullanması olarak açıklamaktadır.

Sonuç olarak, öz düzenlemeye ilişkin yapılmış araştırmalar, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmanın, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

1.12. Araştırmanın Önemi

Mentorluğun, alan yazında, mentorla mente arasında devam eden, mentenin gelişimini denetlemek, ona öğretmenlik ve danışmanlık yapmak, psikolojik destek

sağlamak ve menteyi yetkinlik ve karakter bakımından daha donanımlı bir birey haline getirmek için yürütülen ve olumlu sonuçlara sahip bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek ve öz yeterlik algıları ile kaynakları yönetme stratejilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde her yıl üniversiteye yeni giren öğrencilere İngilizce yeterlik sınavından aldıkları puana bağlı olarak verilen hazırlık eğitimi, 1 yıllık akademik çalışmanın sonunda, kimi öğrencilerin hazırlık okulundan mezun olup, lisans eğitimlerine başlama ve diğer İngilizce derslerini alma haklarını elde etmeleriyle, kimilerininse bu eğitimden başarısız olarak ayrılıp, hazırlık okulundan mezun olamadan beklemeli öğrenci statüsüyle lisans eğitimine geçmeleriyle sonuçlanmaktadır. Hazırlık eğitiminden başarısız olarak ayrılan öğrencilerin sayısının kaygı verici boyutlarda olması, hazırlık eğitiminde uygulanacak ve öğrencileri başarıya ulaştıracak bir alternatifte ulaşma konusunda arayışlara neden olmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilere mentorluk hizmeti verilerek, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmeleri ve öz yeterlik algıları ile kaynakları yönetme stratejilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Araştırmanın üç temel boyutta alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir. Bunlardan ilki akademik boyuttur. Mentorluk, dünyada ve özellikle Amerika'da kullanılan bir performans geliştirme uygulaması olmasına rağmen, hakkında yapılmış olan akademik çalışmalar yurtiçinde oldukça sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen bulguların, ileride yapılacak olan araştırmalar için bir yol haritası niteliği taşıması hedeflenmektedir. İkincisi, program geliştirme boyutudur. Araştırmanın sonunda elde edilen bulguların, mentorluk hizmeti tasarım sürecinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda, program geliştirme uzmanları için yol gösterici olması umulmaktadır. Üçüncüsü ise uygulama boyutudur. Araştırma kapsamında yürütülen uygulama süresince, araştırmacının takip ettiği sıra ve işlemlerin, benzer uygulamalar yapacak olan uygulayıcıların mentorluk hizmeti çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

Kısacası, araştırmadan elde edilen bulguların, yabancı dil öğretiminde verimi artırıcı uygulamalara yeni bir soluk getirmesi, üniversite düzeyinde yabancı dil öğretiminin

niteliğinin geliştirilmesi konusunda, alan yazına yeni bir bakış açısı kazandırması ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara öncülük etmesi umulmaktadır.

1.13. Problem Cümlesi

Mentorluk hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi nedir?

1.14. Denenceler

Problem cümlesi aşağıdaki denenceler ile test edilmiştir:

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde;

1. Mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, akademik başarı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır.
2. Mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, öz yeterlik algısı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır.
3. Mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, kaynakları yönetme stratejileri ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır.
 - a. Mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır.
 - b. Mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, çabanın düzenlenmesi stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır.
 - c. Mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, arkadaştan öğrenme stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır.

- d. Mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, yardım arama stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır.

1.15. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrencilerin ölçekte bulunan soruları içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
2. Kontrol edilemeyen değişkenlerin, deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilediği kabul edilmiştir.

1.16. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü C kurundan 2 sınıf ile sınırlıdır.
2. Mentorluk hizmeti, 2009–2010 akademik yılı, bahar dönemi, 15.02.2010 ve 15.06.2010 tarihleriyle sınırlıdır.

1.17. Tanımlar

Mentorluk Hizmeti: Belli bir hedef kapsamında, daha küçük yaştaki bir bireyin gelişimini denetlemek, bireye danışmanlık yapmak ve psikolojik destek sağlamak amacıyla verilen hizmet.

Akademik Başarı: Öğrencilerin İngilizce yeterlik sınavlarından elde ettikleri puanlar.

Öz Yeterlik Algısı: Bireyin herhangi bir durumla ne kadar iyi başa çıkabileceğine dair kendine ilişkin beklenti ve hükümleri.

Kaynakları Yönetme Stratejileri: Öğrencilerin çevrelerini yönetmek ve kontrol etmek için kullandıkları stratejiler. Kaynakları yönetme stratejileri şu öğelerden oluşmaktadır:

- **Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Stratejisi:** Öğrencilerin zamanı ve çalışma çevresini, amaçlarına hizmet edecek biçimde kullanabilmeleri için gerekli olan stratejiler.
- **Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi:** Öğrencilerin, çabalarını hedeflerine uygun bir biçimde düzenleyebilmeleri için gerekli olan stratejiler.

- **Arkadaştan Öğrenme Stratejisi:** Öğrencilerin, bilgi eksiklerini akranlarından tamamlayabilmeleri için kullanmaları gereken stratejiler.
- **Yardım Arama Stratejisi:** Öğrencilerin hedeflerine ulaşmada çevrelerinden yardım alabilmeleri için gerekli olan stratejiler.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, denel işlem, araştırmanın işlem basamakları ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü C kuru öğrencilerine uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin akademik başarılarına, öz yeterlik algılarına ve kaynakları yönetme stratejilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma deneme modeli ile yürütülmüştür. Karasar (2007, 87)’a göre deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi amacını taşır ve araştırma doğrudan araştırmacının kontrolü altında yürütülerek, amaçlar denence şeklinde ifade edilir.

Araştırmada deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol grup modeli” kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunur ve bu gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da, veri toplama araçları yardımıyla, deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön test olması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardımcı olur (Karasar, 2007, 97). Tablo 2.1’de öntest-sontest kontrol gruplu modelin deneysel deseni görülmektedir:

Tablo 2.1: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modelin Deneysel Deseni

Grup	İngilizce Yeterlik Sınavı Başarı Notu (İYSBN)	Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖYAÖ)	Kaynakları Yönetme Stratejileri				DENEL İŞLEM	Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖYAÖ)	Kaynakları Yönetme Stratejileri				İngilizce Yeterlik Sınavı Başarı Notu (İYSBN)
			Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Ölçeği (ZÇÇDÖ)	Çabanın Düzenlenmesi Ölçeği (ÇDÖ)	Arkadaştan Öğrenme Ölçeği (AÖÖ)	Yardım Arama Ölçeği (YAÖ)			Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Ölçeği (ZÇÇDÖ)	Çabanın Düzenlenmesi Ölçeği (ÇDÖ)	Arkadaştan Öğrenme Ölçeği (AÖÖ)	Yardım Arama Ölçeği (YAÖ)	
Deney Grubu	İYSBN 1	ÖYAÖ 1	ZÇÇDÖ 1	ÇDÖ 1	AÖÖ 1	YAÖ 1	Mentorluk hizmeti verilmiştir.	ÖYAÖ 2	ZÇÇDÖ 2	ÇDÖ 2	AÖÖ 2	YAÖ 2	İYSBN 2
Kontrol Grubu	İYSBN 1	ÖYAÖ 1	ZÇÇDÖ 1	ÇDÖ 1	AÖÖ 1	YAÖ 1	Mentorluk hizmeti verilmemiştir.	ÖYAÖ 2	ZÇÇDÖ 2	ÇDÖ 2	AÖÖ 2	YAÖ 2	İYSBN 2

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, araştırmada deney ve kontrol olmak üzere 2 grup yer almıştır. Akademik başarıyı ölçmek için, İngilizce Yeterlik Sınavı Başarı Notu 1 ön test puanı olarak ele alınmıştır. Daha sonra her iki gruba da Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ile kaynakları yönetme stratejilerinin alt boyutlarından oluşan Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Ölçeği, Çabanın Düzenlenmesi Ölçeği, Arkadaştan Öğrenme Ölçeği ve Yardım Arama Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasının ardından denel işlem başlamıştır. Denel işlem süresince, deney grubuna mentorluk hizmeti verilmiş ve kontrol grubuna mentorluk hizmeti verilmemiştir. Denel işlemin sonlandırılmasının ardından, ölçekler bir kez daha, son test olarak uygulanmıştır. Son olarak, İngilizce Yeterlik Sınavı Başarı Notu 2 akademik başarıyı ölçmek için son test puanı olarak ele alınmıştır.

Deneme modeliyle yapılan araştırmalarda, bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenleri nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır (Karasar, 2007, 88). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni öğrencilere verilecek mentorluk hizmeti, bağımlı değişkenleri ise akademik başarı, öz yeterlik algısı ve kaynakları yönetme stratejileridir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2009–2010 akademik yılı bahar dönemi, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü C-12 ve C-24 sınıflarında öğrenim gören 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Sözü edilen çalışma grubu, 3 sebepten ötürü tercih edilmiştir. Bunlardan birincisi, tercih edilen grubun başarı düzeyinin A ve B kurlarına göre daha düşük olması, ikincisi deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olması ve üçüncüsü, araştırmacının her iki grubun da derslerine giren bir öğretim görevlisi olmasıdır.

Tablo 2.2’de araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler yer almaktadır:

Tablo 2.2: Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

GRUP	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
DENEY	9	45	11	55	20	100
KONTROL	8	36.36	14	63.63	22	100
TOPLAM	17	40.47	25	59.52	42	100

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, deney grubu 9’u kız, 11’i erkek toplam 20 kişiden, kontrol grubu ise 8’u kız 14’ü erkek toplam 22 kişiden oluşmuştur. Deney grubunun % 45’i kız, % 55’i erkek; kontrol grubunun % 36.36’sı kız, % 63.63’ü erkek öğrencilerden oluşmuştur. Toplamda araştırmanın % 40.47’sini kızlar, % 59.52’sini erkekler oluşturmuştur.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, deney ve kontrol grubunun akademik başarı açısından eşit koşullarda olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu koşulun sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplarda t-testi uygulanmış ve iki grubun akademik başarıları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2.3’te yer almaktadır:

Tablo 2.3: Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney	20	77.42	10.93	.55	.58
Kontrol	22	75.50	11.32		

$$p > .05$$

Tablo 2.3’te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=.55$; $p > .05$).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, akademik başarı puanlarını elde etmek amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü İngilizce yeterlik sınavlarından elde edilen puanlar kullanılmıştır. Diğer taraftan, öz yeterlik algısı ve kaynakları yönetme stratejileriyle ilgili puanları elde etmek amacıyla, Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen, Altun ve Erden (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan “Öz Yeterlik Algısı” alt boyutu ve “Kaynakları Yönetme Stratejileri” boyutunun, “Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi”, “Çabanın Düzenlenmesi”, “Arkadaştan Öğrenme” ve “Yardım Arama” alt boyutları kullanılarak, öğrencilere uygulanmak üzere 27 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır (Ek 1).

2.3.1. İngilizce Yeterlik Sınavı Başarı Notları

Araştırmada akademik başarıyı belirlemek amacıyla İngilizce yeterlik sınavlarından elde edilen puanlar kullanılmıştır. İngilizce yeterlik sınavı, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü tarafından, Eylül ve Haziran aylarında olmak üzere yılda iki kez uygulanan bir sınavdır. Eylül sınavı, üniversiteye yeni kayıt olmuş lisans öğrencilerinin İngilizce düzeylerini belirlemek ve düzeye bağlı olarak öğrencilerin lisans eğitimine başlamasına ya da hazırlık okumasına karar vermek amacıyla uygulanır. Haziran sınavı ise 1 yıl hazırlık eğitimi alan hazırlık öğrencilerine, bulundukları kura göre değişmeksizin, aynı soruların hazırlanarak uygulandığı ve öğrencilerin hazırlık okulundan mezun olup olmayacağına karar vermek amacıyla yapılan bir sınavdır. Sınav çoktan seçmeli olup, ortalama 93–100 sorudan oluşmaktadır. Sorular Temel İngilizce Bölümü Ölçme ve Değerlendirme Ofisi tarafından hazırlanmaktadır.

İngilizce yeterlik sınavı başarı notları, araştırmada öğrenci akademik başarısını belirlemek amacıyla kullanılmış ve bu amaç doğrultusunda ön test olarak 10 Eylül 2009 ve son test olarak 14 Haziran 2010 İngilizce yeterlik sınavlarına başvurulmuştur.

2.3.2. Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, toplamda 81 sorudan oluşan, 7’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte, “Motivasyonel İnançlar”, “Bilişsel ve Üst Bilişsel Öz Düzenleme” ve “Kaynakları Yönetme Stratejileri” olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Sözü edilen boyutların altında toplam 15 alt boyut yer almaktadır. Araştırmada, motivasyonel inançlar boyutunun öz yeterlik alt boyutunda yer alan 8 madde öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 2.4’te Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin, araştırmada yer alan öz yeterlik alt boyutu ve bu alt boyuttaki ilgili maddeler görülmektedir:

Tablo 2.4: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin Öz Yeterlik Alt Boyutu

Boyutlar	Alt boyut	Maddeler
Motivasyonel İnançlar	Öz Yeterlik	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Tablo 2.4’te görüldüğü gibi, öz yeterlik, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin motivasyonel inançlar boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve bu ölçekten yararlanılarak araştırmada kullanılan ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 numaralı maddeleri bu alt boyutu ölçmeye yöneliktir.

Ölçme aracı 7’li likert tipinde hazırlanmıştır ve ölçekte 7 sayısı ‘bana tamamen uyuyor’, 1 ise ‘bana hiç uymuyor’ şeklinde derecelendirilmiştir. Benzer bir biçimde, olumsuz maddelerde bu derecelendirme ters yönde gerçekleştirilmiştir. 8 maddeden oluşan ölçekte en düşük 8, en yüksek 56 puan alınabilmektedir.

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin Türkçe formunun öz yeterlik alt boyutuna ilişkin cronbach alfa değeri .89 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

2.3.3. Kaynakları Yönetme Stratejileri Ölçeği

Daha önce de belirtildiği gibi, “Kaynakları Yönetme Stratejileri”, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin boyutlarından biridir. Araştırmada kaynakları yönetme stratejileri boyutunda yer alan 4 alt boyut öğrencilere uygulanmıştır. Bu alt boyutlar “Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi”, “Çabanın Düzenlenmesi”, “Arkadaştan Öğrenme” ve “Yardım Arama”dır.

2.3.3.1. Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Ölçeği

Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin Kaynakları Yönetme Stratejileri boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve araştırmada bu alt boyutta yer alan 8 madde öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 2.5’te Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin, araştırmada yer alan kaynakları yönetme stratejileri boyutu ile zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi alt boyutu görülmektedir:

Tablo 2.5: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Alt Boyutu

Boyutlar	Alt boyut	Maddeler
Kaynakları Yönetme Stratejileri	Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Tablo 2.5’te görüldüğü gibi, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin kaynakları yönetme stratejileri boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve bu ölçekten yararlanılarak araştırmada kullanılan ölçeğin, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 numaralı maddeleri bu alt boyutu ölçmeye yöneliktir.

Ölçme aracı 7’li likert tipinde hazırlanmıştır ve ölçekte 7 sayısı ‘bana tamamen uyuyor’, 1 ise ‘bana hiç uymuyor’ şeklinde derecelendirilmiştir. Benzer bir biçimde, olumsuz maddelerde bu derecelendirme ters yönde gerçekleştirilmiştir. 8 maddeden oluşan ölçekte en düşük 8, en yüksek 56 puan alınabilmektedir.

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Türkçe formunun zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin cronbach alfa değeri .77 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

2.3.3.2. Çabanın Düzenlenmesi Ölçeği

Çabanın düzenlenmesi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Kaynakları Yönetme Stratejileri boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve araştırmada bu alt boyutta yer alan 4 madde öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 2.6'da Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin, araştırmada yer alan kaynakları yönetme stratejileri boyutu ile çabanın düzenlenmesi alt boyutu görülmektedir:

Tablo 2.6: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Çabanın Düzenlenmesi Alt Boyutu

Boyutlar	Alt boyut	Maddeler
Kaynakları Yönetme Stratejileri	Çabanın Düzenlenmesi	17, 18, 19, 20

Tablo 2.6'da görüldüğü gibi, çabanın düzenlenmesi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin kaynakları yönetme stratejileri boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve bu ölçekten yararlanılarak araştırmada kullanılan ölçeğin 17, 18, 19 ve 20 numaralı maddeleri bu alt boyutu ölçmeye yöneliktir.

Ölçme aracı 7'li likert tipinde hazırlanmıştır ve ölçekte 7 sayısı 'bana tamamen uyuyor', 1 ise 'bana hiç uymuyor' şeklinde derecelendirilmiştir. Benzer bir biçimde, olumsuz maddelerde bu derecelendirme ters yönde gerçekleştirilmiştir. 4 maddeden oluşan ölçekte en düşük 4, en yüksek 28 puan alınabilmektedir.

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Türkçe formunun çabanın düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin cronbach alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

2.3.3.3. Arkadaştan Öğrenme Ölçeği

Arkadaştan öğrenme, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Kaynakları Yönetme Stratejileri boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve araştırmada bu alt boyutta yer alan 3 madde öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 2.7'de Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin, araştırmada yer alan kaynakları yönetme stratejileri boyutu ile arkadaşta öğrenme alt boyutu görülmektedir:

Tablo 2.7: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Arkadaştan Öğrenme Alt Boyutu

Boyutlar	Alt boyut	Maddeler
Kaynakları Yönetme Stratejileri	Arkadaştan Öğrenme	21, 22, 23

Tablo 2.7'de görüldüğü gibi, arkadaşta öğrenme, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin kaynakları yönetme stratejileri boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve bu ölçekten yararlanılarak araştırmada kullanılan ölçeğin 21, 22 ve 23 numaralı maddeleri bu alt boyutu ölçmeye yöneliktir.

Ölçme aracı 7'li likert tipinde hazırlanmıştır ve ölçekte 7 sayısı 'bana tamamen uyuyor', 1 ise 'bana hiç uymuyor' şeklinde derecelendirilmiştir. Benzer bir biçimde, olumsuz maddelerde bu derecelendirme ters yönde gerçekleştirilmiştir. 3 maddeden oluşan ölçekte en düşük 3, en yüksek 21 puan alınabilmektedir.

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Türkçe formunun arkadaşta öğrenme alt boyutuna ilişkin cronbach alfa değeri .74 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

2.3.3.4. Yardım Arama Ölçeği

Yardım arama, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Kaynakları Yönetme Stratejileri boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve araştırmada bu alt boyutta yer alan 4 madde öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 2.8'de Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin, araştırmada yer alan kaynakları yönetme stratejileri boyutu ile yardım arama alt boyutu görülmektedir:

Tablo 2.8: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Yardım Arama Alt Boyutu

Boyutlar	Alt boyut	Maddeler
Kaynakları Yönetme Stratejileri	Yardım Arama	40, 58, 68, 75

Tablo 2.8'de görüldüğü gibi, yardım arama, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin kaynakları yönetme stratejileri boyutunda yer alan bir alt boyuttur ve bu ölçekten yararlanılarak araştırmada kullanılan ölçeğin 40, 58, 68 ve 75 numaralı maddeleri bu alt boyutu ölçmeye yöneliktir.

