

Relationship between Mentor Teachers' Mentoring Functions and Beginning Teachers' Subjective Happiness

Danışman Öğretmen Mentorluk Fonksiyonları ile Aday Öğretmenlerin Öznel Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişki

Ramazan Yirci¹, Uğur Özalp², İbrahim Kocabaş³

Abstract

According to the Turkish Ministry of National Education Teacher Appointment and Substitution regulation, beginning teachers are subjected to a training period for the first six months of their recruitment. This newly launched program aims to train beginning teachers through a master-apprentice relationship, which can be defined as a mentoring program. The purpose of this study was to examine the relationship between the level of subjective happiness of beginning teachers working at state schools and the mentoring functions their advisers perform with regard to various variables. Quantitative analysis was used, and the data were gathered through the Mentoring Functions scale, which was developed by Noe (1988) and the Subjective Happiness scale, developed by Lyubomirsky & Lepper (1999). The sample of the study included 171 beginning teachers from three districts of Istanbul province. Correlation and regression analysis revealed that there is a moderate, positive and significant relationship between the level of subjective happiness of trainee teachers and the level of mentoring functions their advisors perform. The mentoring functions the advisor teachers performed were found to be a significant predictor of the level of subjective happiness of trainee teachers. For this reason, mentor selection, mentor-mentee match and other mentoring processes should be well structured.

Keywords: Mentoring, happiness, teacher training, professional development for teachers

Öz

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadır. Usta çırak ilişkisi şeklinde gerçekleşecek olan bu yetiştirme faaliyeti mentorluk olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, devlet okullarında görev yapan aday öğretmenlerin görüşlerine göre danışman öğretmen mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada veriler Noe (1988) tarafından geliştirilen Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği ve Lyubomirsky ve Lepper (1999) tarafından geliştirilen Öznel Mutluluk Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinin üç ilçesindeki 171 aday öğretmen oluşturmaktadır. Korelasyon ve regresyon analizi, danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Danışman öğretmen tarafından sergilenen mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, mentor seçimi, mentor-menti eşleştirmesi ve diğer mentorluk süreçlerinin iyi yapılandırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mentorluk, mutluluk, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin meslekî gelişimi

Received: 25.07.2017 / Revision received: 31.01.2018 / Second revision received: 13.03.2018 / Approved: 16.03.2018

¹ Kahramanmaraş Sütçü İmam University, yirci@gmail.com, ² Haydar Akçelik Vocational and Technical Anatolian High School, ozalp.ugur@gmail.com, ³ Yıldız Technical University, ibrahimkocabas06@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Yirci, R., Özalp, U., Kocabaş, İ. (2018). Relationship between Mentor Teachers' Mentoring Functions and Beginning Teachers' Subjective Happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 387-435 doi: 10.14527/kuey.2018.010

English Version

Introduction

Throughout history, philosophers have thought that the pursuit of happiness is the most basic motivation for people's actions (Diener, 1984). About 2,300 years ago, Aristotle expressed that happiness is what people make the most effort to reach. Although our perception of the world has changed from Aristotle's time to the modern day, progress has not been made in the research of happiness, and Aristotle's ideas on happiness have not been advanced much. Research on happiness progressed in the 1970s when behavioral scientists and social scientists began to undertake both theoretical and practical research on subjective happiness (Csikszentmihalyi, 1990; Diener, 1984). Being happy is one of the fundamental purposes of human life and happiness may increase people's creativeness and liveliness (Saricam & Canatan, 2015).

Objective factors such as efficacy, success and level of adaptation have been identified in studies on factors that lead to happiness, which are also defined as increased experiences of positive emotions and fewer experiences of negative emotions (Csikszentmihalyi, 1990; Doğan & Sapmaz, 2012; Juster & Stafford, 1985; Micholas, 1985). Kublay (2013) points out that research centers on the subjective structure of happiness, because objective approaches are insufficient to explain happiness. According to Diener & Diener (1995), subjective happiness is the subjective judgment of the individual about his/her cognitive evaluations or emotional reactions.