Ölçme aracı 7'li likert tipinde hazırlanmıştır ve ölçekte 7 sayısı 'bana tamamen uyuyor', 1 ise 'bana hiç uymuyor' şeklinde derecelendirilmiştir. Benzer bir biçimde, olumsuz maddelerde bu derecelendirme ters yönde gerçekleştirilmiştir. 4 maddeden oluşan ölçekte en düşük 4, en yüksek 28 puan alınabilmektedir.

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Türkçe formunun yardım arama alt boyutuna ilişkin cronbach alfa değeri .76 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

2.4. Denel işlem

Bu bölümde mentorluk hizmetinin geliştirilme aşamaları yer almaktadır.

2.4.1. Mentorluk Hizmeti Geliştirme Aşamaları

Araştırmanın temelini oluşturan akademik başarısı düşük öğrencilere mentorluk hizmeti geliştirilirken, Weinberger (2005, 223)'in önerdiği mentorluk geliştirme ilkeleri dikkate alınmış ve araştırmaya uyarlanmıştır.

Mentorluk hizmeti geliştirme süreci; hizmetin hedeflerini belirleme, hizmetin sunulacağı grubu belirleme, mentorluk modeline karar verme, mentorluğun gerçekleşeceği mekâna karar verme, mentorluk seanslarının odak noktasını belirleme, mentorluk hizmetinin süresine karar verme, mentor seçimi, mentor eğitimi, hizmet desteği hazırlama, danışma kurulu oluşturma, bilgi sisteminin yönetilmesi, hizmeti izleme ve değerlendirme gibi boyutlardan oluşmaktadır.

Hizmetin yapısı ve odak noktası

Hizmetin Hedefleri

Uygulanacak olan bir mentorluk hizmeti için gerçekleştirilecek hedefleri belirlemek, o hizmetin istenen sonuçları elde etme amacıyla kesin ve doğru bir rotada ilerlemesini sağlar. Ayrıca bu hedefler, hizmetin çıktılarının değerlendirilmesi açısından da önemlidir (Weinberger, 2005, 223). Yapılan araştırmanın temel amacı, uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin gelişimine fayda sağlayıp sağlamayacağını tespit etmektir. Bu doğrultuda, yürütülen mentorluk hizmetinin hedefleri şunlardır:

1. Öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak.
2. Öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek.
3. Öğrencilerin öz yeterlik algılarını geliştirmek.
4. Öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerini geliştirerek, zamanı etkin kullanmayı, çevrelerini düzenlemeyi, çabalarını düzenlemeyi, doğru kişilerden yardım almayı öğrenmelerini sağlamak.

Hizmetin Sunulacağı Grup

Mentorluk hizmetinin, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü C kuru sınıfları arasından seçilmiş olan C-12 sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmesi hedeflendiğinden, bu öğrenciler öğretmenleri (araştırmacı) tarafından verilecek olan mentorluk hizmetine ilişkin olarak, bir ön görüşmeye tabi tutulmuştur. Bu görüşmeler bireysel toplantı şeklinde yürütülmüş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Okulunuzda bulunan C sınıflarının en çok ihtiyaç duyduğu şey nedir?
2. Sizce neden bu ihtiyaçlar vardır?
3. Bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik olarak yapılan uygulamalar var mıdır? Varsa isimleri nelerdir?
4. Bu uygulamalar başarılı mıdır? Niçin?
5. C kurlarının ihtiyaçlarını karşılamak için önerebileceğiniz bir uygulama var mı?
6. Mentorluk nedir?
7. Sizce bir mentorluk hizmeti ne tarz bir içeriğe sahiptir?
8. Bilgilerinize dayanarak, C kurları için okulunuzda bir mentorluk hizmeti uygulaması yapıldığını söyleyebilir misiniz?
9. Eğer bir mentorluk hizmeti geliştirilse, C kurlarına yararlı olması için nasıl olması gerekir?
10. Sizce mentorluk hizmetinin başarılı olması için yönetim ile işbirliği yapılması gerekli midir? (Weinberger, 2005, 223'ten uyarlandı).

Mentorluk hizmetine ilişkin soruların yanı sıra, öğrencilerin kişisel tercihlerini ve özelliklerini belirlemeye yönelik olarak şu sorulardan yararlanılmıştır:

11. Orta Asya Türk topluluklarında bir çocuğa doğar doğmaz isim verilmez, bir konuda başarılı olana kadar beklenir ve başardığı işe dayalı olarak isim konurdu. Bu gelenek şimdi devam ediyor olsaydı, adınızı ilk büyük başarınızdan alsanız insanlar sizi nasıl çağırırdı?
12. Kendinizi nasıl tanımlarsınız? Karakter özellikleriniz neler?

13. Hayallerinizi sizin koşullarınızdan gelerek başarmış insanlar tanıyorsunuzdur. Başarı modeliniz kim?
14. Hayatınızdan memnun musunuz? Değişmesi gerektiğini düşündüğünüz bir şeyler var mı?
15. Kim olmak, nasıl biri olmak istiyorsunuz? Niçin?
16. Nelerin hayatınızda olmamasını istersiniz?
17. Kendi kanatlarıyla uçmak ne demektir?
18. İngilizce'yi nasıl çalışırsınız? Sınavlara nasıl hazırlanırsınız?

Öğrencilerden alınan cevaplara dayanarak, onların beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bir mentorluk hizmeti hazırlanmaya çalışılmıştır.

Uygulanacak Mentorluk Modeli

Mentorluk modelinin planlanması aşaması, detaylı bir inceleme ve bu incelemeler sonucunda doğru modele karar verme sürecini içerir. Seçilecek olan mentorluk modelinin, hizmeti alacak olan grubun hedef ve ihtiyaçlarıyla tam olarak örtüşmesi için, gerekli kaynaklar araştırılarak, modeller üzerinde düşünülmeli ve en uygun olan model seçilmelidir (Weinberger, 2005, 224).

Yukarıdaki bilgilere dayalı olarak, seçilen grupta sosyal-motivasyonel mentorluk modelinin uygulanması uygun görülmüştür. Bu modelin seçilmesinin nedeni, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin C kurunda öğrenim görüyor olması ve akademik başarılarının aynı birimdeki A ve B kurlarına oranla daha düşük olmasıdır.

Sosyal-motivasyonel model kapsamında sunulan mentorluk hizmeti ve hizmet süresince verilen yapı, ilgi ve özerklik desteği sayesinde, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi ve öz yeterlik algıları ile kaynakları yönetme stratejilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için mentorluk hizmeti süresince aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir.
- Öğrencilere çalışma planı hazırlanmış, bu planların haftalık takibi yapılmıştır.
- Öğrenciler yabancı dil öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmiştir.

- Öğrenciler sınav kaygısını yenme konusunda bilinçlendirilmiştir.
- Öğrencilere psikolojik destek sağlamak ve güven duygusunu geliştirip mentor ve menteler arasında yakın ilişkiler kurmak amacıyla, tiyatro, gezi ve sohbet gibi ders dışı etkinlikler düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin durumunun değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerle haftalık toplantılar gerçekleştirmiştir.
- Mentorluk hizmetinin takibi amacıyla, program koordinatörü, mentor ve öğrencilerle haftalık toplantılar gerçekleştirmiş ve bu toplantılar sonunda durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Mentorluğun Uygulanacağı Yer

Mentorluk, okul, toplum ve sanal ortam olmak üzere temelde üç yerde uygulanabilir. Okul temelli mentorlukta görüşmeler okul sınırları içinde kalırken, *Big Brothers Big Sisters* gibi toplum gönüllülerinin dâhil olduğu programlarda mekân seçimi okul dışına da taşabilir. E-mentorlukta ise mentor ve menteler, internet kanalıyla sanal görüşmeler gerçekleştirir (Weinberger, 2005, 225).

Araştırmada öğrencilerin, akademik başarılarının yükselmesi ve öz yeterlik algıları ile kaynakları yönetme stratejilerinin gelişmesi hedeflendiğinden, hizmetin okul sınırları içinde yürütülmesi sağlanmıştır. Bu çalışmalarda haftalık toplantı ve görüşmeler yürütülerek, belirlenmiş olan hedeflere ulaşılmaya çalışılmıştır. Okulda yürütülen çalışmalara ek olarak, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik materyallerin paylaşımı ve kişisel gelişimlerinin takibi için, internetten de yararlanılmıştır.

Mentorluk Seanslarının Odak Noktası

Mentorluk hizmetinin odak noktası, bu hizmetin sonucunda elde edilmek istenen çıktılara göre değişir. Örneğin, akademik performansın artırılmasının hedeflendiği bir çalışmada odak noktası, öğrencilere dersler konusunda yardımcı olmakken, sosyalleşmenin hedeflendiği bir çalışmada odak noktası, arkadaşlık, eğlence ve sosyal etkinliklerdir (Weinberger, 2005, 225). Eldeki araştırmada mentorluk hizmetinin odak noktası, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek ve öz yeterlik algıları ile kaynakları yönetme stratejilerini geliştirmektir.

Mentorluk Hizmetinin Süresi

Mentorluk hizmetinin süresi, uygulanan mentorluk türüne göre değişir. Toplum temelli mentorlukta hizmetin süresi en az 1 yılken, okul temelli mentorlukta çalışmalar, akademik takvimlerin sınırlaması sonucunda, maksimum 9 ayla kısıtlı kalmaktadır. Okullarda görüşme olanaklarının ve ders programlarının sınırlı olmasından dolayı, haftada yaklaşık 1 saatlik görüşmeler yapılmaktadır (Weinberger, 2005, 226). Eldeki araştırmada uygulanan mentorluk hizmeti 1 dönem devam etmiştir. Bir dönemlik süre boyunca, mentor-öğrenci, mentor-program koordinatörü, öğrenci-program koordinatörü görüşmeleri yapılmıştır.

Mentor Seçimi

Araştırmanın bir yüksek lisans tez çalışması olması nedeniyle, mentorluk görevini araştırmacının kendisi üstlenmiştir. Araştırmacı, ders verdiği sınıflardan seçilmiş olan deney grubuna hem öğretim, hem de mentorluk çalışmalarından sorumlu olmuştur.

Mentor Eğitimi

Mentor eğitimi, önemle üzerinde durulan ve mentorluk hizmeti boyunca devam etmesi gerektiği düşünülen süreçlerden biridir. Weinberger (2005, 227)'e göre, mentor eğitime, hizmetten önce başlanmalı ve mentorlara hizmet politikaları ve süreçleri hakkında bilgi verilmelidir. Ayrıca eğitimler, hizmet boyunca devam etmeli ve içeriğinde mentorluk hedefleri ve süreçleri, iletişim kurma ve güçlüklerle başa çıkma teknikleri, mentorluk ilişkilerinde doğru fiziksel ve duygusal sınırı koyma ilkeleri, gizliliği korumanın önemi ve mentorluk ilişkilerinde gençlerle başarılı bir şekilde çalışabilmenin yolları gibi konular yer almalıdır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, araştırmada mentorluk görevini üstlenen araştırmacı, mentorluk hizmeti başlamadan önce haftada 4 saat, hizmet süreci başladıktan sonra 2 saat olmak üzere, program koordinatöründen toplamda 50 saatlik bir eğitim almıştır. Araştırmacı eğitime ek olarak, belirli aralıklarla alanında deneyimli uzmanların görüşlerini alarak ve konuya ilişkin kaynaklar okuyarak, mentorluk hizmetinin başlangıcında ve devamında, bu hizmeti uygulama konusunda süreci iyileştirme çalışmalarına devam etmiştir.

Mentorluk Hizmetine Ayrılacak Destek

Bir mentorluk hizmetinin başarılı olmasında, mentor ve mentelerin o hizmet boyunca profesyonel kişilerce desteklenmesinin rolü büyüktür. Bu yüzden mentor ve mentelerin ihtiyaç duyduğu noktalarda sorularını cevaplayacak, kaygı ve sorunlar ortaya çıktığında bu olumsuzlukları giderecek ve mentor-mente ilişkilerinde alternatif stratejiler önerebilecek kişi ya da kişilere ihtiyaç vardır. Bu kişilere okul temelli mentorluk hizmetlerinde ‘program koordinatörü’ adı verilir. Program koordinatörü ve mentor önce ilk haftalarda sık sık, daha sonra aylık görüşmeler gerçekleştirerek hizmetin nasıl ilerlediğini değerlendirirler. Aşağıda bu görüşmelerde sorulması gereken sorular yer almaktadır:

1. Mentelerle görüşme sıklığınız nedir?
 2. Menteler bu görüşmelere istek duyuyorlar mı?
 3. Mentelerle yürüttüğünüz etkinliklerden memnun musunuz?
 4. Mentelerle aranızdaki iletişim nasıl?
 5. Anlatmak istediğiniz özel bir probleminiz var mı?
 6. Mentelerle istenilen düzeyde ilgilenebiliyor musunuz?
 7. Karşılaştığınız önemli bir sorun var mı?
 8. Mentelerle aranızdaki ilişkide olumlu yanlar nelerdir?
 9. Mentorluk hizmeti ilişkileri iyileştirmeye nasıl yardımcı olabilir?
- (Weinberger, 2005, 227–228).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, araştırmanın program koordinatörü Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun olmuş ve kendisi, mentor ve öğrencilerle düzenli görüşmeler gerçekleştirmiştir.

Mentorluk Hizmetinin Yönetimi

Danışma Kurulunun Oluşturulması

Mentorluk hizmeti yönetiminin önemli parçalarından birisi de danışma kuruludur. Böyle bir kurul oluşturulmasındaki amaç, mentorların ihtiyaç duyacağı tavsiye ve yönetim noktalarında onlara yardımcı olmaktır. Böyle bir danışma kurulu, mentorluk hizmetinin kurulum aşamasında toplanarak, hizmete şekil verebilir ve daha sonraki aşamalarda gerekli desteği sunar. Danışma kurulunda yer alması ideal olan kişiler

eğitimci, avukat, bankacı ve muhasebecilerdir. Bunların dışında bilgisayar uzmanı, halkla ilişkiler uzmanı, öğrenci temsilcisi, araştırmacı, burs dağıtıcı ve okul müdürü gibi kişilerin de danışma kurulunda bulunması büyük ölçüde fayda sağlayacaktır (Weinberger, 2005, 228). Eldeki araştırmada Prof. Dr. Münire Erden, program koordinatörü Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun, akademisyenler ve Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan öğretim görevlilerinin görüşlerine başvurulmuş ve mentorluk hizmetinin kuruluşu ve işleyişi süresince gözlem, tavsiye ve bilgilerinden istifade edilmiştir.

Bilgi Sisteminin Yönetilmesi

Her mentorluk hizmetinde, bilgi yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için kapsamlı bir sistem geliştirilmesi gereklidir. Bu sistemde gelir kaynaklarının ve mentor bilgilerinin detaylı bir şekilde yer alması ve bu bilgilere her an ulaşılabilir olması gerekmektedir. Bilgi sisteminde mentorluk hizmetinin başlangıç ve bitiş tarihleri, mentor ve mentelerin demografik bilgileri, mentor-mente eşlenmesine ilişkin kayıtlar ve çalışma saatleri yer almalıdır (Weinberger, 2005, 229). Yapılacak olan araştırmanın bilgi yönetiminin sağlanması için, araştırmacı tarafından düzenli kayıtlar tutulmuş ve bu kayıtlarda aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir:

- Mentelere ilişkin demografik bilgiler.
- Mentelerin akademik notları.
- Mentelere uygulanacak olan öz yeterlik ve kaynakları yönetme stratejileri ölçeklerinin ön test ve son test sonuçları.
- Çalışma saatleri.
- Mentelerden istenilen çalışmaların düzenli takibi.
- Bireysel görüşmelerin kayıtları.

Hizmetin İzlenmesi

Mentorluk hizmetinin düzenli olarak izlenmesi, başarı sağlanması açısından oldukça gereklidir. Hizmet yürütücüleri, belirli zaman aralıklarında, politikalarını, süreci ve yapılan işleri gözden geçirmelidir. Hizmetin ilerleyişi hakkında fikir edinmek için, gerek mentorlarla, gerekse mentelerle düzenli toplantılar yapılarak, bilgi toplanmalıdır. En iyi mentorluk ilişkilerinde bile zaman zaman kırgınlık, kızgınlık ya da aksiliklerin yaşanabileceği göz önünde bulundurularak, düzenli izlemeler

yardımıyla sorunların hızlı bir şekilde tespiti ve çözümü sağlanmalıdır (Weinberger, 2005, 230-231). Eldeki araştırmada, mentorluk hizmetinin ilerleyişinin istenen yönde olup olmadığını belirlemek için, program koordinatörü, mentor ve öğrencilerle haftada bir kez düzenli toplantılar gerçekleştirmiş ve onlardan olumlu ya da olumsuz her türlü görüşü bildirmelerini istemiştir. Aksaklıklarla karşılaşılması durumunda, çıkış noktaları aranmış ve sorunun giderilmesine çalışılmıştır.

Mentorluk Hizmetinin Değerlendirilmesi

Mentorluk hizmeti için belirlenmiş olan hedeflere dayalı olarak, ilgili hizmet çıktılarının elde edilip edilmediğini saptamak için geçerli ve güvenilir araçlar kullanılmalı ve hizmet değerlendirilmelidir (Weinberger, 2005, 231). Eldeki araştırmada, mentorluk hizmeti sonucunda, istenen hedeflere ulaşp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla, öz yeterlik algısı ve kaynakları yönetme stratejilerini saptamaya yönelik ölçeklerle, İngilizce yeterlik sınavı başarı notları kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, mentorluk sürecini iyileştirmek ve hizmeti hem mentor, hem de öğrenciler açısından değerlendirmek için, program koordinatörüyle düzenli bir biçimde haftalık değerlendirmeler yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın İşlem Basamakları

Mentorluk hizmetinin uygulama sürecine geçilmeden önce, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki sınıflardan düzey açısından birbirlerine en yakın olan sınıflar tespit edilip, deney ve kontrol gruplarına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra, deney grubunu oluşturan öğrencilere mentorluk hizmetinden kısaca bahsedilmiş ve uygulama süresince yapılacaklara ilişkin genel bilgi verilmiştir. Daha sonra, hem deney hem de kontrol grubuna, Öz Yeterlik Algısı, Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi, Çabanın Düzenlenmesi, Arkadaştan Öğrenme ve Yardım Arama Ölçekleri ön test olarak verilmiştir. Ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna Tablo 2.9'daki işlem basamakları uygulanırken, kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen uygulama tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol grubuna ön test olarak verilen ölçekler, son test olarak tekrar uygulanmıştır. Tablo 2.9'da deney grubuna ait işlem basamakları görülmektedir:

Tablo 2.9: Deney Grubuna Ait İşlem Basamakları

Tarih	Yapılan Uygulama
22.02.2010	• Mentor ve program koordinatörü, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla öğrencilere Öğrenme Stilleri Ölçeği uyguladı (Ek 2).
26.02.2010	• Mentorluk hizmeti tanıtım toplantısı gerçekleştirildi (Ek 4). • Toplantıda mentor ve program koordinatörü, mentorluk hizmetinin ne olduğu, kendilerini nasıl bir sürecin beklediği ve bu uygulamanın kendilerine ne gibi katkılarda bulunacağı konusunda öğrencileri bilgilendirdi. • Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar Powerpoint Sunusu ile öğrencilere sunuldu.
01.03.2010- 05.03.2010	• Mentor, öğrencileri daha yakından tanımak ve mentorluk hizmetine olan bakış açılarını görmek amacıyla bireysel ön görüşmeler gerçekleştirdi ve bu görüşmeler program koordinatörü ile analiz edildi.
11.03.2010	• “Öğrenme Nedir?” isimli seminer gerçekleştirildi. Seminer boyunca öğrencilere öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenme esnasında hangi stratejilerin kullanılabileceği ve bu stratejilerin İngilizce öğrenimine nasıl yansıtılabileceği mentor tarafından öğrencilere aktarıldı. • Sunumdan sonra bir post-it çalışması yapılarak, öğrencilerin İngilizce'yi öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin beyin fırtınası gerçekleştirildi (Ek 4). • Seminerin sonunda öğrenciler, seminer hakkında bir yansıtma yazdı (Ek 3).
15.03.2010- 19.03.2010	• Mentor, öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirdi ve bir önceki hafta seminerin sonunda yapılan beyin fırtınası çalışmasının sonuçlarına bağlı kalarak, her öğrenci için bireysel ders çalışma programları hazırladı. • Mentor ve program koordinatörü, öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeleri değerlendirmek amacıyla bir toplantı gerçekleştirdi.
22.03.2010- 26.03.2010	• 23.03.2010 tarihinde gerçekleştirilen 1.vize öncesinde mentor, öğrencilerle sınav taktikleri hakkında konuşarak, onları bilgilendirdi. • Mentor, sınavdan sonra öğrencilerden sınava ilişkin görüşlerini almak ve daha sonra yapılacak uygulamaların içeriğine ilişkin detayları belirlemek amacıyla öğrencilerle bir toplantı gerçekleştirdi.