The systematic measurement of subjective happiness, which has a positive relationship with life satisfaction, social support and social relations and a negative relationship with stress, reveals data on the quality of life of societies. Thus, decision makers can even analyze the politics beyond raising the economic development levels of societies (Diener, 2000; Diener, Oishi & Lucas, 2015; Diener & Seligman, 2002; Le, Lai & Wallen, 2009; Lyubomirsky & Lepper, 1999; Schreffin, Rezendes & Nelson, 2008; Suh, Diener, Oishi & Triandis, 1998; Tkach & Lyubomirsky, 2006). In this context, the Turkish Statistical Institute (TSI) carries out life satisfaction research on individuals who are over 18 years old to measure and monitor the changes over time related to the perception of happiness, social value judgments, general life satisfaction of basic life and satisfaction of public services (TSI, 2016).

Throughout history, education has not only been viewed as an important duty, but it has also held a great place in the development of societies. Schools are places where education takes place in a systematic and planned manner. The future of countries depends on their effectiveness (Dös, 2013). Schools play a dynamic role in social and emotional networks (Day & Qing, 2009). However, the

aim of education differs depending on the nature and ideals of societies (Noddings, 2005), as teaching is one of the leading professions to require emotional labor (Argon, 2015); in 21st-century schools, concern for others should be the principal priority (Strecke, Goyette & Robertson, 2015). Teaching cannot be thought of without its affective dimension between cognition and emotion. This aspect of teaching leads policy makers, teacher educators and school administrators to consider the emotional facets of teacher effectiveness (Day & Qing, 2009; Korkmaz & Unsal, 2016).

It is important to ensure teacher happiness in order to actualize the aims of schools. Knowing the factors that affect the emotional states of teachers will help educational administrators to develop behaviors accordingly (Argon, 2015). Noddings (2003) puts forward that the happiness of the teacher affects the classroom climate. The scholar argues that happy teachers produce happy children. From this point of view, Stronge (2007) expresses that student achievement is linked to teachers' psychological influence. Similarly, Bullough (2011) defends that hopes of more learning among students and having schools with higher performance will fail if the happiness of the teachers is ignored. In addition to the quality of their relationships with coworkers and school administrators, job satisfaction and motivational level of teachers are affected by the achievement of their students (Ciftci & Ozcan, 2014). The efficacy of teachers is affected by their happiness level (Mehdinezhad, 2012).

Yadav (2012) presents evidence that teachers' effectiveness and their happiness level have a high correlation. According to his research, happy teachers perform better with instructional strategies and classroom management. In their study on candidate teachers, Telef, Uzman & Ergün (2013) put forward that there is a positive and significant correlation between happiness and success. Helvacı & Aydoğan (2011) discovered that effective schools share the quality of having an atmosphere where both teachers and students are happy. Happy teachers provide more benefits to students, experience more job satisfaction and their organizational commitment increases. Teachers' happiness contributes to a positive school climate (Yıldırım, 2008). Teachers' state of happiness ensures their commitment to the school (Argon, 2015).

When teachers' emotions are not taken into consideration, their levels of unhappiness increase, which causes a feeling of worthlessness and a decrease in school success. Teachers who do not feel happy will not focus on school and will spend most of their time dealing with their unhappiness (Argon, 2015). Working in an environment in which teachers are not happy affects their job satisfaction directly. It is not possible to consider productivity where there is no job satisfaction (Boydak Özkan & Demir, 2011; Unsal & Bağçeci, 2016). In this context mentoring can help teachers to increase their job satisfaction as it has career and psychosocial functions.

The history of mentoring goes back to the times when elders of tribes taught youngsters how to hunt and fight against enemies (Stone, 2002). Mentorship,

which emerged as an important concept in the business environment of the 21st century, dates back to Greek mythology (Kahle-Piasecki, 2011). The first written example of the mentor appears in *The Odyssey* with Homer as a wise and loyal adviser (Ragins & Kram, 2007). In today's context, a mentor is an individual, generally 10 to 15 years more experienced in the profession, who gives advice and support to inexperienced individuals (Bakioğlu & Hacifazlıoğlu, 2013). In the process of mentoring, which is one of the basic forms of human development, the mentor invests in the development of another through personal experience and energy. Thanks to mentoring, both the mentor and the mentee show progress in terms of career and psychosocial health (Kram, 1983; Shea, 2002).

In Turkish social history extending from Central Asia to Anatolia, it is possible to see traces of mentoring. Although it seems like a new concept, mentoring has a long history in Turkish society both historically and culturally (Alayoğlu, 2012). The title "Atabeg," which was given to the experienced individuals who were responsible for training the sultan's sons on the topics of war and politics during the Seljuk period, is one example of the mentorship system which continued its existence as "ulu ala beg" in the Kharzemshah era and as "lala" during the Ottoman Empire (Akyüz, 2015).

A mentor is defined as "a person who has gained experience working in different positions at any workplace, helping the mentee to find a way to achieve his/her goal" in the Turkish Language Association's Big Turkish Dictionary (TLA, 2016). The aim of the mentorship, which is carried out voluntarily or professionally in all activities and supports the development of another individual without judgment, is to enable the individual to learn and develop (Beaten & Meeus, 2016; Brockbank & McGill, 2006; Özkalp, Kirel, Sungur & Cengiz, 2006; Sandybayev & Erdem, 2015; Wallace & Gravells, 2008).

Mentoring is a process by which senior members of an organization provide constant support to other individuals of the organization to provide them with the opportunity to contribute to organizational goals. Being eager to answer all the questions of the newly recruited organization members and having the required qualifications, mentors not only have a successful professional history, but also value the success of others (Cakir & Kocabas, 2016; Daresh, 2001; Daresh, 2002).

According to Grant (2004), simply, in mentoring relations, the personalized professional knowledge is transferred from senior to junior employee. Mentoring is primarily related to nurturing the potential of the mentee. Mentoring involves mutual development and learning for both the mentor and mentee. It has the ability to transform individuals, groups, organizations and communities (Kapranov, Chizhik, & Chizhik, 2016; Megginson & Clutterbuck, 2005; Ragins & Kram, 2007).

According to the American Psychological Association (APA, 2006), mentors should be experienced role models, provide acceptance and encouragement, act as a source of wisdom, support professional development, challenge and encou-

rage the mentee in order to support their development, and enjoy sharing their own wisdom with the mentee. Daresh (2001) puts forward that mentors should be good at oral and written communication skills and should be able to provide multiple solutions to complex problems. Moreover, they should be visionaries and perform leadership qualities. The scholar states that mentors always ask the right questions but do not always provide the right answers to their mentees. They transmit the idea that there are always alternative ways to solve problems. They serve as a role model by providing opportunities of continuous learning and giving feedback (Daresh, 2001). Allen & Poteet (1999) emphasize that ideal mentors are good listeners, have good communication skills, a good knowledge of organization and the ability to understand the needs of others.

Noe (1988) states that the mentoring process has two functions: career development and psychosocial development. Mentoring is a process that cannot be summarized as all or none (Ragins & Cotton, 1999). In the mentoring process, the mentor may or may not fulfill the entire range of career functions and psychosocial functions (Ragins & Cotton, 1999; Ragins & Kram, 2007).

The career of the mentee is centered on the career development functions (APA, 2006). They include mentoring behaviors that will provide support to the career development of the mentee. Thanks to career development functions, the mentee learns the job in preparation for promotion within the organizational hierarchy. There is a positive relationship between the career development functions exhibited by mentors and the financial gain reached, the job satisfaction achieved and the possibility of promotion of the mentee (Chao, 2007; Ragins & Cotton, 1999; Ragins & Kram, 2007). Noe (1988) categorizes career development functions as sponsorship, coaching, protection, challenging assignments, and exposure and visibility.

The psychosocial functions of the mentoring process consider the mentor as a role model for the mentee (APA, 2006). While the success of the mentee in his/her career is the focus of the career functions, the interpersonal relationships of the mentee are focused on the psychosocial functions. The psychosocial functions aim to improve the self-efficacy of the mentee and focus on the quality of interpersonal relationships. The psychosocial functions exhibited by the mentor extend to the individual development of the mentee and other areas of the mentee's life, as opposed to career development functions that aim to offer career opportunities to the mentee (Ragins & Cotton, 1999). Noe (1988) categorizes the psychosocial functions as friendship, role modeling, counseling, and acceptance and confirmation. Hascher, Cocard & Moser (2004) point out that an effective mentor should, in particular, provide emotional and psychosocial support to beginning teachers. Accordingly, mentors should especially help beginning teachers to improve their self-confidence.