Tablo 2.9 – devam

02.04.2010	• “Kaynakları Kullanma ve Başarılı Olma” isimli seminer gerçekleştirildi. Seminer süresince mentor ve program koordinatörü, öğrencilere kaynakların nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini, başarıya ulaşmak için nelerin gerekli olduğunu ve motivasyonun başarıya olan katkısını aktardı (Ek 4). • Program koordinatörü, öğrencilere bir takım uygulamalar yaptırarak, başarıya ulaşma konusunda öğrencilerin kullandıkları stratejileri gözlemledi ve öğrencilere dönüt verdi. • Seminerin sonunda öğrenciler, seminer hakkında bir yansıtma yazdı (Ek 3).
05.04.2010- 09.04.2010	• Mentor, öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirdi. • Görüşmeler süresince 1.vize sonuçları, öğrencilerin bundan sonraki vize için izleyeceği yollar ve bireysel ihtiyaçları hakkında konuşuldu. • Öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak, her öğrenciye uygun ekstra çalışma materyali temin edildi. • Mentor ve program koordinatörü, öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeleri değerlendirmek amacıyla bir toplantı gerçekleştirdi.
16.04.2010	• Öğrencilerle sınıf dışı bir etkinlik gerçekleştirilerek, Nisan ayında doğan öğrenciler için bir doğum günü kutlaması gerçekleştirildi (Ek 4). • Kutlama süresince geçirilen zaman diliminde, öğrencilerle sohbet edilerek, sıcak bir atmosfer oluşması ve öğrencilerin uygulamaya olan bağlılığının artması sağlandı. • Görüşme sonunda öğrencilerden günü değerlendiren bir yansıtma yazmaları istendi (Ek 3). • Mentor ve program koordinatörü, öğrencilerle gerçekleştirilen etkinliği değerlendirmek amacıyla bir toplantı gerçekleştirdi.
19.04.2010- 23.04.2010	• Öğrencilere ilgi alanları doğrultusunda çeşitli İngilizce materyaller e-posta yoluyla gönderildi. • Öğrencilere 30.04.2010 tarihinde gerçekleştirilen sınav öncesinde çeşitli çalışma kâğıtları hazırlandı ve öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeye çalışıldı.
26.04.2010	• 29.04.2010 tarihindeki 2.vizeden önce etüt düzenlenerek, öğrencilerin çalışma kâğıtlarından soracakları sorular için zaman ayrıldı. • Aynı etüt süresince öğrencilerin okuma ve yazma dersi eksikliklerinin giderilmesi için konu anlatımı gerçekleştirildi. • Etüt sonunda öğrencilere okuma ve yazma ödevleri verildi.

Tablo 2.9 – devam

03.05.2010- 07.05.2010	• Mentor, öğrencilerin 2.vize hakkındaki görüşleri, sınav süresince zorlandıkları noktalar ve eksiklikleri hakkında bilgi edindi. • Final sınavına yönelik çalışmalar başlatılarak 07.05.2010 tarihinde bir final sınavı etüdü gerçekleştirildi. • Mentor ve program koordinatörü, 2. vizede başarılı olan ilk 5 öğrenci için en uygun ödül konusunda değerlendirmelerde bulundu.
10.05.2010- 14.05.2010	• Mentor, öğrencilerle 2.vize sonuçlarına ilişkin bireysel görüşmeler yaparak, sonuçları değerlendirdi ve başarılı ilk 5 öğrenciye tiyatro bileti hediye etti. • Çalışma hedefleri ve bu hedeflere ulaşma konusunda kullanılan araçlar gözden geçirilerek, her öğrencinin ihtiyacına yönelik kaynağı kullanması teşvik edildi. • İhtiyaç duyan öğrencilere ekstra çalışma materyalleri temin edildi.
17.05.2010- 21.05.2010	• Mentor, öğrencilerin genelinde görülen konsantrasyon sorunlarının giderilmesine yönelik bir toplantı gerçekleştirdi. • Program koordinatörü, başarı ve konsantrasyon konusunda sorun yaşadığı gözlemlenen bazı öğrencilerle bireysel görüşmeler yaptı ve sorunları tespit etmeye çalıştı. • 21.05.2010 tarihinde, final sınavına yönelik bir etüt çalışması gerçekleştirildi.
24.05.2010- 28.05.2010	• Mentor, öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirildi. • Görüşmelerde öğrencilerin çalışma programları ve sınav konularına hazırlıkla ilgili eksiklikleri giderilmeye çalışıldı. • Mentor ve program koordinatörü, öğrencilerle gerçekleştirilen etkinliği değerlendirmek amacıyla bir toplantı gerçekleştirdi.
31.05.2010- 04.06.2010	• 03.06.2010 tarihinde, final sınavına yönelik bir etüt çalışması gerçekleştirildi. • Mentor, öğrencilere sürece olan katılımlarından dolayı teşekkür ederek, mentorluk hizmetinin bitişine yönelik bir durum değerlendirmesi yaptı ve iyi temennilerde bulunarak öğrencilerle vedalaştı.

Tablo 2.9’da görüldüğü gibi, mentorluk hizmeti öncelikle öğrencilerin kendilerini daha yakından tanımalarını sağlamak amacıyla öğrenme stilleri ölçeğinin uygulanmasıyla başlamıştır. Ölçekten elde edilen sonuçlar, tanıtım toplantısında öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır. Tanıtım

toplantısında ayrıca mentorluğun ne olduğu, böyle bir araştırmanın neden yapıldığı, mentorluğun öğrenci gelişimine olan yararları gibi konulara değinilmiş, uygulamanın gidişatından ana hatlarıyla bahsedilmiş ve öğrencilerin merak ettiği noktalara açıklık getirilmiştir. Toplantıdan sonraki hafta, öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve onları daha yakından tanıma fırsatı elde edilmiştir. O hafta yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bu uygulamaya katılma konusunda gönüllü olup olmadıkları da öğrenilmiş ve hemen hemen hepsinden olumlu cevaplar alınmıştır. Bireysel görüşme haftasını takip eden haftalarda, öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, iki farklı seminer düzenlenmiştir. Bu seminerlerin sonunda öğrencilerden yansıtma yazmaları istenerek, mesajların doğru ulaşıp ulaşmadığı ya da öğrencilerde gelişme olup olmadığı takip edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sınavlardan önceki haftalarda, öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda bireysel ders çalışma programları hazırlanarak, konu eksiklerinin belirlenmesi suretiyle etütler düzenlenerek ve ekstra materyal temin edilerek, vizelelere çalışmalarına yardımcı olunmuştur. Mentorluk hizmetinin yalnızca vizelelere hazırlamakla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin öz yeterlik algılarını ve kaynakları yönetme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmayı öğretmesini sağlamak için, ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak zaman ve çalışma çevresini düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama gibi stratejilerinin gelişmesine de katkıda bulunmuştur. Gerek sınıf içi, gerek okul-içi ve gerekse okul-dışı etkinliklerle öğrencilerin uygulamaya olan bağlılığı arttırılmış, vizelerden sonra final sınavına hazırlık niteliğinde etütler ve konsantrasyonu geliştirmeye yönelik çalışmalarla uygulama sürecinin sonuna ulaşılmıştır.

2.6. Verilerin Analizinde Kullanılacak İstatistiksel Teknikler

Öntest-sontest kontrol grup modelinde, uygulanan denel işlemin ne ölçüde etkili olduğu, üç şekilde analiz edilebilir. Bunlardan ilki, her grup için öntest-sontest puanlarındaki yüzde artışlarının bulunarak ortalamaların karşılaştırılması; ikincisi ön test puanlarının kovaryet olarak kullanılıp, son test puanlarıyla kovaryans analizi yapılması; üçüncüsü ise önce ön test puanlarının karşılaştırılıp, arada önemli bir fark yoksa yalnızca son test puanlarının kullanılarak ortalamalar arası farkın sınanmasıdır (Karasar, 2007, 97).

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, ikinci seçenek olan kovaryans analizi kullanılarak yapılmıştır. Büyüköztürk (2003, 105)'ün belirttiği gibi, kovaryans

analizi, iki grup arasındaki farklılıklardan doğacak taraflılığın azalmasını sağlayan ve etkisi merak edilen bağımsız değişken dışındaki, bağımlı değişkenleri etkileyecek olası faktörleri kontrol altına alarak, son testler arasındaki ilişkiyi güçlü bir şekilde ortaya koyan bir analiz türüdür. Bu araştırmada da, öncelikle İngilizce yeterlik sınavı başarı notları ile deney ve kontrol gruplarına uygulanan öz yeterlik algısı, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama ölçeklerinden elde edilen puanlar kontrol altına alınıp, öğrencilerin son test puanları arasındaki fark, kovaryans analizi ile incelenmiştir.

Analizin yapılması için SPSS 16.00 (*Social Sciences Statistical Package*) paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin sonuçları için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde denencelerin test edilmesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, akademik başarı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” biçiminde ifade edilmiştir.

Birinci denencenin test edilmesi için, mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının akademik başarı ön test puanları kontrol altına alınıp, son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır.

Büyüköztürk (2003, 106)’e göre kovaryans analizi yapılırken temelde üç varsayımın karşılanması gerekmektedir. Bunlardan ilki, tüm grupların normal dağılım göstermesi, ikincisi grupların varyans dağılımlarının eşit olması ve üçüncüsü grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanmasıdır. Grupların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi, varyans dağılımlarının eşit olup olmadığı Levene Testi ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliği Regresyon Eşitliği Testi ile analiz edilmiştir. Analizlerin sonuçları Tablo 3.1’de yer almaktadır:

Tablo 3.1: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov-Smirnov Testi		Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
		Z	p	F	p	F	p
Deney	Ön test	.73	.65	2.83	.10	.01	.92
	Son test	.44	.99				
Kontrol	Ön test	.68	.73				
	Son test	.81	.52				

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, deney grubunun ön testine ait Z değeri ($Z = .73$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .44$), p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu incelendiğinde, ön testine ait Z değeri ($Z = .68$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .81$) ve p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun hem ön test hem de son test sonuçlarının, ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması nedeniyle, her iki grubun da ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Levene Testi sonuçları incelendiğinde, ($F = 2.83$; $p > .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması, tüm grupların varyans dağılımlarının eşit olduğunu göstermektedir. Son olarak Regresyon Eşitliği Testi sonuçları incelendiğinde, her iki grubun ön test ve son test puanlarının regresyon eğilimlerinin eşit olduğu görülmektedir ($F = .01$; $p > .05$). Ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyans dağılımlarının eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması, kovaryans analizi için gerekli olan varsayımların gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir. Bu varsayımlar ışığında kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir.

Kovaryans analizinin sonuçlarından önce, Tablo 3.2’de grupların betimsel istatistiklerine ait veriler sunulmuştur:

Tablo 3.2: Grupların Akademik Başarı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	19	20.73	16.93	62.89	11.46
Kontrol	21	20.57	14.59	58	19.24

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, grupların akademik başarı puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına göre, deney grubunun ön test puanları ortalamasının 20.73 ve standart sapma değerinin 16.93; son test puanları ortalamasının 62.89 ve standart sapma değerinin 11.46 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön test puanları ortalamasının 20.57 ve standart sapma değerinin 14.59; son test puanları ortalamasının 58 ve standart sapma değerinin 19.24 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla gruplarda görülen ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 3.3’te yer almaktadır:

Tablo 3.3: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Akademik Başarı Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	234.75	1	234.75	.92	.34
Hata	9119.13	36	253.3		

Tablo 3.3 incelendiğinde, kovaryans analizi sonuçlarının ($F = .92$ ve $p > .05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin ($p > .05$) olması nedeniyle, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda birinci denence reddedilmiştir.

Yukarıdaki bulguya dayalı olarak, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, öz yeterlik algısı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” biçiminde ifade edilmiştir.

İkinci denencenin test edilmesi için, mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının öz yeterlik algısı ön test puanları kontrol altına alınıp, son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır.

Kovaryans analizi yapılırken temelde üç varsayımın karşılanması önemlidir. Bu varsayımlardan ilki tüm grupların normal dağılım göstermesi, ikincisi grupların varyans dağılımlarının eşit olması ve üçüncüsü grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanmasıdır (Büyüköztürk, 2003, 106). Grupların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi, varyans dağılımlarının eşit olup olmadığı Levene Testi ve regresyon eğilimlerinin eşitliği Regresyon Eşitliği Testi ile analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonuçları Tablo 3.4’te yer almaktadır:

Tablo 3.4: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov-Smirnov Testi		Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
		Z	p	F	p	F	p
Deney	Ön test	.92	.36	.000	.98	3.73	.06
	Son test	.57	.90				
Kontrol	Ön test	.78	.56				
	Son test	.94	.34				

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi, deney grubunun ön testine ait Z değeri ($Z = .92$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .57$), p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu incelendiğinde, ön testine ait Z değeri ($Z = .78$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .94$) ve p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun hem ön test hem de son test sonuçlarının, ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması nedeniyle, her iki grubun da ön test ve son test

puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Levene Testi sonuçları incelendiğinde, ($F = .000$, $p > .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması, tüm grupların varyans dağılımlarının eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon Eşitliği Testinin sonuçları, her iki grubun ön test ve son test puanlarının regresyon eğilimlerinin eşit olduğu görülmektedir ($F = 3.73$; $p > .05$). Ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyans dağılımlarının eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması, kovaryans analizi için gerekli olan varsayımların gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir. Bu varsayımlar ışığında kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir.

Kovaryans analizinin sonuçlarına geçmeden önce, Tablo 3.5'te grupların betimsel istatistiklerine ait veriler yer almaktadır:

Tablo 3.5: Grupların Öz Yeterlik Algı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	20	37.1	6.79	39.95	6.69
Kontrol	20	32.55	7.63	35.85	5.75

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, grupların öz yeterlik algı puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına göre, deney grubunun ön test puanları ortalamasının 37.1 ve standart sapma değerinin 6.79; son test puanları ortalamasının 39.95 ve standart sapma değerinin 6.69 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön test puanları ortalamasının 32.55 ve standart sapma değerinin 7.63; son test puanları ortalamasının 35.85 ve standart sapma değerinin 5.75 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla gruplarda görülen ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 3.6'da yer almaktadır:

Tablo 3.6: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Öz Yeterlik Algısı Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	49.3	1	49.3	1.6	.21
Hata	1107.42	36	30.76		

Tablo 3.6 incelendiğinde, kovaryans analizinin sonuçlarının ($F= 1.6$ ve $p > .05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin ($p > .05$) olması nedeniyle, deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik algısı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda ikinci denence reddedilmiştir.

Yukarıdaki bulguya dayalı olarak, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, kaynakları yönetme stratejileri ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu denencenin test edilebilmesi için kaynakları yönetme stratejilerinin alt basamakları olan zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama basamaklarını içeren 3-a, 3-b, 3-c ve 3-d denencelerinde, analizler ayrıntılı bir biçimde gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Araştırmanın 3-a Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında yer alan bu denence “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, zaman ve çalışma çevresinin

düzenlenmesi stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” biçiminde ifade edilmiştir.

3-a denencesinin test edilmesi için, mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi ön test puanları kontrol altına alınıp, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kovaryans analizi yapılmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, kovaryans analizi yapılırken temelde üç varsayımın karşılanması önemlidir. Bu varsayımlardan ilki tüm grupların normal dağılım göstermesi, ikincisi grupların varyans dağılımlarının eşit olması ve üçüncüsü grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanmasıdır (Büyüköztürk, 2003, 106). Grupların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi, varyans dağılımlarının eşit olup olmadığı Levene Testi ve regresyon eğilimlerinin eşitliği Regresyon Eşitliği Testi ile analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonuçları Tablo 3.7’de yer almaktadır:

Tablo 3.7: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov-Smirnov Testi		Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
		Z	p	F	p	F	p
Deney	Ön test	.95	.32	.05	.82	1.83	.18
	Son test	.46	.98				
Kontrol	Ön test	.41	.99				
	Son test	.54	.92				

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, deney grubunun ön testine ait Z değeri ($Z = .95$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .46$), p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu incelendiğinde, ön testine ait Z değeri ($Z = .41$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .54$) ve p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun hem ön test hem de son test sonuçlarının, ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması nedeniyle, her iki grubun da ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Levene Testi sonuçları incelendiğinde, ($F = .05$, $p > .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması, varyans dağılımlarının eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon Eşitliği Testi sonuçları incelendiğinde, her iki grubun ön

test ve son test puanlarının regresyon eğilimlerinin eşit olduğu görülmektedir ($F=1.83$; $p > .05$). Ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyans dağılımlarının eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşit olması, gerekli varsayımların sağlandığını ve kovaryans analizine geçilebileceğini göstermektedir.

Kovaryans analizi sonuçlarından önce, grupların betimsel istatistiklerine ait veriler Tablo 3.8’de sunulmuştur:

Tablo 3.8: Grupların Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Strateji Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	20	23.2	5.08	27.5	6.34
Kontrol	20	19.85	5.65	20.4	4.96

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, grupların zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi strateji puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına göre, deney grubunun ön test puanları ortalamasının 23.2 ve standart sapma değerinin 5.08; son test puanları ortalamasının 27.5 ve standart sapma değerinin 6.34 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön test puanları ortalamasının 19.85 ve standart sapma değerinin 5.65; son test puanları ortalamasının 20.4 ve standart sapma değerinin 4.96 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla gruplarda görülen ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 3.9’da yer almaktadır:

Tablo 3.9: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Stratejisi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	324.51	1	324.51	10.88	.00
Hata	1073.75	36	29.82		

Tablo 3.9 incelendiğinde, kovaryans analizinin sonuçlarının ($F= 10.88$ ve $p < .05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin ($p < .05$) olması sebebiyle, deney ve kontrol gruplarının zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, 3-a denencesi kabul edilmiştir.