Owen & Solomon (2006) put forward that similarity plays a great role in development of relationships. Allen (2007) presents evidence that similarity holds a major place also in mentor-mentee match up. Mentors and mentees sharing

similar qualities report to be more satisfied with the mentoring experience (Ensher & Murphy, 1997; Ensher, Grant-Vallone & Marelich, 2002).

Cameron, Dingle & Brooking (2007) suggest that mentors and mentees should share similar teaching subjects or teaching levels. Halai (2006) states that mentors are perceived as subject specialists and they are expected to have a deeper understanding and knowledge of the area of expertise. In agreement with Cameron et al. (2007), Harrison, Dymoke & Pell (2006) claim that sharing same or similar subject of teaching provides mentors and mentees with opportunity to discuss subject related issues in detail and share knowledge.

Another factor for perception of similarity is mentor's and mentee's gender. Fowler, Gudmundsson & O'Gorman (2007) defend that research on impact of gender match on mentoring are beneficial for potential and actual mentors and mentees as the findings of the research constitute a road map for them. On the other hand, some scholars (eg: Daresh, 2002) claim that gender match doesn't have any effect on mentoring where as some others (eg: Ensher et al., 2002) claim that gender match is an essential issue.

Quality of the mentoring process might be affected from the work load of both the mentor and the mentee (Waters, 2004). From this point of view, it is important to assign mentoring roles to people who have awareness of the extra load. Findings on relation between work load and mentoring are expected to provide administrators a starting point for mentor assignment (Ehrich, Hansford & Tennent 2004).

The third chapter of the Ministry of National Education's Teacher Appointment and Relocation regulation (MoNE, 2015), deals with the works and operations to be conducted for beginning teachers. According to this, beginning teachers to be included in the training process during the first six months of their candidacy are evaluated by the teachers assigned as consultants for them. Thus, mentor teachers are officially given the authority and responsibility for guidance and supervision, which is an important process in organizational effectiveness (Yilmaz, 2009). In accordance with the regulation, the task of guiding, supervising and giving feedback is given to the teachers assigned as mentors. This training activity, which takes place in the form of a master-apprentice relationship, is accepted as mentorship.

A lot of research both in international context (eg.: Achinstein & Fogo, 2015; Anderson, 2010; Hobson & Malderez, 2013; Izadinia, 2016; Orland-Barak, 2014; Yuan, 2016) and in Turkish context (eg.: Bakioglu & Hacifazlıoglu, 2013; Karadağ, 2015; Kocabaş & Yirci, 2011; Sezgin, Koşar & Er, 2014; Yirci & Kocabaş, 2012) has focused on the importance of mentoring for beginning teachers; however, the number of studies on the relationship between beginning teachers' subjective happiness and the mentor teachers' mentoring functions is very limited. This study contributes to the knowledge regarding the importance of mentoring in terms of beginning teachers' well-being. The paper provides new insights into mentoring from a Turkish teacher training perspective.

Research on the effectiveness of mentoring activities carried out during the training period for the beginning teachers and the relationship between these mentoring activities and the happiness level of the beginning teachers is believed to contribute to the field of study and give important clues to decision makers about teacher training policy. Research on subjective happiness allow decision makers to determine how much the policies set forth will affect the happiness of individuals and to develop alternatives for decisions to be taken (Diener et al., 2015). Happiness is a key variable in keeping the new teachers in schools (Strecke et al., 2015), and they are in need of support from seniors (Day & Qing, 2009). For this reason, the main purpose of the study was to examine the relationship between the mentorship functions exhibited by mentor teachers and the subjective happiness level of beginning teachers in terms of a number of variables. In this study, an answer was also sought to the question of whether the mentoring functions exhibited by the mentor teachers were meaningful predictors for the subjective happiness level of the beginning teachers.

Methodology

The methodology of this study was quantitative. The study used a survey design, which allowed the researchers to generalize or draw inferences from the population (Creswell, 2014). Survey design allows researchers to combine information gathered from the individuals to reach statistical profile of the participants (Fowler, 2013; Lavrakas, 2008). By making use of survey design, it is possible to make comments on characteristics of a study sample of population depending on numeric descriptions. Survey design provides researchers with economy of design and rapid data collection. (Creswell, 2014; Vaus, 2002). On the other hand, it should be kept in mind that data gathered by survey design can be affected by the uncontrolled real world setting (Groves, Fowler, Couper, Lepkowski, Singer & Tourangeau, 2004).

1. The study was guided by following research questions:
2. Is there any statistically significant difference in the mentoring functions displayed by the mentor teachers according to the type of school in which they work?
3. Is there any statistically significant difference in the happiness level of beginning teachers according to the type of school in which they work?
4. Is there any statistically significant difference in the mentoring functions displayed by the mentor teachers according to same gender or different gender match?
5. Is there any statistically significant difference in the happiness level of beginning teachers according to same gender or different gender match?

6. Is there any statistically significant difference in the mentoring functions displayed by the mentor teachers according to having the same or different field of teaching?
7. Is there any statistically significant difference in the happiness level of beginning teachers according to having the same or different field of teaching?
8. Is there any statistically significant difference in the mentoring functions displayed by the mentor teachers according to the weekly course load of mentor teachers?

Are the mentoring functions displayed by mentor teachers statistically significant predictors of the subjective happiness of the beginning teachers?

Population and Sample

The population of the research was formed by the provinces of Fatih, Eyüp and Şişli in Istanbul. These provinces are selected by making use of convenience sampling method. Convenience sampling is a method allows researchers to reach the available participants and provides researchers with the economy of time and cost (Gravetter & Forzano, 2012). During 2015-2016 academic year, within these provinces, randomly selected 171 beginning teachers were included in the sample. Approximately 66 percent of the beginning teachers in the population were reached.

A list of newly recruited teachers was obtained from the İstanbul Directorate of National Education. From the list, school principals were contacted to ask for permission. Once permission was obtained, schools were visited by the researchers and the scale instrument was distributed to the beginning teachers on a voluntary basis. The researchers stayed at the schools until the completion of the scale instruments in case participants needed any help or clarification. Participating teachers were reassured that their responses were anonymous. No time limit was set. The scale instrument was completed in about 10 minutes. A total of 171 scale instruments were distributed to the volunteer participants and all of them were collected back.

Table 1 shows the distribution of the 171 beginning teachers who participated in the survey, according to the type of school in which they were working.

Table 1

Distribution of Beginning Teachers According to School Type Variables

<i>Variable</i>	<i>Sample</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Type of School	Primary School	39	22.80
	Secondary School	55	32.17
	High School	77	45.03

When Table 1 is examined, it can be seen that 39 participants worked in a primary school, 55 participants worked in a secondary school and 77 participants worked in a high school.

The distribution of the 171 beginning teachers participating in the survey and their mentors, according to the variables of gender, age range and educational status, is shown in Table 2.

Table 2

Demographic Characteristics of Beginning Teachers and Mentor Teachers

<i>Variables</i>	<i>Sample</i>	<i>Beginning Teachers</i>		<i>Mentor Teachers</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Gender	Female	134	78.40	89	52.00
	Male	37	21.60	82	48.00
Age Range	21 – 25	110	64.30	1	0.60
	26 – 30	38	22.20	10	5.80
	31 – 35	21	12.30	35	20.50
	36 – 40	1	0.60	39	22.80
	41 – 45	1	0.60	54	31.60
	Over 46	-	-	32	18.70
Educational Status	Bachelor's Degree	153	89.50	151	88.30
	Master's Degree	18	10.50	14	8.20
	PhD	-	-	6	3.50

When Table 2 is examined, it can be seen that most of the participants are female. Among the participants, 110 were in the age range of 21–25 years, 38 were in the age range of 26–30 years, 21 were in the age range of 31–35 years, 1 was in the age range of 36–40 years and 1 was in the age range of 41–45 years. Most of the participants had undergraduate level education. Distribution of mentor teachers are almost equal. Most of the mentor teachers were in the age range of 41–45 years. A total of 88.30 percent of the mentor teachers had education at the undergraduate level.

Table 3 shows the distribution of the mentor teachers to the 171 candidate teachers participating in the survey, according to the variables of length of profession and course load.