Yukarıdaki bulguya dayalı olarak, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Araştırmanın 3-b Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında yer alan bu denence “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, çabanın düzenlenmesi stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” biçiminde ifade edilmiştir.

3-b denencesinin test edilmesi için, mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının çabanın düzenlenmesi stratejisi ön test puanları kontrol altına alınıp, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiştir.

Kovaryans analizi yapılırken 3 varsayımın karşılanması gereklidir. Bunlar, grupların normal dağılım göstermesi, grupların varyans dağılımlarının eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanmasıdır (Büyüköztürk, 2003, 106). Grupların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi, varyans dağılımlarının eşit olup olmadığı Levene Testi ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliği Regresyon Eşitliği Testi ile analiz edilmiştir. Tablo 3.10'da bu testlerin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 3.10: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov-Smirnov Testi		Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
		Z	p	F	p	F	p
Deney	Ön test	.48	.97	.20	.65	2.69	.10
	Son test	.65	.77				
Kontrol	Ön test	.44	.98				
	Son test	.64	.80				

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, deney grubunun ön testine ait Z değeri ($Z = .48$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .65$), p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu incelendiğinde, ön testine ait Z değeri ($Z = .44$), P değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .64$) ve p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun hem ön test hem de son test sonuçlarının, ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması nedeniyle, her iki grubun da ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Levene Testi sonuçları incelendiğinde, ($F = .20$, $p > .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması, varyans dağılımlarının eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon Eşitliği Testi sonuçları incelendiğinde, her iki grubun ön test ve son test puanlarının regresyon eğilimlerinin eşit olduğu görülmektedir ($F = 2.69$; $p > .05$). Ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyans dağılımlarının eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşit olması, gerekli varsayımların sağlandığını ve kovaryans analizine geçilebileceğini göstermektedir.

Kovaryans analizinden önce, Tablo 3.11’de grupların betimsel istatistiklerine ait veriler yer almaktadır:

Tablo 3.11: Grupların Çabanın Düzenlenmesi Strateji Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	20	12.35	4.02	17.7	5.17
Kontrol	20	15	3.92	15.85	4.27

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, grupların çabanın düzenlenmesi strateji puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına göre, deney grubunun ön test puanları ortalamasının 12.35 ve standart sapma değerinin 4.02; son test puanları ortalamasının 17.7 ve standart sapma değerinin 5.17 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön test puanları ortalamasının 15 ve standart sapma değerinin 3.92; son test puanları ortalamasının 15.85 ve standart sapma değerinin 4.27 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla gruplarda görülen ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 3.12’de yer almaktadır:

Tablo 3.12: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	93.57	1	93.57	5.27	.02
Hata	638.47	36	17.73		

Tablo 3.12 incelendiğinde, kovaryans analizinin sonuçlarının ($F= 5.27$ ve $p < .05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin ($p < .05$) olması sebebiyle, deney ve kontrol gruplarının çabanın düzenlenmesi stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda 3-b denencesi kabul edilmiştir.

Yukarıdaki bulguya dayalı olarak, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin çabanın düzenlenmesi stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Araştırmanın 3-c Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında yer alan bu denence “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, arkadaştan öğrenme stratejisi ön

test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” biçiminde ifade edilmiştir.

3-c denencesinin test edilebilmesi için öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol altına alınarak, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olup olmadığı kovaryans analizi ile incelenmiştir.

Kovaryans analizi yapılırken temelde 3 varsayım karşılanmalıdır. Bu varsayımlar, grupların normal dağılım göstermesi, grupların varyans dağılımlarının eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanmasıdır (Büyüköztürk, 2003, 106). Grupların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi, varyans dağılımlarının eşit olup olmadığı Levene Testi ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliği Regresyon Eşitliği Testi ile analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonuçları Tablo 3.13’te yer almaktadır:

Tablo 3.13: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov-Smirnov Testi		Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
		Z	p	F	p	F	p
Deney	Ön test	.65	.78	2.35	.13	.81	.37
	Son test	.74	.64				
Kontrol	Ön test	.82	.50				
	Son test	.62	.82				

Tablo 3.13’te görüldüğü gibi, deney grubunun ön testine ait Z değeri ($Z = .65$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .74$), p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu incelendiğinde, ön testine ait Z değeri ($Z = .82$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .62$) ve p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun hem ön test hem de son test sonuçlarının, ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması nedeniyle, her iki grubun da ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Levene Testi sonuçları incelendiğinde, ($F = 2.35$, $p > .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması, varyans dağılımlarının eşit olduğunu göstermektedir. Son olarak Regresyon Eşitliği Testi sonuçları, her iki grubun ön test ve son test puanlarının regresyon eğilimlerinin eşit olduğunu göstermektedir ($F = .81$; $p > .05$). Ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyans

dağılımlarının eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması, kovaryans analizi için gerekli olan varsayımların gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir ve bu varsayımlar ışığında kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir.

Kovaryans analizine geçmeden önce, Tablo 3.14'te grupların betimsel istatistiklerine ait veriler sunulmuştur:

Tablo 3.14: Grupların Arkadaştan Öğrenme Strateji Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	20	9.35	3.21	12.45	3.31
Kontrol	20	8.5	1.90	9.5	2.18

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi, grupların arkadaştan öğrenme strateji puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına göre, deney grubunun ön test puanları ortalamasının 9.35 ve standart sapma değerinin 3.21; son test puanları ortalamasının 12.45 ve standart sapma değerinin 3.31 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön test puanları ortalamasının 8.5 ve standart sapma değerinin 1.90; son test puanları ortalamasının 9.5 ve standart sapma değerinin 2.18 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla gruplarda görülen ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 3.15'te yer almaktadır:

Tablo 3.15: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Arkadaştan Öğrenme Stratejisi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	70.19	1	70.19	9.87	.00
Hata	255.85	36	7.10		

Tablo 3.15 incelendiğinde, kovaryans analizinin sonuçlarının ($F= 9.87$ ve $p < .05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin ($p < .05$) olması

sebebiyle, deney ve kontrol gruplarının arkadaşan öğrenme ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda 3-c denencesi kabul edilmiştir.

Yukarıdaki bulguya dayalı olarak, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin arkadaşan öğrenme stratejileri üzerinde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.4. Araştırmanın 3-d Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında yer alan bu denence “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, yardım arama stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” biçiminde ifade edilmiştir.

3-d denencesinin test edilmesi için, mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının öz yeterlik algısı ön test puanları kontrol altına alınıp, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır.

Kovaryans analizi yapılırken 3 varsayımın karşılanması gereklidir. Bunlar, grupların normal dağılım göstermesi, grupların varyans dağılımlarının eşit olması ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanmasıdır (Büyüköztürk, 2003, 106). Grupların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi, varyans dağılımlarının eşit olup olmadığı Levene Testi ve grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliği Regresyon Eşitliği Testi ile analiz edilmiştir. Tablo 3.16’da bu testlerin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 3.16: Grupların Normal Dağılıma Uygunluk Testi, Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov-Smirnov Testi		Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
		Z	p	F	p	F	p
Deney	Ön test	.66	.77	.10	.74	.00	.98
	Son test	.54	.93				
Kontrol	Ön test	.59	.87				
	Son test	.65	.78				

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi, deney grubunun ön testine ait Z değeri ($Z = .66$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .54$), p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu incelendiğinde, ön testine ait Z değeri ($Z = .59$), p değeri ($p > .05$); son testine ait Z değeri ($Z = .65$) ve p değeri ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun hem ön test hem de son test sonuçlarının, ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması nedeniyle, her iki grubun da ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Levene Testi sonuçları incelendiğinde, ($F = .10$, $p > .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ($p > .05$) manidarlık düzeyinin üzerinde olması, varyans dağılımlarının eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon Eşitliği Testi sonuçları incelendiğinde, her iki grubun ön test ve son test puanlarının regresyon eğilimlerinin eşit olduğu görülmektedir ($F = .001$; $p > .05$). Tüm bu analizler ışığında, ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği, varyans dağılımlarının eşit olduğu, grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlandığı ve kovaryans analizi için gerekli olan varsayımların gerçekleşmiş olduğu görülmektedir.

Kovaryans analizinden önce, Tablo 3.17’de grupların betimsel istatistiklerine ait veriler yer almaktadır:

Tablo 3.17: Grupların Yardım Arama Strateji Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	20	17.5	3.85	20.85	3.73
Kontrol	20	17.6	3.03	17.85	3.48

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi, grupların yardım arama strateji puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına göre, deney grubunun ön test puanları ortalamasının 17.5 ve standart sapma değerinin 3.85; son test puanları ortalamasının 20.85 ve standart sapma değerinin 3.73 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön test puanları ortalamasının 17.6 ve standart sapma değerinin 3.03; son test puanları ortalamasının 17.85 ve standart sapma değerinin 3.48 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla gruplarda görülen ortalama farklarının anlamlı olup

olmadığını saptamak amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 3.18’de yer almaktadır:

Tablo 3.18: Ön Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Yardım Arama Stratejisi Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	93.73	1	93.73	10.59	.00
Hata	318.54	36	8.84		

Tablo 3.18 incelendiğinde, kovaryans analizinin sonuçlarının ($F= 10.59$ ve $p < .05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin ($p < .05$) olması sebebiyle, deney ve kontrol gruplarının yardım arama stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda 3-d denencesi kabul edilmiştir.

Yukarıdaki bulguya dayalı olarak, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin yardım arama stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümde denenceler doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve sonuçlar alan yazın doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Araştırmanın “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, akademik başarı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” şeklindeki birinci denencesi ispatlanamamıştır. Diğer bir deyişle, mentorluk hizmeti, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Mentorluğun akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde, akademik başarıda, deney grubu son test puanlarında, kontrol grubu son test puanlarına oranla bir takım artışlar gözlemlenmiştir. Ancak bu artış, istatistiksel olarak anlamlı ve fark yaratacak yönde bir artış değildir.

Bir yıl ve daha fazla süren mentorluk ilişkileri, 6 ay–1 yıl ya da 3–6 ay devam eden ilişkilere kıyasla akademik, psikososyal ve davranışsal sonuçlar almada öğrenciler üzerinde daha etkilidir (Grossman, Rhodes, 2002, 213). Bu görüşe dayanarak, mentorluk hizmetinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının nedenlerinden biri, uygulama süresinin yetersizliği olabilir. Mentorluk hizmeti, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilere 2009–2010 akademik yılının bahar dönemi süresince verilebilmiştir. Hizmetin kapsam ve içeriğinin belirlenmesi, gerekli altyapının oluşturulması, deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesi gibi çalışmaların birinci dönemi alması ve öğrencilerin bir yıldan fazla bu birimde bulunmaması sebeplerinden ötürü, mentorluk hizmeti 2009–2010 öğretim yılının

yalnızca bahar döneminde verilebilmiştir. Bu süre, mentorluğun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkilerini görmek için yeterli olmamış olabilir.

Araştırmanın sonunda mentorluk hizmetinin akademik başarı üzerinde farklılık oluşturmamasının bir diğer nedeni, öğrencilerin akademik başarılarını saptamak amacıyla kullanılan ölçme aracının günlük düzeyindeki istikrarsızlık olabilir. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan yeterlik sınavları ve okulun diğer sınavları Ölçme ve Değerlendirme Ofisi'nde çalışan 6 kişilik bir ekip tarafından hazırlanmaktadır. Sınavlarda sorulan sorular her ne kadar titizlikle hazırlansa ve İngilizce'yi anadili olarak konuşan kişilerce gözden geçirilse de, hazırlanan sorular bazen çok kolay, bazen de çok zor olabilmektedir. Birinci dönemde uygulanan sınavların oldukça kolay, mentorluk hizmetinin devam ettiği ikinci dönemde uygulanan sınavların birinci döneme kıyasla daha zor olması, öğrencilerin hem belli bir istikrarı yakalayamamalarına hem de sınavlardan aldıkları bu düşük notlarla, araştırmanın ölçme aracı olan İngilizce yeterlik final sınavına olumsuz bir takım önyargılarla girmelerine yol açmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak, mentorluğun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi tam olarak ortaya çıkmamış olabilir.

Eldeki araştırmada uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasına rağmen, alan yazında mentorluk hizmetinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri bulunduğu dair çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Johnson (2008), mentorluk hizmetinin, öğrencilerin standart okuma ve matematik dersi başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırmanın sonunda mentorluk hizmeti alan öğrencilerin başarı düzeylerinde ciddi bir artış olduğu ve mentorluğun öğrenci gelişimine önemli katkılarda bulunduğu sonucuna varmıştır. Morales (2007), okul temelli mentorluk hizmetinin, bu hizmeti alan öğrenciler üzerindeki etkilerini ve bu hizmetin başarıya ulaşmasının nedenlerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda mentorluk hizmeti alan öğrencilerin başarılı olduğu ve mentorluğun, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri konusunda önemli bir yeri olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yürütülen mentorluk hizmetinin, öğrencinin okul hayatıyla özel hayatı arasında bağlantılar kurduğu ve öğrenciyi, gerçek hayatta edindiği deneyimleri, akademik yaşantısında kullanmaya teşvik ettiği belirtilmiştir. Luna ve Prieto (2009), mentorluk hizmetinin üniversite öğrencileri üzerindeki

etkisini ve önemini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, mentorluk hizmeti alan öğrencilerin, aldıkları bu hizmet sayesinde sosyal bağlarının daha çok genişlemesi, okula ve derslere daha iyi hazırlanma ve öz yetkiyi daha iyi düzenleyebilme gibi faydalar elde ettiği sonucuna varmışlardır. Maxwell (2009), yetişkinler için birebir mentorluk uygulamalarına açıklık kazandırmayı amaçladığı araştırmanın sonunda, mentorluğun, öğrenci devamlılığı, disiplinsel suçların azalması ve notların yükselmesi gibi değişkenler üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu sonucuna varmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, mentorluğun, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olmadığına dair yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Carter (2008), mentorluk hizmetinin öğrencilerin okuma becerileri ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmanın sonunda, mentorluk hizmetinin, bu hizmeti alanlar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Araştırmacı bu sonucu, çalışma grubundaki öğrenci sayısının azlığı ve araştırma süresinin yetersizliğine bağlamıştır.

Özetlemek gerekirse, alan yazında mentorluk hizmetinin akademik başarı üzerinde hem etkili hem de etkisiz olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Eldeki araştırma, mentorluk hizmetinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönündeki araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Araştırmanın “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, öz yeterlik algısı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” şeklindeki ikinci denencesi ispatlanamamıştır. Diğer bir deyişle, mentorluk hizmeti, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Mentorluk hizmetinin öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamasının birkaç nedeni olabilir. Bunlardan biri, öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişki olabilir. Mentorluk hizmetinin sonunda öğrencilerin gerek akademik başarılarında, gerekse öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık

oluşmadığı yönünde elde edilen bulgu, akademik başarı ve öz yeterlik algısı arasındaki muhtemel ilişkiyi destekler niteliktedir. Mentorluk hizmeti süresince verilen desteğe ve öğrencilerin gayretine karşın, akademik başarıda artış gözlenememesi, öğrencilerin öz yeterlik algılarında da fark oluşmamasına yol açmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin bahar dönemi boyunca girdikleri sınavlarda, güz dönemine kıyasla notların yükselmeyişi, öz yeterlik algılarının ve İngilizce'ye yönelik olumlu tutumun da gözle görülür bir şekilde artmamasına neden olmuştur. Eldeki araştırmanın uygulama sürecinde notların yükselmesi gibi bir durum söz konusu olsaydı, öz yeterlik algılarında da artış olabilir ve algının artması sonucu, öğrenciler derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirebilir ve notlar da bu doğrultuda yükselebilirdi. Alan yazın incelendiğinde, akademik başarı ve öz yeterlik algısı arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu savunan bir takım araştırmalara rastlanmaktadır. Elias ve diğerleri (2009), akademik başarıları düşük olan öğrencilerin, öz yeterlik algıları ile matematik ve yabancı dil öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda akademik başarısı düşük olan öğrencilerin, matematik ve yabancı dil öğrenme konusunda düşük öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Wu (2006), İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, hedefe yönelme, İngilizce öğrenme öz yeterlik algısı ve öz düzenleme becerileri açısından incelediği araştırmanın sonunda, öz yeterlik algısı ile öğrencilerin akademik başarıları ve hedefe yönelme girişimleri arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Fan ve diğerleri (2008), yaptıkları araştırmada akademik öz yeterlik algısı ile matematik ve İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmanın sonunda akademik öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. Hsieh (2008), yabancı dil başarısına etki eden ve motivasyonu etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öz yeterlik algısı yüksek, yabancı dile karşı olumlu tutuma sahip ve yabancı dil öğrenme kaygısı düşük öğrencilerin daha fazla akademik başarı elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Mills (2004), öz yeterlik algısı ve diğer motivasyonel değişkenlerin, orta düzeyde Fransızca bilgisine sahip öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve öz yeterlik, kaygı ve Fransızca yeterliği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonunda, öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin, yabancı dil öğrenme kaygılarının daha düşük ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Birey yapacağı işlerde istenen sonuçları elde edeceğine inanmadığı sürece, zorluklarla karşılaşması durumunda, direnmek ve başa çıkmak için çok az istek duyar ve motive edici diğer faktörler her ne olursa olsun, bu faktörler temelde kişinin, başarıma gücü inancına bağlıdır (Bandura, 1999, 28). Bu görüşe dayanarak, mentorluk hizmetinin, öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının diğer bir nedeninin, öz yeterlik algısının bireylerin çok önceden edindikleri ve kısa sürede değiştirilmesi zor bir değer olması olabilir. Uygulanan mentorluk hizmeti süresince, her ne kadar öğrencilerin gelişimlerine ve çalışmalarına katkıda bulunmak amacıyla ilgi, kaynak ve destek temin edildiyse de, öğrencilerin öğrenme ortamına beraberlerinde getirdikleri bir takım inançlar ve yabancı dil öğrenmeye yönelik kemikleşmiş olumsuz tutumlar, öğrencilerin öz yeterlik algılarının değişmesine engel olmuştur.

Öz yeterlik algısı temelde dört kaynaktan beslenmektedir. Bu kaynaklar, güncel ve geçmiş performans başarıları, dolaylı öğrenmeler, sözel ikna ve fizyolojik durumdur. Performanslardan elde edilen başarılar öz yeterlik algısını güçlendirirken, tekrarlanan başarısızlıklar öz yeterlik algısının düşmesine sebep olur. Başkalarının deneyimleri sonucu kazanılan dolaylı öğrenmeler, etraftaki benzer modellere bağlı olarak, bireyin algı geliştirmesini sağlar. Sözel ikna, bireyi kendinde var olan potansiyel konusunda bilinçlendirmek için kullanılabilecek ve öz yeterlik algısını arttıracak kaynaklardan bir diğeridir. Fizyolojik durum ise stres verici ve bireyi tehdit altında bırakan durumlarla başa çıkabilme açısından önemli bir yere sahiptir (Bandura, 1977, 195). Bu bağlamda, mentorluk hizmetinin, öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının başka bir nedeni, bireylerin öz yeterlik algısını oluşturan kaynaklardan gelen bazı olumsuz etkenler olabilir. Eldeki araştırmanın konusunu oluşturan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde farklılık oluşturmaması, yukarıda sayılan kaynakların her birinin birbirleriyle ve öğrencilerin öz yeterlik algılarıyla olan karmaşık örüntüleri sonucu, mentorluk hizmetinin istenen yönde bir farklılık yaratmamasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin Yabancı Diller Yüksekokulu'na ilk geldiklerinde tabi tutuldukları İngilizce yeterlik sınavından düşük puanlar alıp, C kurunda eğitime başlamaları; geçmişte İngilizceye yönelik edindikleri muhtemel başarısızlıklar; öğrencilerin sınıftaki bazı arkadaşlarının edindikleri başarısızlıkları model alma yoluyla dolaylı yollardan bir takım öğrenmeler gerçekleştirmeleri; yılsonuna doğru artan okul

devamsızlıkları; stresle başa çıkma ve kaygıdan kurtulma konusunda başarıya götürmeyen fizyolojik durum ve burada sayılamayacak birçok sebep, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık oluşmamasına yol açmış olabilir.