Table 3
Seniority and Course Load of Mentor Teachers

Seniority	0 – 5 years	12	7.00
	6 – 10 years	20	11.70
	11 – 15 years	57	33.30
	Over 16 years	82	48.00
Course Load	0 – 15 hours	6	3.50
	16 – 21 hours	35	20.50
	22 – 30 hours	95	55.60
	31 – 40 hours	24	14.00
	Over 41 hours	11	6.40

When Table 3 is examined, it can be seen that gender most of the mentor teachers had over 16 years of work experience. However the weekly course load of the mentor teachers varied, almost half of the mentor teachers had a course load between 22 and 30 hours.

Data Collection Instruments

The most frequently used scale in research on mentoring functions is the Mentoring Functions scale, which consists of all 29 positive factors developed by Noe (1988) and aims to measure the career development and psychosocial functions of the mentoring process (Dougherty & Dreher, 2007). During the development of the 5-point Likert scale (Noe, 1988), which was adapted to Turkish by İbrahimoğlu, Uğurlu & Kızıloğlu (2011), a study was conducted with 139 educators and 43 mentors living in nine different places in the United States. In his study, Noe identified a two-factor structure consisting of 15 items for psychosocial mentoring functions and 14 items for career development functions. Noe identified the internal consistency reliability factor of the items, measuring psychosocial functions as .92 and measuring career development functions as .89. In a study carried out in a Turkish context by Şerefhanoglu (2014), Cronbach's alpha (α) reliability factor for the Mentoring Function scale was found to be .97. In the current study, α for the Mentoring Function scale was determined to be .98.

In his study, Şerefhanoglu (2014) found that the Mentoring Function scale has a single-factor model, which was also confirmed by Özalp, Yirci & Kocabaş's (2016) study. Following these studies carried out in a Turkish context, a single-factor model for the Mentoring Function scale was adopted for this study.

Happiness is often measured by scales such as the Subjective Happiness scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999), the Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark & Tellegen, 1988) and the Satisfaction with Life scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Although these scales are not built on the same structure, they distinguish individuals who experience negative emotions

from individuals who experience positive emotions (Bao & Lyubomirsky, 2013). The Subjective Happiness scale developed by Lyubomirsky & Lepper (1999) is a scale that seeks to capture the general subjective feelings of individuals toward happiness rather than the feelings regarding immediate experiences and aim to measure the perceptions of individuals toward how happy they are (Diener, Kes-ebir & Tov, 2009; Miao, Koo & Oishi, 2013). In this study, the Subjective Happiness scale, which was developed by Lyubomirsky & Lepper (1999) and adapted to Turkish by Doğan & Totan (2013), was composed of four items, including one negative, was used. According to the results of the study conducted with a total of 2,732 participants (1,754 female; 962 male; 16 unspecified) aged between 14 and 94 in different time zones, the reliability factor of the scale varied between .79 and .94 as a result of grouping the participants according to their demographic characteristics (Lyubomirsky & Lepper, 1999). In their study, Doğan & Totan (2013) found that α for the Subjective Happiness scale varies from .65 to .70 depending on the profiles of the participants. In this study, α for the Subjective Happiness scale was determined to be .68.

Data Analysis

The obtained data were analyzed through the IBM SPSS Statistics (v22) program. Frequency and percentage distributions for the scores obtained were calculated, and descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were used. Independent samples t-test and one way analysis of variance for independent samples (ANOVA) were performed. The relationship between mentoring functions and subjective happiness was examined by means of correlation analysis, and the predictability of the mentoring functions on the subjective happiness level of beginning teachers was examined by simple linear regression analysis. The error margin for the study was .05.

ANOVA was used for research questions 1, 2 and 7 as there were at least three variables involved in these items. Independent samples t-test was used for research questions 3, 4, 5 and 6 as there were two variables involved in these items. Simple linear regression analysis is used to determine if independent variable is a predictor of dependent variable. By making use of this test, relation of dependent and independent variables may be expressed as mathematical equations (Büyüköztürk, 2014). Pearson correlation coefficient was calculated and simple linear regression analysis was conducted for research question 8.

Findings

The first research question of the study was: “Is there any statistically significant difference in the mentoring functions displayed by the mentor teachers according to the type of school in which they work?” Variance analysis was conducted to test whether the mentoring functions displayed by the mentor teachers varied according to the perceptions of the beginning teachers based on the type of school in which the beginning teacher and mentor teacher worked. According

to the applied Levene test, group variances were homogeneously distributed ($p = .910 > .05$). One-way analysis of variance (ANOVA) test was conducted, because the group variances were homogeneously distributed. The test results are given in Table 4.

Table 4

ANOVA Results Regarding the Mentoring Functions Displayed by the Mentor Teachers According to School Type

Group	N	\bar{X}	SD	df	F	p
Primary School	39	2.93	1.23	2	2.15	.120
Secondary School	55	3.03	1.25	168		
High School	77	3.38	1.25			

According to Table 4, there is no statistically significant difference between the mentoring functions displayed by the mentors of the beginning teachers working in elementary schools, secondary schools and high schools [$F_{(2, 168)} = 2.15$, $p = .120 > .05$].

The second research question of the study was: “Is there any statistically significant difference in the happiness level of the beginning teachers according to the type of school in which they work?” Variance analysis was conducted to test whether the subjective happiness levels of the beginning teachers varied according to the type of school in which they worked. According to the applied Levene test, group variances were homogeneously distributed ($p = .799 > .05$). One-way ANOVA was conducted, because the group variances were homogeneously distributed. The test results are given in Table 5.

Table 5

ANOVA Results Regarding Subjective Happiness Levels of the Beginning Teachers According to School Type

Group	N	\bar{X}	SD	df	F	p
Primary School	39	3.19	0.93	2	2.13	.121
Secondary School	55	3.18	0.98	168		
High School	77	3.49	0.96			

According to Table 5, there is no statistically significant difference between the subjective happiness levels of the beginning teachers working in elementary schools, secondary schools and high schools [$F_{(2, 168)} = 2.13$, $p = .121 > .05$].

The third research question of the study was: “Is there any statistically significant difference in the mentoring functions displayed by the mentor teachers according to same gender or different gender match?” The independent samples t-test was applied to test whether the mentor functions displayed by the mentor

teachers differed according to the perceptions of the beginning teachers based on the gender similarity or difference between the beginning teacher and the mentor teacher. The test results are given in Table 6.

Table 6

Independent Samples T-Test Results Regarding Mentor Teachers' Mentoring Functions According to Same or Different Gender Match

Group	N	\bar{X}	SD	t	df	p
Same Gender	98	3.24	1.28	0.93	169	.350
Different Gender	73	3.06	1.27			

Table 6 shows that the scores of the mentoring functions exhibited by the mentor teachers statistically do not differ according to the gender of the beginning teacher and mentor teacher [$t_{(169)} = 0.93, p = .350 > .05$].

The fourth research question of the study was: "Is there any statistically significant difference in the happiness level of beginning teachers according to same gender or different gender match?" The independent samples t-test was applied to test whether the subjective happiness levels of the beginning teachers differed according to gender similarity or difference between the beginning teacher and the mentor teacher. The test results are given in Table 7.

Table 7

Independent Samples T-Test Results Regarding the Subjective Happiness Levels of the Beginning Teachers According to Same or Different Gender Match

Group	N	\bar{X}	SD	t	df	p
Same Gender	98	3.36	0.97	0.60	169	.549
Different Gender	73	3.27	0.95			

Table 7 shows that the scores of the subjective happiness levels of the beginning teachers statistically do not differ according to the gender of the beginning teacher and mentor teacher [$t_{(169)} = 0.60, p = .549 > .05$].

The fifth research question of the study was: "Is there any statistically significant difference in the mentoring functions displayed by the mentor teachers according to having the same or different field of teaching?" The independent samples t-test was applied to test whether the mentor functions displayed by the mentor teachers differed according to the perceptions of the beginning teachers based on the field similarity or difference between the beginning teacher and the mentor teacher. The test results are given in Table 8.

Table 8

Independent Samples T-Test Results Regarding Mentoring Functions Displayed by Mentor Teachers According to Field Similarity or Difference Between Beginning Teacher and Mentor Teacher

Group	N	\bar{X}	SD	t	df	p
Same Major	23	3.13	1.17	0.86	169	.530
Different Major	148	3.17	1.27			

Table 8 shows that the scores of the mentoring functions exhibited by the mentor teachers statistically do not differ according to the field similarity of the beginning teacher and mentor teacher [$t_{(169)} = 0.86, p = .530 > .05$].