Mentorluk hizmetinin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmasa da eldeki araştırmanın bulgusunu dolaylı olarak destekleyen bir araştırma bulunmaktadır. Yağız (2007), eğitsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine etkilerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki başarı testi sonuçlarına göre her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleşmiş, ancak öğrencilerin oyun-tabanlı öğrenme ortamı ile anlatıma dayalı öğrenme ortamındaki başarıları ve bilgisayar öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma dışında, alan yazında eldeki araştırmayı doğrudan ya da dolaylı olarak destekleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Özetlemek gerekirse, alan yazın incelendiğinde, mentorluk hizmetinin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bulgusunu dolaylı olarak destekleyen yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Sonuç olarak, eldeki araştırma, mentorluk hizmetinin öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görüşünü desteklemektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Araştırmanın “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, kaynakları yönetme stratejileri ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” şeklindeki üçüncü denencesi ispatlanmıştır. Bu denence alt denencelerden olduğu için, bu bölüme yönelik sonuç ve yorumlar, 3-a, 3-b, 3-c ve 3-d denencelerinde detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.3.1. Araştırmanın 3-a Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında yer alan “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan

deney ve almayan kontrol gruplarının, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” şeklindeki 3-a denencesi ispatlanmıştır. Diğer bir deyişle, mentorluk hizmeti, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Mentorluk hizmetinin, deney grubu öğrencilerinin zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejileri üzerinde anlamlı farklılık ortaya çıkarmasının birkaç nedeni olabilir. Bunlardan bir tanesi, deney grubundaki öğrencilere sunulan yapı, ilgi ve özerklik desteği olabilir.

Yapı aşamasında, mentorluk hizmeti için sağlam bir temel oluşturmak, ulaşılması gereken hedefleri netleştirmek, yapılacak olan görüşmelerin çerçevesini belirlemek ve mentelere yapıcı dönütler vermek, öğrencilerin kendilerinden tam olarak ne beklediğini öğrenmeleri ve beklentilerin karşılanması ya da karşılanmaması durumunda ne gibi sonuçlar elde edileceğinin açıkça ifade edilmesi açısından önemlidir (Larose, Tarabulsy, 2005, 444; Drouin ve diğ., 2006, 68). Uygulanan mentorluk hizmeti süresince öğrenciler ulaşılması gereken hedefler ve bu hedeflere ulaşma kanalları açısından bilinçlendirilmiştir. Bu sayede, öğrenciler hedeflerine ulaşmak için zamanı ve çevreyi etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmişlerdir.

İlgi aşamasında mentora, mente ile kaliteli zaman geçirme, mentor-mente ilişkisinde güven duygusu oluşturma, her an mentenin yanında olma ve ona olan ilgisini hissettirme, mentenin başarı ve başarısızlığı esnasında onunla birlikte olarak, duygularını paylaşma ve mentenin kendisi için bir vizyon geliştirmesine yardımcı olma gibi görevler düşmektedir (Drouin ve diğ., 2006, 68). Eldeki araştırmanın konusu olan mentorluk hizmetinin uygulama aşamasında öğrencilerle zaman geçirilmesi, onlara ilgi gösterilmesi, okula karşı gelişen olumsuz duyguların kontrol altına alınması ve öğrencilerin başarılarının onlarla paylaşılması gibi yaklaşımlar, bağlılık gerçekleşmesini sağlamış ve mentorluk hizmetine oluşan bağlılık, öğrencilerin okuldaki davranış süreçlerini ve kaynakları kullanma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Özerklik desteği, öğrencilerin bakış açıları ve hislerinin kabul edilmesi, bağımsız düşünme ve problem çözmenin teşvik edilmesi, karar verme ve yaşa uygun

sorumluluklar alabilme fırsatlarının temin edilmesi açısından önemlidir (Larose, Tarabulsky, 2005, 444-445). Özerklik desteği sürecinde mentor, menteyi kullanabileceği mevcut kaynaklar konusunda duyarlılaştırmalı, kendi sorumluluklarını yerine getirmesi için serbest bırakmalı, kendi başına kararlar alma konusunda teşvik etmeli, güçlük yaşadığı noktaları görebilmesi için yardımcı olmalı, kişisel hedeflerini gerçekleştirebilmesi için menteye destek olmalı ve bir takım sosyal etkinlikler sunmalıdır (Drouin ve diğ., 2006, 68). Eldeki araştırmanın konusu olan mentorluk hizmeti süresince öğrencilere sunulan özerklik desteği, başta kaynakları etkin bir şekilde kullanma olmak üzere, kendilerine dair sorumluluk alma ve güçlük yaşadığı alanlarda, bu güçlüklerin üstesinden gelme konusunda onları geliştirmiş olabilir. Kısacası, mentorluk hizmeti süresince öğrencilere uygulanan sosyal-motivasyonel mentorluk modelinin bir gereği olarak dikkate alınan yapı, ilgi ve özerklik desteği gibi unsurlar, öğrencilerde mentorluk hizmetine karşı bağlılık oluşturmuş ve bu durum, öğrencilerin okul-içi ve okul-dışı öğrenme süreçleriyle, kaynakları yönetme stratejilerini olumlu yönde etkilemiştir. Tüm bu olumlu etkiler, öğrencilerin zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejilerine de yansımıştır.

Mentorluk hizmeti, mentenin, ailesine, akranlarına ve öğretmenlerine olumlu tutum geliştirmesini, motivasyonunun artmasını, derslerine odaklanmasını ve boş vakitlerini daha verimli bir şekilde geçirmesini sağlar (http://www.mentoring.org/mentors/about_mentoring/, [19.10.2009]). Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejisi üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmasının bir diğer nedeni uygulanan mentorluk hizmetinin öğrencilere zamanı ve çalışma ortamını en etkili şekilde nasıl kullanacağını öğretmesidir. Eldeki araştırmanın konusunu oluşturan mentorluk hizmetinin uygulanması boyunca, öğrencilere sınavlara hazırlık sürecini nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusunda bilgilendirme yapılmış ve her öğrenci için ihtiyacı göz önünde bulundurularak bireysel çalışma programları oluşturulmuştur. Ayrıca yurt, öğrenci evi ya da aile yanında kalan farklı öğrenci grupları için, çalışma çevresinin düzenlenmesi konusunda destek verilmiş ve etkili ders çalışma konusunda sorun yaşayan öğrencilere çeşitli öneriler getirilerek, öğrencilerin zaman ve çalışma çevresini düzenleme stratejilerinin gelişmesi sağlanmıştır.

Mentorluğun zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejisi üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamasına rağmen, alan yazın incelendiğinde birebir

ilişkili olmayan, ancak benzer bir takım araştırmalara rastlanmıştır. Karcher (2005) mentorluk hizmetinde, mentorlarla görüşme sıklığı ve mentorların görüşme olanaklarının derecesinin, öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okula ve aileye olan bağlılığının, mentorluk hizmetiyle paralel olarak artış gösterdiği, akademik başarının yükseldiği ve mentorluk hizmetinin bir getirisi olarak, öğrencilerin sosyal becerileri, öz saygıları ve öz düzenleme becerilerinde değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MacDonald ve Sherman (2007), mentorluğun öğrenciler üzerindeki etkisini, öğrencilerin bakış açısıyla yansıtmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin mentorluk hizmetine bağlı olarak, özgüvenlerinin ve problem çözme becerilerinin geliştiği, mentorlarını değerli, motive edici ve özerkliği teşvik edici buldukları ve mentorlarıyla olan öğrenme ortamlarında çevrelerindeki materyal ve kaynaklardan daha etkili bir şekilde yararlandıkları orta çıkmıştır. Rhodes, Grossman ve Resch (2000), mentorluğun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamış ve araştırmanın sonunda mentorluğun, öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerini güçlendirdiği ve sosyalleşme, dikkat ve öz saygı gibi becerilerin gelişmesinin bir sonucu olarak, öğrencilerin okula olan bağlılığını ve akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Özetlemek gerekirse, mentorluğun zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejisi üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak eldeki araştırma, mentorluk hizmetinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görüşünü desteklemekte ve mentorluğun, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi stratejisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.2. Araştırmanın 3-b Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında yer alan “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, çabanın düzenlenmesi stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” şeklindeki 3-b denencesi ispatlanmıştır. Diğer bir deyişle, mentorluk hizmeti, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin çabanın düzenlenmesi stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Mentorluk hizmetinin en önemli hedeflerinden birisi, menteye özerk kararlar alma konusunda yardımcı olmak ve ona bir takım sorumluluklar yüklemektir. Menteye için, mentorluk ilişkisi, özerklik kazanma ve bunun sonucunda, destek grubundan kendi başına yardım alabilme konusunda bir geçiş süreci vazifesi görür (Britner ve diğ., 2006, 752). Mentorluk hizmetinin, deney grubu öğrencilerinin çabanın düzenlenmesi stratejileri üzerinde anlamlı farklılık ortaya çıkarmasının nedenlerinden biri, uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencileri kendi kararlarını almaya ve faydalarına olacak doğru eylemleri seçmeye teşvik etmesi olabilir. Eldeki araştırmanın konusu olan mentorluk hizmetinin uygulama sürecinde mentor ve öğrenciler arasında devam eden görüşmeler, onların kendilerine bir takım hedefler belirleyip, bu hedeflere ulaşmak adına bazı sorumluluklar almalarını sağlamıştır. Öğrencilerin özerk bir şekilde sorumluluk almaları, bu sorumlulukların yerine getirilmesi için onları mevcut kaynaklara yönlendirmiş ve bu kaynakları etkin bir şekilde kullanıp, başarıya ulaşma konusunda çabalayıcı bir rol üstlenmelerini sağlamıştır.

Mentorlar rol model görevi ve savunucu rolü üstlenerek, oluşan duygusal bağın bir sonucu olarak, sosyal becerileri ve duygusal mutluluğu artırır ve dinleme yoluyla bilişsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunurlar (Rhodes 2002, 35). Bu anlamda, öğrencilerinin çabanın düzenlenmesi stratejileri üzerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmasının ikinci nedeni öğrencilerin, gelişimlerini takip eden ve duygusal olarak bağlandıkları bir yetişkin olması sebebiyle, kendi gelişimleri için daha fazla zaman harcamaları olabilir. Eldeki araştırmanın konusu olan mentorluk hizmetinin uygulanması süresince mentor, öğrencilerin vize, habersiz sınav ve performans değerlendirme notlarıyla yakından ilgilenmiş, okul dışında farklı sorunları olan öğrencileri dinleyerek sorunlara çözüm geliştirmeye çalışmış ve öğrencileri sürekli gözlemleyerek, kendilerini takip edip, onları önemseyen bir yetişkin olduğu mesajını vermiştir. Bu durum, sınavlara hazırlık aşamasında öğrencilerin daha fazla motive olmalarını ve kendi gelişimleri için daha fazla çaba göstermelerini sağlamıştır. Süreç içinde, öğrenciler çabanın düzenlenmesi stratejisini daha etkili kullanabilmenin bir sonucu olarak, mentorla daha iyi iletişim kurup, kaynaklardan daha fazla yararlanma şansı elde etmişlerdir.

Mentorluk ilişkisi süresince, mentor bir rol model görevi üstlenerek, bu ilişkiyi zenginleştirmek için çalışır. Burada amaç, mentenin bazı riskleri almasını, kesin sonuç alacağı belli olmasa bile bazı kararlar vermesini ve eğitsel yolculuğu boyunca

karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmeye motive olmasını sağlamaktır (Galbraith, 2003b, 15). Bu bağlamda, uygulanan mentorluk hizmeti, öğrencileri kendi gelişimlerini sağlamak için somut adımlar atmaya teşvik etmiş ve atalet duygusunun yerini, başarıma isteği ve çabanın almasını sağlamıştır.

Mentorluk hizmetinde mentorun kendi yaşam deneyimleri, gerçek hisleri ve başarılı ya da başarısız deneyimlerden aldığı dersler önemlidir. Mentor, menteye kendi hedeflerini takip etme konusunda doğrudan ve gerçekçi değerlendirmelerde bulunarak, mentenin, kişisel ve eğitsel hedefleri yerine getirmek amacıyla bir takım riskler almaya ilişkin özgüven kazanmasını sağlar ve onu harekete geçme konusunda teşvik eder (Galbraith 2003b, 15). Bu görüşe dayanarak, öğrencilerin çabanın düzenlenmesi stratejileri üzerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmasının diğer bir nedeninin mentorun, mentorluk süresince bir rol model vazifesi üstlenmesi olduğunu söylemek mümkündür. Eldeki çalışma süresince, mentor ve öğrencilerin birlikte verimli zaman geçirmesi için organize edilen bütün etkinliklerde, mentor bir rol model olduğunun ve kendi deneyimlerinin, öğrenciler için hedeflerine ulaşma konusunda itici güç olabileceğini unutmamış ve bu deneyimleri tüm samimiyetiyle paylaşmıştır. Bu etkinliklerde öğrencilerin aldıkları mesajlar, kendi iç dünyalarına yolculuk yapmalarını sağlamış ve onları daha fazla çaba göstermeleri konusunda teşvik etmiştir.

Mentorluğun, çabanın düzenlenmesi stratejisi üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya ulaşamamasına rağmen, alan yazın incelendiğinde birebir ilişkili olmayan, ancak benzer bir takım araştırmalara rastlanmıştır. Karcher, Dawis ve Powell (2002), bir yıllık bir öğrenci mentorluğu hizmetinin, lise çağındaki bir öğrenci grubu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, iyi kurgulanmış bir mentorluk hizmetinin, öğrencilerin okula devamı ve bağlılığı üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu sonucu, verilen mentorluk hizmetinin, öğrencileri ilköğretimden liseye geçiş sürecinde, okula bağlı kılma, sosyal becerileri artırma ve kendini daha iyi anlamayı sağlama gibi nedenlerle açıklamaktadır. Beyene ve diğerleri (2002), mentorluğun öğrencilerin bakış açısına göre önemini ve eğitimdeki yerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, mentor-öğrenci ilişkilerinin karşılıklı güven, arkadaşlık ve dürüstlük üzerine kurulmasının, öğrenciler için önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mentorluk hizmeti süresince

mentor tarafından sağlanan duygusal desteğin, öğrenciler için önemli bir yeri olduğu vurgulanmıştır.

Mentorluğun çabanın düzenlenmesi stratejisi üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanamasa da, eldeki araştırma, mentorluk hizmetinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görüşünü desteklemekte ve mentorluğun, çabanın düzenlenmesi stratejisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.3. Araştırmanın 3-c Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında yer alan “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, arkadaştan öğrenme stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” şeklindeki 3-c denencesi ispatlanmıştır. Diğer bir deyişle, mentorluk hizmeti, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin arkadaştan öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Yakınsal gelişim alanı, bağımsız problem çözebilme yeteneğinin sergilendiği gerçek gelişim alanıyla, akran işbirliği ya da bir yetişkinin yardımıyla problemin çözüldüğü potansiyel gelişim alanı arasındaki mesafedir. Yakınsal gelişim alanı, ne kadar gelişim kaydedildiğini ve nelerin gelişmekte olduğunu göstererek, bireyin yakın gelecekteki durumunun ve dinamik gelişim sürecinin betimlenmesine katkıda bulunur. Yakınsal gelişim alanının gelişmesi, öğrencinin akran ya da yetişkin, başkalarıyla etkileşim kurması sonucu bir takım içsel gelişim süreçlerinin de harekete geçmesini ve bu süreçlerin içselleşmesi durumunda, öğrencinin bağımsız problem çözme yeteneğinin gelişmesini sağlar (Vygotsky, 1978, 86-90). Mentorluk hizmetinin, deney grubu öğrencilerinin arkadaştan öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı farklılık ortaya çıkarmasının birkaç nedeni olabilir. Bunlardan bir tanesi, araştırmanın kuramsal temelinde de belirtildiği gibi, mentorluğun, yakınsal gelişim alanının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlaması olabilir. Eldeki araştırmanın konusu olan mentorluk hizmetinin uygulanması süresince yürütülen bireysel görüşmeler ve eğitim seminerleri sayesinde, öğrenciler kendilerini daha yakından tanıma fırsatı yakalamıştır. Gelişim süreçlerinin yakından takip edilmesi, yakınsal gelişim alanının daha etkili kullanılmasına ve bunun sonucunda, öğrencilerin

problem çözüme ve sosyal çevreyle iletişim kurma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu becerilerin gelişmesinin bir sonucu olarak, öğrenciler gelişimlerini sürdürmek üzere arkadaşlarından yardım almayı ve bu sayede öğrenme eksiklerini gidermeyi öğrenmişlerdir.

Mentenin arkadaşları ve mentoruyla iletişim halinde olması, yakınsal gelişim alanının genişlemesini ve bu sayede mentenin zihinsel ve duygusal kapasitesinin gelişmesini sağlar. Bugün arkadaşlar ve çevredekiler yardımıyla yakınsal gelişim alanında meydana gelen bu gelişme, gelecekte bireyin kendi yeteneklerinin ve yeterliğinin bir parçası olur (Rhodes, 2002, 44). Mentorluk hizmetinin, öğrencilerin arkadaştan öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmalarının bir diğer nedeni, öğrencilerin hem kendi kapasitelerini hem de arkadaşlarının kapasitelerini görüp kıyaslayarak, olan ve olması gereken beceriler hakkında daha iyi muhakeme yapma fırsatı elde etmiş olmalarıdır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte problem çözme etkinliklerinde bulunmaları, birbirlerini gözlemleme yoluyla kendilerinde bulunan kör noktaları açma şansı elde etmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinde edindiği bu deneyimler, hem arkadaştan öğrenme stratejilerinde hem de kendi yakınsal gelişim alanlarında gelişmeler meydana gelmesini sağlamıştır.

Mentorluk hizmeti, mentelere sosyal ve duygusal gelişim konusunda katkılarda bulunarak, mentelerin olumlu sosyal tutum ve ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olur. Mentorluk hizmeti alan gençler, okula ve büyüklere karşı daha olumlu bir tutum geliştirebilir, aileleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurabilir ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde daha başarılı olabilirler (Jekielek ve diğerleri, 2002, 5). Uygulanan mentorluk hizmetinin, deney grubu öğrencilerinin arkadaştan öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı farklılık ortaya çıkarmasının başka bir nedeni, uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesine yardımcı olması olabilir. Eldeki araştırmaya konu olan mentorluk hizmetinin uygulama sürecinde yürütülen okul-içi ve okul-dışı etkinlikler, öğrencilerin birbirleriyle daha fazla zaman geçirmelerini, birbirlerini daha yakından tanımalarını ve mentorluk ilişkisini öğrenmede bir araç olarak kullanabilmelerini sağlamıştır.

Mentor, mentelere kendilerini ve etraflarındaki dünyayı tanımlama konusunda yeteneklerini geliştirmeleri için yardımcı olabilir. Mentorluk, mentor ve mente arasında yansıtıcı ve bağımsız düşünmenin gelişmesine destek olan karmaşık bir süreçtir. Mentorluk, aynı zamanda mentelerin bilişsel ve duygusal gelişimlerine de

yardımcı olur; çünkü mentorluk ilişkisi, analiz, harekete geçme, sorgulama ve yansıtma gibi eylemleri içeren devamlı bir uygulama sürecidir (Galbraith, 2003b, 17). Mentorluk hizmetinin öğrencilere sağladığı yukarıda sayılan yararlar, öğrencilerin çevrelerini daha iyi tanımlamasına yardımcı olmuş ve arkadaşan öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Mentorluğun arkadaşan öğrenme stratejisi üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamasına rağmen, alan yazın incelendiğinde birebir ilişkili olmayan, ancak benzer bir takım araştırmalara rastlanmıştır. Karcher (2008), çalışmasında okul temelli mentorluğun, ilköğretim ikinci kademe ve lise çağında bulunan öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma süresince matematik ve okuma becerileri, akademik başarı, bağlılık, öz saygı, sosyal beceriler, sosyal destek, umut düzeyi ve önemsene gibi kıstaslar dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonunda, okul temelli mentorluk hizmetlerinde en önemli verimi, ilköğretim ikinci kademedeki erkek öğrencilerle, lise çağındaki kız öğrencilerin elde ettiği sonucu ortaya çıkmiştir. Sonuçlar ortaokuldaki erkek öğrencilerin okula ve farklı kültürlerden arkadaşlara daha fazla bağlılık gösterirlerken, lise çağındaki kız öğrencilerin de benzer bir şekilde farklı kültürlerden arkadaşlara, öz saygıya ve arkadaş desteğine önem verdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı ayrıca, mentorluk hizmetinin yetkin mentorlarla ve sistemli bir program dâhilinde uygulanması durumunda, öğrenciler için gerekli ve etkili bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Karcher (2005), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine verilen mentorluk hizmetinde, mentorlarla görüşme sıklığı ve mentorların görüşme olanaklarının derecesinin, öğrenci başarısına etkisini araştırmış ve küçük yaşta öğrencilere, daha büyük yaştaki öğrenciler tarafından verilecek mentorluk hizmetinin, öğrencinin okula ve aileye olan bağlılığını ne yönde etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okula ve aileye olan bağlılığının, mentorluk hizmetiyle paralel olarak artış gösterdiği; öz saygı, sosyal beceriler, davranış yetkinliği gibi konulardaki gelişmelerin, mentor-öğrenci ilişkisinin devamlılığı ile ilişkili olduğu ve mentorluk hizmetinin bir getirisi olarak, öğrencilerin sosyal becerileri, öz saygıları ve öz düzenleme becerilerinde değişimler olduğu ortaya çıkmıştır.

Özetlemek gerekirse, mentorluğun arkadaşan öğrenme stratejisi üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak eldeki araştırma, mentorluk hizmetinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görüşünü

desteklemekte ve mentorluğun, arkadaştan öğrenme stratejisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.4. Araştırmanın 3-d Denencesine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında yer alan “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde mentorluk hizmeti alan deney ve almayan kontrol gruplarının, yardım arama stratejisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık vardır” şeklindeki 3-d denencesi ispatlanmıştır. Diğer bir deyişle, mentorluk hizmeti, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin yardım arama stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Mentorluk hizmetinin, deney grubu öğrencilerinin yardım arama stratejileri üzerinde anlamlı farklılık ortaya çıkarmasının birkaç nedeni olabilir. Bunlardan bir tanesi, araştırmanın kuramsal temelini oluşturan Sosyal Yapılandırmacı Kuram’ın da dayandığı bir takım ilkelerdir.

Sosyal Yapılandırmacı Kuram’a göre öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal ve kültürel bilgi alışverişi olması gerekir. Öğrenme süreci, öğrenci ile deneyimli yetişkin arasında gerçekleşen etkileşim sonucu hız kazanır ve bu etkileşim, öğrencide var olan potansiyelin yetişkin yardımıyla ortaya çıkmasını sağlar (Lloyd, Fernyhough, 1999, 41). Eldeki araştırmanın konusu olan mentorluk hizmetinin uygulanması süresince mentor ve öğrenciler arasında devam eden bireysel ve toplu görüşmeler, sosyal ve kültürel bilgi alışverişinin hız kazanmasına yardımcı olarak, öğrencilerde bulunan ve kendilerinin farkında olmadıkları potansiyelin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Bu potansiyelin ortaya çıkmasına paralel olarak, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık geliştirmiş ve kendileri için gerekli olan konularda mentordan ve çevrelerinden yardım almayı öğrenmişlerdir.

Etkili bir mentor, ilişki kurma, bilgi sunma, kolaylaştırıcı ve meydan okumacı olma, rol model görevi görme ve bir vizyonu menteye beraber kurma gibi işlevlere sahiptir. Yükseköğretimde görev yapan bir kişi de iyi bir mentorun rollerini kendi bünyesinde barındırmalıdır. Bu roller, öğrenme için öğrenmeye yardımcı bir ortam oluşturmak; iyi bir ders müfredatı oluşturmak; öğrencileri eleştirel ve yansıtmacı düşünmeye teşvik etmek; öğrencilerin farklı düşünme ve hareket etme konusunda meydan okuyucu olmasını sağlamak; inandırıcı ve gerçek deneyimler sunan bir rol

model olmak ve öğrencilerin kişisel ve profesyonel potansiyelleriyle ilintili bir vizyon oluşturmak şeklinde sıralanabilir (Galbraith, 2003b, 18). Mentorluk hizmetinin, öğrencilerin yardım arama stratejilerinde anlamlı farklılık oluşturmasının nedenlerinden biri, öğretim görevlisi ve mentor kimliğini bir arada yürüten araştırmacının, öğrencilerin kendisinden ve çevrelerinden maksimum düzeyde yardım almaları için onlara iyi bir vizyon sağlayıp, onları eleştirel ve yansıtmacı düşünmeye teşvik etmesi olabilir. Eldeki araştırmanın uygulama sürecinde mentor, öğrencilerden düzenli yansıtma istemiş ve yansıtma raporlarında öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini yazmalarını, etkinlikleri değerlendirmelerini, olacakları sınavlar ve puanları konusunda beklentilerini yazmalarını istemiştir. Hem eldeki kaynakların öğrenci ihtiyaçları için sınırsız bir şekilde sunulması, hem de öğrencilerin eksiklerini belirleyip bu kaynakları kullanmaya teşvik edilmesi, öğrencilerin yardım arama konusunda herhangi bir çekinceleri varsa bile bu çekincelerden kurtulmalarını sağlamıştır. Hazırlanan bu pozitif ortam, öğrencileri yardım arama konusunda daha meydan okumacı bir kimliğe bürünmeye teşvik etmiştir.

Güven ve saygı iklimi oluşturmak; kendini öğrencinin yerine koyarak ihtiyaçlarıyla ilgilenmek; öğrencilerin öz saygı kazanmalarını kolaylaştırmak; öğrencilere içerik konusunda rehberlik etmek; öğrenmede başarıyı ödüllendirmek; teşvik ve destek sağlamak; duyguların ifade edilmesine yardımcı olmak; çabayı pekiştirmek; bireysel gelişim konusunda değerlendirmeler yapmak ve öğrencilere ilgi göstermenin yanı sıra onları meydan okuyucu olmaya teşvik etmek, iyi bir eğiticinin temel sorumlulukları arasındadır (Pratt, 1998, 246'dan aktaran Galbraith, 2003b, 17). Eldeki araştırmanın uygulama sürecinde öğrenciler gerek başarılı olmaya, gerekse yardımlaşmaya teşvik edilmesi amacıyla bir takım ödüllendirmeler gerçekleştirilmiştir. Ortak ilgi alanlarına sahip öğrencilere grup çalışması yapabilecekleri çeşitli otantik materyaller, ilgi çekici dergi yazıları ya da kendilerine model aldıkları kişilerin röportajları sunularak, başarılı olma ve yardımlaşma konusunda zevk alacakları çalışmalar yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca başarılı öğrencilerin, vize sonrasında ödüllendirilmesi ya da doğum günü organizasyonları gibi çalışmalar, onları başarılı olma ve başarıya ulaşma yolunda çevrelerindeki insanlardan yardım alma konusunda kamçılamıştır. Tüm bunlar uygulamanın sonunda öğrencilerin yardım arama stratejilerinde anlamlı farklılık çıkmasını sağlamıştır.

Mentorluk hizmetinin yardım arama stratejisi üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya ulaşamamasına rağmen, alan yazında konuyla benzer ve örtüşür nitelikte bazı çalışmalara rastlanmıştır. Allen, Eby ve Lentz (2006), mentorluk hizmetlerinin ve bu hizmetlerin etkililiğinin, mentor ve öğrenci tarafından nasıl algılandığını araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, mentorlardaki gönüllülük ilkesinin ve hizmetin menteler tarafından doğru algılanmasının, mentorluk hizmetinin başarıya ulaşmasında önemli bir rolü olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, mentelerin hizmet içeriğini doğru bir şekilde algılayıp, kendilerine gerçekçi hedefler koymaları ve bu hedeflere ulaşma konusunda mentordan etkili bir şekilde yardım almaları, hizmetin olumlu sonuçlar doğurması açısından önemlidir. White (2006), mentorluk hizmetlerinin doktora öğrencileri üzerindeki etkisini ve önemini araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Doktora çalışmalarının 6–12 yıl arasında sürdüğünü ve çoğu doktora öğrencisinin bu süreci tamamlamadan pes ettiğini belirten White, öğrencilere uygulanacak bir mentorluk hizmetinin, öğrencilerin yalnız hissetme, yeterli dönüt alamama ya da destek bulamama gibi sorunlarına çözüm olup olmayacağını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda doktora öğrencilerinin, uygulanan mentorluk hizmeti hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu ve bu tarz hizmetlere ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu sonuçla karşılaşılmasını, öğrencilerin akademisyenlerin beklentileri konusunda daha iyi bilgi sahibi olmak istemeleri ve uygulanacak bir mentorluk hizmetiyle bu belirsizliğin ortadan kaldırılıp, öğrencilere destek verilmesinin önemli olması şeklinde açıklamaktadır.

Özetlemek gerekirse, mentorluğun yardım arama stratejisi üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak eldeki araştırma, mentorluk hizmetinin, öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görüşünü desteklemekte ve mentorluğun, yardım arama stratejisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

4.4. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler, aşağıda uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde verilmiştir.

4.4.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerinin geliştirilmesi için mentorluk hizmetinden yararlanılabilir.
2. Mentorluk uygulamalarının daha resmî ve sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için, mentorluğun uygulandığı okulun yöneticileriyle işbirliği yapıp, mentorluk hizmetinin çerçevesi, hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için yapılması gerekenler belirlenebilir. Mentorluğun sistemli bir yapıya kavuşturulması, mentor için gerekli olan dönütün, desteğin ve diğer mentorlarla olan ilişkilerin geliştirilmesini sağlayabilir.
3. Mentorluk hizmeti, öğrenci başarısının artırılması ve kalabalık bölümlerde öğrenci takibinin kolaylaştırılması amacıyla, yükseköğretim programlarında uygulanabilir.

4.4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma, mentorluk hizmetinin, üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisini incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Mentorluğun farklı öğrenci grupları üzerindeki etkisinin incelenmesi için, başka bir çalışma grubuyla yeni bir araştırma yapılabilir.
2. Mentorluk hizmetinin akademik başarı ve öz yeterlik algısı üzerindeki etkilerinin daha açıklayıcı olması için uygulamanın süresi uzatılabilir.
3. Araştırmaya yönelik alan yazın incelenirken, araştırma konusuyla birebir örtüşen kaynaklar bulunması çoğu zaman zorlayıcı bir uğraş haline gelmiştir. Bu anlamda mentorluğun farklı öğrenme becerileri, öz yeterlik, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, öz saygı, okula karşı olumlu tutum, devamsızlık oranları, motivasyon ya da daha farklı değişkenler üzerindeki etkisi konusunda araştırmalar yapılabilir.
4. Mentorluk Avrupa ve özellikle Amerika'da yaygın olan bir başarı artırma uygulaması olmasına karşın, Türkiye'de mentorluğun kullanıldığı bir eğitim kurumuna rastlanmamıştır. Konuya ilişkin daha fazla araştırma yapılarak,

mentorluğun Türk alan yazınında yer bulması ve eğitim dünyasında yaygınlaşması sağlanabilir.

5. Bu araştırmada mentorluk hizmetinin uygulama aşamasında 20 öğrenciyle çalışılmıştır. Mentorluğun öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisinin incelenmesi için, bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha büyük gruplarla çalışılabilir.
6. Bu araştırma kapsamında mentorluğun, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden yalnızca kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, mentorluğun öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve üst bilişsel stratejiler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
7. Bu araştırma kapsamında mentorluğun, öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, mentorların mentorluğa bakış açısı konusunda çalışmalar yapılarak, mentorluk hizmetinin mentorlar tarafından değerlendirilmesi sağlanabilir.
8. Bu araştırmada, akademik başarının belirlenmesinde veri toplama aracı olarak kullanılan ve okul tarafından hazırlanmış olan İngilizce yeterlik sınavı yerine, akademik başarıyı ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçek kullanılabilir.
9. Bu araştırmada, mentorluğun sadece hazırlık öğrencileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda mentorluk hizmeti, aynı öğrenci grubuyla hazırlık sınıfından başlatılarak, lisans öğretiminde de sürdürülmek kaydıyla, araştırmaya boyutsal bir boyut kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. 2007. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. 7. bs. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aliş, Elif. 2008. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Deneyimlerinin ve İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, Tammy D., Lillian T. Eby, Elizabeth Lentz. 2006. The Relationship Between Formal Mentoring Program Characteristics and Perceived Program Effectiveness. **Personnel Psychology**. c.59. s.1: 125- 153.
- Altun, Sertel. 2005. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, Sertel, Münire Erden. 2006. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Yeditepe Üniversitesi Edu7**. c. 2. s.1:1-16.
- Ambrose, Larry. 2003. Multiple Mentoring: Discover Alternatives to a One-on-One Learning Relationship. **Healthcare Executive**. c. 18. s. 4: 58–60.
- Anderson, Peggy J., Suzanne M. Graham. 1994. Issues in Second-Language Phonological Acquisition among Children and Adults. **Topics in Language Disorders**. c.14. s. 2: 84-103 (Aktaran: Woolfolk, Anita. 2007. Educational Psychology. 10. bs. ABD: Allyn&Bacon).
- Aydın, Selami, Buğra Zengin. 2008. Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. **Journal of Language and Linguistic Studies**. c. 4. s. 1: 81-94.
- Baker, David B., Colleen P. Maguire. 2005. Mentoring in Historical Perspective. **Handbook of Youth Mentoring**. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 14-29.
- Balcazar, Fabricio E., Gethin L. Davies, Dave Viggers, Gary Tranter. 2006. Goal Attainment Scaling as an Effective Strategy to Assess the Outcomes of Mentoring Programs for Troubled Youth. **The International Journal on School Disaffection**. c. 4. s. 1: 43-52.
- Balçıkınlı, Cem. 2008. Fostering Learner Autonomy in EFL Classrooms. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.16. s.1: 277-284.

- Bandura, Albert. 1977. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**. c. 84. s. 2: 191-215.
- _____. 1982. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**. c. 37. s. 2: 122-147.
- _____. 1989. Social Cognitive Theory. **Annals of Child Development: Volume 6. 6 Theories of Child Development**. ed. Ross Vasta. İngiltere: CT: JAI Press. www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989ACD.pdf. [28.10.2009].
- _____. 1993. Perceived Self Efficacy in Cognitive Development and Funtioning. **Educational Psychologist**. c. 28. s. 2: 117-148.
- _____. 1997. **Self-Efficacy: The exercise of Control**. ABD: Freeman (Aktaran: O'Donnell, Angela M., Johnmarshall Reeve, Jeffrey K. Smith. 2009. Educational Psychology: Reflection for Action. 2. bs. ABD: John Wiley & Sons, INC).
- _____. 1999. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Asian Journal of Social Psychology**. c. 2. s. 1: 21-41.
- Bayrak, Coşkun, Gürhan Can, Özcan Demirel, Dilek Gözütok, Tanju Gürkan, Bekir Özer, Mustafa Sağlam, Ersan Sözer, Şefik Yaşar, Mehmet Gültekin. 2005. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. 5. bs. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1317.
- Bell, David M. 2007. Do Teachers Think That Methods Are Dead? **ELT Journal**. c. 61. s.2: 135-143.
- Bergin, Susan, Ronan Reilly, Desmond Traynor. 2005. Examining the Role of Self Regulated Learning on Introductory Programming Performance. **ICER'05, 1-2 Ekim 2005**. ABD: Washington Üniversitesi: 81-86.
- Bernier, Annie, Simon Larose, Nathalie Soucy. 2005. Academic Mentoring in College: The Interactive Role of Student's and Mentor's Interpersonal Dispositions. **Research in Higher Education**. c. 46. s.1: 29-51.
- Beyene, Tsedal, Marjorie Anglin, William Sanchez, Mary Ballou. 2002. Mentoring and Relational Mutuality: Protégés' Perspectives. **Journal of Humanistic Counseling, Education and Development**. c. 41. s. 1: 87-102.
- Bierama, Laura L., Sharan B. Merriam. 2002. E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. **Innovative Higher Education**. c. 26. s. 3: 211-227.
- Boakaerts, Monique. 1996. Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. **European Psychologist**. c.1. s. 2: 100-112.
- Britner, Preston A., Fabricio E. Balcazar, Elaine A. Blechman, Lynn Blinn-Pike, Simon Larose. 2006. Mentoring Special Youth Populations. **Journal of Community Psychology**. c. 34. s. 6: 747-763.

- Büyüköztürk, Şener. 2003. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 3. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cankatan, Türküm. 1993. The Mentoring Service At A Turkish Preparatory School. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Cantimer, Gülşah. 2008. İlköğretim Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Carter, Ameca. 2008. The Effects of Mentoring on Middle-School Students' Achievement and Self-Efficacy: An Evaluative Case study. Doktora Tezi. Walden Üniversitesi.
- Chafe, Allison. [01.11.2009]. **Cooperative Learning and the Second Language Classroom**. <http://www.cdli.ca/~achafe/cooplang.html>.
- Chen, Catherine S. 2002. Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. **Information Technology, Learning and Performance Journal**. c. 20. s. 1: 11-25.
- Chen, Huei-Yu. 2007. The Relationship Between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance. Doktora Tezi. Florida Devlet Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Cheng, Yuh-Show. 2001. Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. **Concentric: Studies in English Literature and Linguistics**. c. 27. s. 2: 75-90.
- Chomsky, Noam. 1980. **Studies on Semantic in Generative Grammar**. 3. bs. Hollanda: Mouton Publishers.
- Coronado-Aliegro, Javier. 2006. The Effect of Self-Assesment on the Self-Efficacy of Students Studying Spanish As A Foreign Language. Doktora Tezi. Pittsburgh Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Cravens, Jayne. 2003. Online Mentoring: Programs and Suggested Practices as of February 2001. **Technology-Assisted Delivery of School Based Mental Health Services**. c. 1. s.2: 85-109.
- Crooks, Graham. Craig Chaudron. 1991. Guidelines for Classroom Language Teaching. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. ed. Marianne Celce-Murcia. 2. bs. ABD: Heinle & Heinle Publishers.
- Çınar, Zehra. 2003. Coaching ve Mentoring. **Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi**. c. 3. s.1: 1-25. <http://www.paradoks.org>, ISSN 1305-7979.
- Çubukçu, Feryal. 2008. A Study On The Correlation Between Self Efficacy And Foreign Language Learning Anxiety. **Journal of Theory and Practice in Education**. c. 4. s. 1: 148-158.
- Dağabakan, Fatma Öztürk, Davut Dağabakan. 2007. Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 174. s.1: 155-161.

- Darwin, Ann. 2000. Critical Reflections of Mentoring in Work Settings. **Adult Education Quarterly**. c. 50. s. 1: 197–211 (Aktaran: Darwin, Ann, Edward Palmer. 2009. Mentoring Circles in Higher Education. Higher Education Research & Development. c. 28. s. 2: 125-136).
- Darwin, Ann, Edward Palmer. 2009. Mentoring Circles in Higher Education. **Higher Education Research & Development**. c. 28. s. 2: 125-136.
- Demir, Ali. [09.04.2009]. Ülkemizde Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi Sorunu ve Bazı Öneriler. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/2186.pdf>.
- Demirel, Özcan. 2004. **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası**. 2. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deutsch, Nancy L., Renée Spencer. 2009. Capturing the Magic: Assessing the Quality of Youth Mentoring Relationships. **New Directions for Youth Development**. c. 121. s. 1: 47-70.
- Dewey, John. 1998. **Experience and Education**. ABD: Kappa Delta Pi.
- Diaz-Rico, Lynne T., Kathryn Z. Weed. 2002. **The Crosscultural Language and Academic Development Handbook: A Complete K-12 Reference Guide**. 2. bs. ABD: Ally & Bacon (Aktaran: Woolfolk, Anita. 2007. Educational Psychology. 10. bs. ABD: Allyn&Bacon).
- Donaldson, Stewart I., Ellen A. Ensher, Elisa J. Grant-Vallone. 2000. Longitudinal Examination of Mentoring Relationships on Organizational Commitment and Citizenship Behavior. **Journal of Career Development**. c. 26. s.4: 233-249.
- Dondero, Grace M. 1997. Mentors: Beacons of Hope. **Adolescence**. c. 32. s. 128: 881-886.
- DuBois, David L., Michael J.Karcher. 2005. **Handbook of Youth Mentoring**. 1. bs. ABD: Sage Publications, Inc.
- Duck, Steve. 1994. Steady As (S)he Goes: Relational Maintenance as a Shared Meaning System. **Communication and Relational Maintenance**. ed. Daniel J. Canary, Laura Stafford. ABD: Academic Press (Aktaran: Keller, Thomas E. 2005. The Stages and Development of Mentoring Relationships. Handbook of Youth Mentoring. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 82-99).
- Drouin, Evelyne, Simon Larose, Marylou Harvey, Diane Cyrenne, Odette Garceau, Sharon Smith, Paul Jr Marchand, Karine Ouellet, Frédéric Guay, Claire Deschênes, Marie-Noëlle Delisle. 2006. **Guide D'intervention Destiné à la Formation des Mentors du Programme MIREs**. 1. bs. Kanada: Laval Üniversitesi.
- Eğitim. [15.10.2009]. tr.wikipedia.org/wiki/Eğitim.
- Eğitim. [18.10.2009]. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=e%F0itim&ayn=tam>

- Elias, Habibah, Rahil Mahyuddin, Nooreen Noordin, Maria Chong Abdullah, Samsilah Roslan. 2009. Self-Efficacy Beliefs of At-Risk Students in Malaysian Secondary Schools. **The International Journal of Learning**. c. 16. s. 4: 201-209.
- Erden, Münire, Yasemin Akman. 2007. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. 16. bs.1 Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İrfan. 2002. **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözümler**. 3. bs. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, Muharrem. 1985. **Türk Dil Bilgisi**. 13. bs. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ertürk, Selahattin. 1975. **Eğitimde Program Geliştirme**. 2. bs. Ankara: Cihan Matbaası.
- Fan, Weihua, Suzanne F. Lindt, Christina A. Arroyo-Giner, Christopher A. Wolters. 2008. The Role of Social Relationships in Promoting Student Academic Self-Efficacy and MIMIC Approaches to Assess Factorial Mean Invariance. **International Journal of Applied Educational Studies**. c. 5. s. 1: 34-53.
- Fehr, Beverley. 2000. The Life Cycle of Friendship. **Close Relationships: A Sourcebook**. ed. Clyde A. Hendrick, Susan S. Hendrick. ABD: Sage Publications: 71-82 (Aktaran: Keller, Thomas E. 2005. The Stages and Development of Mentoring Relationships. Handbook of Youth Mentoring. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 82-99).
- Fer, Seval. 2009. **Öğretim Tasarımı**. 1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flavell, John. 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. **American Psychologist**. c. 34. s. 1: 906-911 (Aktaran: Pintrich, Paul R. 1999. The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. International Journal of Educational Research. c. 3. s. 1: 459-470).
- Galbraith, Michael. 2003a. Mentoring Toward Self-Directedness. imet.csus.edu/imet10/285/docs/self_directedness.pdf. [22.10.2009].
- _____. 2003b. The Adult Education Professor As Mentor: A Means To Enhance Teaching And Learning. **The Newyork Journal of Adult Learning**. c. 1. s. 1: 9-20.
- Galbraith, Michael, Pat Maslin-Ostrowski. 2000. The Mentor: Facilitating Out-Of-Class Cognitive and Affective Growth. ed. James L. Bess and Associates. **Teaching Alone Teaching Together: Transforming the Structure of Teams For Teaching**. ABD: Jossey-Bass: 133-150.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri. 1993. Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- _____. 2002. Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 12. s. 1: 143-158.
- Grossman, Jean B., Jean E. Rhodes. 2002. The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. **American Journal of Community Psychology**. c. 30. s. 2: 199-219.
- Guasti, Maria Teresa. 2004. **Language Acquisition: The Growth of Grammar**. 1. bs. ABD: Massachusetts Institute of Technology.
- Gurung, Regan A. 2005. How Do Students Really Study (and Does It Matter)? **Teaching of Psychology**. c. 32. s. 4: 239-241 (Aktaran: Mullen, Patricia A. 2009. Identification and Comparison of Academic Self Regulatory Learning Strategy Use of Students Enrolled in Traditional and Accelerated Baccalaureate Degree Nursing Programs. Doktora Tezi. Indiana Üniversitesi Hemşirelik Okulu).
- Gümüş, H. 1991. **Diladam Konferansı**. İstanbul: Lv. Mly. Ok. ve Eğt. Mrk. Matbaası (Aktaran: Soner, Oya. 2007. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünyü Bugünü. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c. 7. s. 28: 397-404).
- Halonen, Jane S., John W. Santrock. 1999. **Psychology Contexts & Applications**. 3. bs. ABD: McGraw-Hill College.
- Han, Kyungsun. 2003. ESL Learner’s Self-Efficacy and Language Anxiety in Computer- Networked Interaction. Doktora Tezi. Teksas Austin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Okulu.
- Herrera, Carla, Cynthia L. Sipe, Wendy S. McClanahan. 2000. **Mentoring School-Age Children: Relationship Development in Community-Based and School-Based Programs**. The National Mentoring Partnership. http://www.nationalserviceresources.org/files/legacy/filemanager/download/mentoring/mentor_school_child.pdf [07.11.2009].
- Hinde, Robert A. 1997. **Relationships: A Dialectical Perspective**. İngiltere: Psychology Press (Aktaran: Keller, Thomas E. 2005. The Stages and Development of Mentoring Relationships. Handbook of Youth Mentoring. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications, Inc.: 82-99).
- Hornby, Albert Sidney. 2000. **Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English**. ed. Sally Wehmeier. 6. bs. İngiltere: Oxford University Press.
- Hsieh, Pei-Hsuan. 2004. How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: The Interrelationship of Attributions, Self-Efficacy, Language Learning Beliefs, and Achievement. Doktora Tezi. Teksas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Okulu.
- _____. 2008. Why Are College Foreign Language Students' Self-Efficacy, Attitude, and Motivation So Different? **International Education**. c. 38. s. 1: 76-94.

- Hu, Haihong, Jennifer Gramling. 2009. Learning Strategies For Success In A Web-Based Course: A Descriptive Exploration. **The Quarterly Review of Distance Education**. c. 10. s. 2: 123-134.
- Hughes, Carolyn, Sara J. Dykstra. 2008. University Students' Expectations for Mentoring High-Poverty Youth. **Journal of Community Engagement and Scholarship**. c.1. s. 1: 21-32.
- Işık, Ali. 2008. Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? **Journal of Language and Linguistic Studies**. c.4. s. 2: 15-26.
- Jekielek, Susan M., Kristin A. Moore, Elizabeth C. Hair. 2002. **Mentoring Programs and Youth Development: A Synthesis**. Child Trends Research Brief. www.childtrends.org/what_works/clarkwww/mentor/mentorrtpt.pdf. [22.10.2009].
- Jekielek, Susan M., Kristin A. Moore, Elizabeth C. Hair, Harriet J. Scarupa. 2002. **Mentoring: A Promising Strategy for Youth Development**. Child Trends Research Brief. <http://www.mentoring.ca.gov/pdf/MentoringBrief2002.pdf>. [22.10.2009].
- Johnson, W. Brad, Charles R. Ridley. 2004. **The Elements of Mentoring**. 1. bs. ABD: Palgrave Macmillan.
- Johnson, Jennifer Smith. 2008. A Case Study of a Middle School Teacher-Student Mentoring Program. Doktora Tezi. Northcentral Üniversitesi.
- Johnson, Glenn Ross, James A.Eison, Robert Abbott, Guy T. Meiss, Kathy Moran, Joyce A. Gorgan, Thomas L. Pasternack, Ernest Zaremba, Wilbert J. McKeachie. 1991. **Teaching Tips for Users of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL)**. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/3c/49.pdf. [19.03.2010].
- Karasar, Niyazi. 2007. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 17. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karcher, Michael J. 2005. The Effects of Developmental Mentoring and High School Mentors' Attendance on Their Younger Mentees' Self-Esteem, Social Skills, and Connectedness. **Psychology in the Schools**. c. 42. s. 1: 65-77.
- _____. 2008. The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-based Mentoring. **Prevention Science**. c. 9. s. 2: 99-113.
- Karcher, Michael, Claytie Davis, Brad Powell. 2002. The Effects of Developmental Mentoring on Connectedness and Academic Achievement. **School Community Journal**. c.12. s.12: 35-50
- Keller, Thomas E. 2005. The Stages and Development of Mentoring Relationships. **Handbook of Youth Mentoring**. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 82-99.

- Kram, Kathy E. 1985. **Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life**. ABD: Scott Foresman (Aktaran: Carter, Ameca. 2008. The Effects of Mentoring on Middle-School Students' Achievement and Self-Efficacy: An Evaluative Case study. Doktora Tezi. Walden Üniversitesi).
- Kumrow, David Edward. 2005. A Pilot Study to Investigate the Relationship Between Student Self-Regulatory Resource Management Strategies and Academic Achievement in a Web-Based Hybrid Graduate Nursing Course. Doktora Tezi. Southern California Üniversitesi Rossier Eğitim Fakültesi.
- Larose, Simon, George M. Tarabulsky. 2005. Academically At-Risk Students. **Handbook of Youth Mentoring**. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 440-453.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 1. bs. İngiltere: Oxford University Press.
- Le Cornu, Rosie. 2005. Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another. **Mentoring and Tutoring**. c. 13. s. 3: 355-366.
- Lloyd, Peter, Charles Fernyhough. 1999. **Lev Vygotsky: Critical Assessments**. 1. bs. ABD: Routledge Press.
- Luna, Veronica, Linda Prieto. 2009. Mentoring Affirmations and Interventions A Bridge to Graduate School for Latina/o Students. **Journal of Hispanic Higher Education**. c. 8. s. 2: 213-224.
- MacDonald, Leo, Ann Sherman. 2007. Student Perspectives on Mentoring in a Science Outreach Project. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**. c. 7. s. 2: 133-147.
- Marcou, Andri, Stephen Lerman. 2006. Towards the Development of a Self-Regulated Mathematical Problem Solving Model. **Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. ed. Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M., Stehlíková, N. Çek Cumhuriyeti: PME: 137-144.
- Matuga, Julia M. 2009. Self-Regulation, Goal Orientation, and Academic Achievement of Secondary Students in Online University Courses. **Educational Technology & Society**. c. 12. s. 3: 4-11.
- Maxwell, Melanie Sue. 2009. Creating Connections: An Implementation Study of Promising Practices for Mentoring in California Charter Schools. Doktora Tezi. Southern California Üniversitesi Rossier Eğitim Fakültesi.
- Mentor: Expanding the World of Quality Mentoring. [19.10.2009] http://www.mentoring.org/mentors/about_mentoring/
- Miller, Hugh, Mark Griffiths. 2005. E-Mentoring. **Handbook of Youth Mentoring**. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 300-313.

- Mills, Nicole A. 2004. Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Motivation, Achievement and Proficiency. Doktora Tezi. Emory Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Okulu.
- Mills, Nicole, Frank Pajares, Carol Herron. 2007. Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. **Language Learning**. c. 57. s. 3: 417-442.
- Morales, Alejandra. 2007. A Case Study of a Minority Student Mentoring Program. Doktora Tezi. Denver Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Mullen, Patricia A. 2009. Identification and Comparison of Academic Self Regulatory Learning Strategy Use of Students Enrolled in Traditional and Accelerated Baccalaureate Degree Nursing Programs. Doktora Tezi. Indiana Üniversitesi Hemşirelik Okulu.
- Murray, Margo. 2001. **Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process**. 2. bs. ABD: Jossey Bass A Wiley Imprint.
- O'Donnell, Angela M., Johnmarshall Reeve, Jeffrey K. Smith. 2009. **Educational Psychology: Reflection for Action**. 2. bs. ABD: John Wiley & Sons, INC.
- Okçabol, Rıfat. 2005. **Türkiye Eğitim Sistemi**. 1. bs. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Paker, Turan. Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. **Çal Sempozyumu, 1-3 Eylül 2006**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. tpaker.pamukkale.edu.tr/articles/Çal%20Sempozyumu.doc [19.10.2009].
- Paulsen, Michael B., Kenneth A. Feldman. 1999. Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning. **Journal of Staff, Program & Organization Development**. c. 16. s. 2: 83-91 (Aktaran: Kumrow, David Edward. 2005. A Pilot Study To Investigate The Relationship Between Student Self-Regulatory Resource Management Strategies and Academic Achievement in a Web-Based Hybrid Graduate Nursing Course. Doktora Tezi. Southern California Üniversitesi Rossier Eğitim Fakültesi).
- _____. 2005. The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Beliefs on the Self-Regulated Learning of College Students. **Research in Higher Education**. c. 46. s. 7: 731-768.
- Paterson, Craig, C. 1996. Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students. **Australian Science Teachers Journal**. c. 42. s. 2: 48-53.
- Perels, Franziska, Charlotte Dignath, Bernhard Schmitz. 2009. Is It Possible to Improve Mathematical Achievement by Means of Self-Regulation Strategies? Evaluation of an Intervention in Regular Math Classes. **European Journal of Psychology of Education**. c. 24. s. 1: 17-31.

- Pintrich, Paul R. 1999. The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. **International Journal of Educational Research**. c. 3. s. 1: 459-470.
- _____. 2000. The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. **Handbook of Self Regulation**. ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner. ABD: Academic Press: 451-502.
- Pintrich, Paul R., David A.F. Smith, Teresa Garcia, Wilbert J. McKeachie. 1991. A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL). **National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning**. c.1. s. 1: 10- 28.
- Pintrich, Paul.R., Elisabeth V. De Groot E. 1990. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**. c.82 s.1: 33-50. (Aktaran: Altun, Sertel. 2005. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.)
- Portwood, Sharon G., Penny M. Ayers. 2005. Schools. **Handbook of Youth Mentoring**. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 336-347.
- Pratt, Daniel. 1998. Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education. **Analytical Tools: Epistemic, Normative, And Procedural Beliefs**. ed. Daniel Pratt and Associates. ABD: Krieger Publishing Company (Aktaran: Galbraith, Michael. 2003b. The Adult Education Professor As Mentor: A Means To Enhance Teaching And Learning. The Newyork Journal of Adult Learning. c. 1. s. 1: 9-20).
- Rhodes, Jean E. 2002. **Stand By Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth**. 1. bs. İngiltere: Harvard University Press.
- Rhodes, Jean E., Jean B. Grossman, Nancy L. Resch. 2000. Agents of Change: Pathways Through Which Mentoring Relationships Influence Adolescents' Academic Adjustment. **Child Development**. c. 71. s. 6: 1662-1671.
- Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers. 1986. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 1. bs. İngiltere: Cambridge University Press.
- _____. 2007. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 12. bs. İngiltere: Cambridge University Press.
- Risquez, Angélica.. 2008. E-Mentoring: An Extended Practice, An Emerging Discipline. **Handbook of Research on Computer Mediated Communication**. ed. Sigrid Kelsey, Kirk St. Amant. ABD: Information Science Reference (An Imprint of IGI Global): 656-678.

- Rotenberg, Anna Markopoulos. 2002. **A Classroom Research Project: The Psychological Effects of Standardized Testing on Young English Language Learners at Different Language Proficiency Levels.** http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/bb/13.pdf. [13.12.2009]
- Sapir, Edward. 2007. **Language: An Introduction to The Study of Speech.** 3. bs. ABD: Biblio Bazaar.
- Saussure, Ferdinand De. 1985. **Genel Dilbilim Dersleri.** çev. Berke Vardar. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Schutt, Michelle Ann. 2009. Examination of Academic Self-Regulation Variances in Nursing Students. Doktora Tezi. **Auburn Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Okulu.**
- Seng, Tok Hoon. 2006. Cooperative Learning and Achievement in English Language Acquisition in a Literature Class in a Secondary School. Malezya Teknoloji Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Simmons, Tera DeLane. 2006. The Effect of Faculty-Student Interaction on the Relationship Between Student Mentoring and Student Success of Adult Learners in an Online Doctoral Program. Regent Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Doktora Tezi.
- Single, Peg Boyle, Carol B. Muller. 2001. When Email and Mentoring Unite: The Implementation of a Nationwide Electronic Mentoring Program: MentorNet, the National Electronic Industrial Mentoring Network for Women in Engineering and Science. **American Society for Training and Development:** 107-122. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/bf/0b.pdf [21.10.2009].
- Soner, Oya. 2007. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünyü Bugünü. **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 7. s. 28: 397-404.
- Sünbül, Ali Murat. 1996. Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. **Eğitim Yönetimi Dergisi.** c. 2. s. 4: 597-608.
- Şentürk, Ünal. 2008. Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 6. s. 3: 487-506.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development: Theory and Practice.** 1. bs. ABD: Harcourt, Brace & World, INC.
- Taherbhai, Fatimah. 2005. Help Seeking in an Online Environment. Doktora Tezi. Ohio Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tseng, Wen-Ta, Zoltán Dörnyei, Norbert Schmitt. 2006. A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. **Applied Linguistics.** c. 27. s. 1:78-102.

- Tyler, Ralph W. 1969. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. 1. bs. ABD: The University of Chicago Press.
- Valkyrie, Karena T. 2006. Self-Regulated Learning: An Examination of Motivational, Cognitive, Resource Management, Metacognitive Components and Academic Outcomes with Open Admissions Community College Students. Doktora Tezi. Houston Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Vardar, Berke, Nüket Güz. 1998. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. 1. bs. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Varış, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-Teknikler**. 1. bs. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vygotsky, Lev S. 1978. **Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes**. ed. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. 1. bs. İngiltere: Harvard University Press.
- Yağız, Ezgi. 2007. Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. **Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**.
- Yıldız Teknik Üniversitesi Lisans Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. 2003. **Resmi Gazete**. 25304, 29 Aralık.
- Yıldız Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümü Hazırlık Öğretimi Öğrenci Kitapçığı. http://www.ybd.yildiz.edu.tr/ybd_website1/tisayfalar/tigenelbilgi.htm. [18.10.2009]
- Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arşivi. İngilizce Yeterlik Sınavı Öğrenci Bilgisi Tutanakları. [21.10.2009].
- Weinberger, Susan G. 2005. Developing A Mentoring Program. **Handbook of Youth Mentoring**. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 220-233.
- Werner, Emmy E., Ruth S. Smith. 1992. **Overcoming the Odds: High Risk Children From Birth to Adulthood**. 1. bs. ABD: Cornell University Press.
- White, Cathy Sue. 2006. Graduate Student Mentor Program: Exploring What a Diverse Student Population Needs. Doktora Tezi. Fielding Lisansüstü Eğitim Üniversitesi.
- Wolfe, Ashley Joelle. 2006. Faculty Perceptions of the Undergraduate Mentoring Process in the College of Agriculture at Iowa State University. Yüksek Lisans Tezi. Iowa Devlet Üniversitesi.
- Woolfolk, Anita. 2007. **Educational Psychology**. 10. bs. ABD: Allyn&Bacon.

- Wu, Pei-Chin. 2006. The Effects of Goal Orientation, Self-Efficacy and Cognitive/Metacognitive Self-Regulatory Strategy Use on EFL College Students' Course Achievement. Doktora Tezi. Southern California Üniversitesi Rossier Eğitim Fakültesi.
- Zachary, Lois J. 2005. **Creating A Mentoring Culture: The Organization's Guide**. 1. bs. ABD: Jossey Bass A Wiley Imprint.
- Zimmerman, Barry J. 1989. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**. c. 81. s. 3: 328-351.
- _____. 2000. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. **Handbook of Self Regulation**. ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner. ABD: Academic Press: 13-39.
- Zimmerman, Barry J., Manuel Martinez Pons. 1986. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal**. c. 23. s. 4: 614-628.
- Zimmerman, Marc A, Jeffrey B. Bingenheimer, Diana E. Behrendt. 2005. Natural Mentoring Relationships. **Handbook of Youth Mentoring**. ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 143-157.

EKLER

Ek 1. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

ÖĞRENMEDE MOTİVE EDİCİ STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

Aşağıda bu ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 8 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size **tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i** daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

1234567													
Bana hiç uymuyor							Bana tam uyuyor						
1	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.						1	2	3	4	5	6	7
2	Bu derste yer alan kitap, dergi, makale vb. de yer alan en zor konuları anlayabileceğimden eminim.						1	2	3	4	5	6	7
3	Bu derste öğretilen temel kavramları öğrenebileceğimden eminim.						1	2	3	4	5	6	7
4	Bu derste öğretmen tarafından sunulan en karmaşık konuları anlayabileceğimden eminim.						1	2	3	4	5	6	7
5	Bu derste ki ödevler ve sınavlarda çok başarılı olabileceğimden eminim.						1	2	3	4	5	6	7
6	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.						1	2	3	4	5	6	7
7	Bu derste öğretilmekte olan becerilerde uzmanlaşabileceğimden eminim.						1	2	3	4	5	6	7
8	Dersin zorluğunu, öğretmenini ve kendi becerilerimi göz önüne aldığım da, bu derste iyi olacağımı düşünüyorum.						1	2	3	4	5	6	7
9	Genellikle çalışmama yoğunlaşabileceğim bir yerde ders çalışırım.						1	2	3	4	5	6	7
10	Bu ders için çalışma zamanımı iyi kullanırım.						1	2	3	4	5	6	7
11	Bir çalışma programına bağlı kalmakta zorlanırım.						1	2	3	4	5	6	7
12	Ders çalışmak için ayrılmış düzenli bir yerim var.						1	2	3	4	5	6	7
13	Bu dersin haftalık okumalarını ve ödevlerini takip ettiğimden eminim.						1	2	3	4	5	6	7
14	Bu derse düzenli olarak devam ederim.						1	2	3	4	5	6	7
15	Diğer etkinlikler nedeniyle, bu derse çok fazla zaman harcamadığımı sık sık fark ediyorum.						1	2	3	4	5	6	7

16	Sınavdan önce, ders ile ilgili notlarımı ya da okumaları gözden geçirmek için zaman bulmakta zorluk çekerim.	1	2	3	4	5	6	7
17	Bu derse çalışırken, sık sık sıkılırım ve yapmayı planladıklarımı bitirmeden önce çalışmayı bırakırım.	1	2	3	4	5	6	7
18	Bu derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam bile, başarılı olmak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
19	Dersin konuları zor olduğunda, ya bırakırım ya da sadece kolay kısımlarını çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
20	Ders konuları ilgi çekmese ve sıkıcı olsa bile konuyu bitirene kadar çalışmayı başarırım.	1	2	3	4	5	6	7
21	Bu derse çalışırken, öğrendiklerimi sık sık sınıftan birine ya da bir arkadaşına açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
22	Dersle ilgili ödevleri tamamlamak için, sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte çalışmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5	6	7
23	Bu derse çalışırken, öğrendiklerimi sınıftan bir grup öğrenciyle tartışmak için sık sık zaman ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
24	Bu derste konuları öğrenmede zorluk çeksem bile, ödevleri kimseden yardım almadan kendim yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
25	Öğretmenden, iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.	1	2	3	4	5	6	7
26	Bu derste herhangi bir konuyu anlayamadığımda, sınıftaki başka bir öğrenciden yardım isterim.	1	2	3	4	5	6	7
27	Sınıfta gerektiğinde yardım alabileceğim arkadaşları saptamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 2. Öğrenme Stilleri Ölçeği

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ

Yönerge:

Aşağıdaki sorular için, bir 5, bir 4 ve bir 1 yazınız. İki seçenek boş kalacaktır.

5= En çok bunun gibiyim.

4= Bu bana ikinci olarak çok benzeyen.

1= Bu bana en az benzeyen.

1. _____ biriyim.
 - A. ___ Birlikte olması eğlenceli
 - B. ___ İş bitirici
 - C. ___ Soru soran
 - D. ___ Başkalarına yardım eden
 - E. ___ Çok düşünen
2. En iyi öğrenme _____ .
 - A. ___ eğlenceli olandır
 - B. ___ adım adım meydana gelir
 - C. ___ keşfetmeyi içerendir
 - D. ___ başkalarıyla birlikte yapılındır
 - E. ___ benim fikirlerimden ortaya çıkandır
3. Ödevler _____.
 - A. ___ kısa olmalıdır
 - B. ___ zamanında olmalıdır (verilmelidir)
 - C. ___ ilginç olmalıdır
 - D. ___ gruplar halinde yapılmalıdır
 - E. ___ benim için önemli olmalıdır
4. _____ severim.
 - A. ___ Oyunları
 - B. ___ Çalışma kitaplarını
 - C. ___ Deneyleri
 - D. ___ Grup çalışmalarını
 - E. ___ Merak etmeyi ve düşünmeyi
5. Sınıf ve atölye çalışmalarında, _____ severim.
 - A. ___ hareket etmeyi
 - B. ___ sessizce dinlemeyi
 - C. ___ kendi başıma keşfetmeyi
 - D. ___ arkadaş edinmeyi
 - E. ___ seyretmeyi ya da düşünmeyi

6. İşleri _____ yapmayı severim.
- A. ___ hemen
 - B. ___ program dâhilinde
 - C. ___ yapmayı istediğim sürece
 - D. ___ herkes için uygunsa
 - E. ___ benim için uygun olan bir zamanda
7. Programlar _____.
- A. ___ serbestliğimi engeller
 - B. ___ düzeni sağlar
 - C. ___ zaman alıcı projelerdir
 - D. ___ eğer âdilse, benim için uygundur
 - E. ___ benim için hiçbir anlam ifade etmez
8. _____ severim.
- A. ___ Bir şeyleri irdelemeyi
 - B. ___ Başladığım işi bitirmeyi
 - C. ___ Düşünerek keşfetmeyi
 - D. ___ İnsanlarla konuşmayı
 - E. ___ Hayal gücümü kullanmayı
9. _____ düşünürüm.
- A. ___ Şuan yaptığım şeyi
 - B. ___ İleriye dönük planlarımı
 - C. ___ Projelerimi
 - D. ___ İnsanları
 - E. ___ Fikirleri
10. _____ kendimi iyi hissederim.
- A. ___ Doğaçlama davrandığımda
 - B. ___ Planlı olduğumda
 - C. ___ Yeni şeyler icat ettiğimde
 - D. ___ Başkalarına yardımcı olduğumda
 - E. ___ Düşünürken ya da yaratırken

BİLGİYİ ALMA TERCİHİNE GÖRE ÖĞRENME STİLLERİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME BİÇEMLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddeleri okuyup, size en uygun olan bir seçeneği işaretleyiniz.

1. A) Hikaye dinlemeyi,
B) Film izlemeyi,
C) Bahçede oynamayı tercih ederim.
2. A) Müzik dinlemeyi,
B) Kitap okumayı,
C) Yürümeyi tercih ederim.
3. A) Radyo dinlemeyi,
B) Televizyon izlemeyi,
C) Oyun oynamayı tercih ederim.
4. Benim için hatırlamanın en iyi yolu,
A) Kendi kendime tekrar tekrar söylemektir.
B) Zihnimde resim yapmaktır.
C) Sadece yapmaktır.
5. Söylenenleri en iyi anlamamanın yolu,
A) Biri tarafından açıklanmasıdır.
B) Resimleri görebilmemdir.
C) Biri tarafından nasıl olduğunun bana gösterilmesidir.
6. Bir şeyler düşündüğüm zaman,
A) Kendi kendime konuşurum.
B) Kafamda resmini görürüm.
C) Boş bir alanda hareket etmeye ihtiyaç duyarım.
7. A) İnsanların ne söylediğini hatırlarım.
B) Baktığım şeylerin rengi ve tasarımı dikkatimi çeker.
C) Sık sık cebimdeki anahtarla ve bozuk paralarla ya da masanın üzerindeki nesnelerle oynarım.
8. Ben bir,
A) Dinleyiciyim; izleyen ya da eylem yapan değilim.
B) İzleyiciyim; dinleyen ya da eylem yapan değilim.
C) Eylemde bulunurum; izleyen ya da dinleyen değilim.

Ek 3. Mentorluk Hizmeti Süresince Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğrencilerin Yazdığı Yansıtmalardan Örnekler

11.03.2010 Tarihli Çalışmayla İlgili Yansıtmalardan Örnekler

BURAK YERİLYURT

Sunum hakkında.

Ne yaptırı söylüyordum şu ana kadar bütün sunum-
lardan nefret edardım. Hepsini kılışlaşmış, sıkıcıydı
sunumun süresine birer gecer hiç durmadan birerler
anlatır slayttakileri okur sonunda da soruvar vermi-
yor gelir giderdi. Belki konular ilginç geliyor du
belki de anlatan sıkıcıydı beni ama şu ana kadar
uykumun getirmeden, sadece izledim iki sunumda
sizin sayarında girdim. Diğer sunumlar da bizi
ve hayatımızı ilgilendiren konular üzerineydi ancak
onlarda bir kasırlık bir yaptırım vardı "yapacaksınız"
diğedi orda seçeneği bize vermiyordu olmasa
başarısız olacağımızı söylüyordu. Ama sizin sunum-
larınızda hep bir seçenek ver bittanlesi hoşumda
gelmeyince diğeri de olmasa diğeri de
insanın hoşuna gitmez tabi. Ayrıca sunumlar
bizim üzerimize yapılmış olduğundan orda kendini
görmek belki hiç farkına varmadığımız bir
yeteneğimizi görüp ve bu doğrultuda
ilerlemek için daha sorfetmemiz gerek tiğini
anlatırdı.

Yansıtma 1

Semih Kırgeçler

Öncelikle özür dilerim biraz uzattım bu kâğıdı vermeyi. Unutturdum sanmıştım :P

Toplantımız, zaten harcadığınız çaba, gösterdiğiniz ilgi sayesinde çok değerliydi bizi için.

Herşey planlanmıştı, pazetten çıkan cikolatalar, slaytta, dikkatli olmamızı sağlayan anlatılanlarla, ilgili sorulan sorular vs. Biz cikolataları daha yemeden mutluluk hormonu salgıladık bile. Onun o paketinin hissettirdiği şeyler zaten :)

Evet toplantıda, anlatılanlar az çok aklımda ama ben bu toplantıda daha çok dikkatli izlemeyi öğrendim. Çünkü aniden çıkan sorular veya kaybolan rakamlar. İzlediğim

filmlerde kaçırdığım önemli anlar olurdu. Örneğin Romantik Komedi filminin sonunda, bir kişi diğer arkadaşlarını seyahate götürüyordu. Bunun sebebi soruluyordu izleyicilere. Filmin başlarında bir

idolaya girilmişti kaybeden götürülecekti. Evet ben cevabı bilemedim. Ne kadar aptalım dedim kendime. Artık dikkatimi toplyabilirim sanırım.

Uzardan kurtulurum ama, sanırım en az 60 alırım. Burada toplantıdaki post-it kâğıdı çok

Teşekkür ediyorum ilginize.
Renkleri
servisim=>

Güzel ve iyi hazırlanmış bir sunumdu. Çalışma yöntemlerini gösterdiği için etkileyici olduğunu düşünüyorum. En azından ben bu kelimeleri öğrenmek için olan yöntemleri kullanmak istiyordum :).

Çarşamba : Unit 1 gramer, netten test
Perşembe : Unit 2-3 gramer, netten test
Cuma : Unit 4 gramer,
Cumartesi : Unit 5-6 gramer ve kelime
Pazar : Workbook, worksheet ve kelime
netten test çalışması
Pazartesi : Genel tekrar

60 civarı bir not alırım sanırım

Mehmet Paşpor

02.04.2010 Tarihli Çalışmayla İlgili Yansıtmalardan Örnekler

Çok eğlenceli bir sunumdu, diğerlerinden çok farklı. Bence başarılı aktivite gibi aktiviteleri tekrarlamalıyız. Slayt gösterisi daha dikkat çekici olabilirdi ama başarılıydı. Kurbaga videosu çok ilginçti eminim o anda herkes kendinde birşey bulmuştur.

İlker TAYRANOĞLU

Bu sunum diğerlerinden daha eğlenceliydi. Özellikle "bulduğumuz ortamı yaşamalıyız" mesajı beni düşündürdü. Özellikle erteleme duygudan kurtulmam gerektiğini anladım. Kurbagadan da o mesajı aldım. Ama bilinçlenmemiz açısından daha çok örnek ve detaylı slayt gösterisi olabilirdi.

Nurgen NACAR

En çok eğlendiğim sunum 02.04.2010 tarihinde yaptığımız sunumdu. Diğerlerinde pasif bir şekilde oturup dinlerken bu sunumdan aktif bir şekilde yararlıyız. Hem eğlenip hem öğrenmenin göstergesiydi bu sunum. Sunumun içeriği ve çok güzeldi. Motivasyon ve kendimizi negatif şekilde etkilememiz bu sunumdan anlatılıyor. Zaten en büyük eksikliğimiz olan özgüven ve motivasyon her sunumdan sonra daha bir geliyor en azından benim için öyle.

Simay KIRAZOĞLU

16.04.2010 Tarihli Çalışmayla İlgili Yansıtmalardan Örnekler

Çok eğlenceli bir program oldu. Öncelikle sertel hoca ve sirtle önceden buluşacağımız yere gitmemiz çok daha iyi oldu. Çünkü bir yarım saat kadar birlikte vakit geçirdik. Orda tanıştığımızdan sonra bazı kararlar aldım. Öncelikle sertel hocanın teşkilatında anlattığı şeyler ve elimdeki yasadışı hayatı öğrenince benim için çok güzel bir model oldu. O yurtdan iyiki bir arabayla gittik ve yarım saat birlikte geçirdik. Sonra toplanınca zaten bir öğlece oldu. pasta kesmek falan çok birşey katmadı. eğlence sadece o kadar. Ama ilk geçirdiğim yarım saat bana çok şey kattı.

Emel YENER

Farklı ve güzel bir yerde toplanmak insanlara göre daha iyidir. Bir yerde oturup arkadaşlarla sohbet etmek beni motive etti. Bu tür geziler her zaman eğlenceli oluyor.

Akın KAYIKCI

Yasadışı güzel anılar hanesine yazabileceğim harika bir anıydı. Kendimi insanlar içinde rahat hissedebileceğimi, hissedebildiğimi öğrendim. Toplu yapılan şeylerin bireyler arasındaki bazı geliştirdiğine, sağlanabileceğine şahit oldum. Aslında o gün gelmemek için geçerli bir bahanem vardı ama düşünüyorum şimdi iyiki gelmişim iyiki orda bulduğum insanlarla bir 'ben'in olduğumu gördüm. Bu beni pozitif yönde motive etti ve motive olduğum tüm derslerime katkı sağlayacağımı düşünüyorum. Teşekkür ediyorum böyle organize olunmuş kişilere beni dahil ettiğiniz için.

Hacı Musa Dedegözü

Ek 4. Mentorluk Hizmeti Süresince Yapılan Çalışmalardan Örnek Fotoğraflar

26.02.2010 Tarihli Tanıtım Toplantısı



11.03.2010 Tarihli Seminerden Post-It Çalışması



02.04.2010 Tarihli Seminer





16.04.2010 Tarihli Doğum Günü Kutlaması





22.05.2010 Tarihli Tiyatro Gezisi



ÖZGEÇMİŞ

GENEL BİLGİLER

Doğum Tarihi: 11.04.1983

Doğum Yeri: İstanbul

E-Posta: nihal@yildiz.edu.tr

EĞİTİM

Yüksek Lisans (2008-2010)	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
------------------------------	---

Lisans (2001-2005)	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
-----------------------	--

Lise (1997-2001)	Pertevniyal Lisesi
---------------------	--------------------

İlköğretim (1989-1997)	Altınyıldız İlköğretim Okulu
---------------------------	------------------------------

ÇALIŞTIĞI KURUM

2005-	Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi
-------	--