The sixth research question of the study was: “Is there any statistically significant difference in the happiness level of beginning teachers according to having the same or different field of teaching?” The independent samples t-test was conducted to test whether the subjective happiness levels of the beginning teachers differed according to the field similarity or difference between the beginning teacher and the mentor teacher. The test results are given in Table 9.

Table 9

Independent Samples T-Test Results Regarding Subjective Happiness Levels of the Beginning Teachers According to Field Similarity or Difference Between Beginning Teacher and Mentor Teacher

Group	N	\bar{X}	SD	t	df	p
Same Major	23	3.27	0.79	0.58	169	.890
Different Major	148	3.33	0.99			

Table 9 shows that the scores of the subjective happiness levels of the beginning teachers statistically do not differ according to the field similarity of the beginning teacher and mentor teacher [$t_{(169)} = 0.58, p = .890 > .05$].

The seventh research question of the study was: “Is there any statistically significant difference in the mentoring functions displayed by the mentor teachers according to the weekly course load of mentor teachers?” Variance analysis was conducted to test whether the mentoring functions displayed by the mentor teachers varied according to the perceptions of the beginning teachers based on the weekly course load of the mentor teachers. According to the applied Levene test, group variances were homogeneously distributed ($p = .410 > .05$). One-way ANOVA was conducted, because the group variances were homogeneously distributed. The test results are given in Table 10.

Table 10
ANOVA Results Regarding the Mentoring Functions Displayed by Mentor Teachers According to Weekly Course Load of Mentor Teachers

Group	N	\bar{X}	SD	df	F	p
0 – 15 hours	6	2.81	1.75	4	0.26	.898
16 – 21 hours	35	3.16	1.25	166		
22 – 30 hours	95	3.19	1.24			
31 – 40 hours	24	3.05	1.34			
Over 41 hours	11	3.40	1.25			

According to Table 10, there is no statistically significant difference between the mentoring functions displayed by the mentor teachers who have a weekly course load of 0–15 hours, 16–21 hours, 22–30 hours, 31–40 hours or over 41 hours [$F_{(4, 166)} = 0.26, p = .898 > .05$].

The eighth research question of the study was: “Are the mentoring functions displayed by mentor teachers statistically significant predictors of the subjective happiness of beginning teachers?” In the first phase, a simple linear correlation analysis was conducted to determine whether there was a relationship between the subjective happiness levels of the beginning teachers and the mentoring functions exhibited by the mentor teachers. The test results are given in Table 11.

Table 11
Pearson Correlation Matrix Regarding the Relationship Between the Subjective Happiness Level of Beginning Teachers and Mentoring Functions Displayed by Mentor Teachers

	Subjective Happiness	Mentoring Functions
Mentoring Functions		.66
Subjective Happiness	.66	

Table 11 shows that there is a positive, strong and statistically significant relationship between the subjective happiness level of the beginning teachers and the mentoring functions exhibited by the mentor teachers ($r = .66, p = .000 < .05$). According to this, as the mentoring function scores of the mentor teachers increases, the subjective happiness level of the beginning teachers also increases.

In the second phase, a simple linear regression analysis was conducted to determine whether the mentoring functions exhibited by the mentor teachers were predictors of the subjective happiness level of the beginning teachers. The score obtained from the Mentoring Functions scale was determined to be an independent variable, and the score obtained from the Subjective Happiness scale was determined to be a dependent variable. The data obtained in the test result are given in Table 12.

Table 12

Simple Linear Regression Analysis of Mentoring Functions Displayed by Mentor Teachers to Predict the Level of Subjective Happiness of Beginning Teachers

Variables	B	Std. error	β	t	p	R	R ²
Constant	1.720	.15		11.37	.000		
Mentoring Functions	0.508	.04	.661	11.44	.000	.661	.436
$F_{(1, 169)} = 130.88$		$p = .000$					

When Table 12 is examined, a significant relationship between the mentoring functions displayed by the mentor teachers and the subjective happiness level of the beginning teachers ($R = 0.661$, $R^2 = 0.436$) is observed, suggesting that the mentoring functions displayed by the mentor teachers are a significant predictor of the subjective happiness level of the beginning teachers [$F_{(1, 169)} = 130.88$, $p = .000 < .05$]. The mentoring functions exhibited by the mentor teachers account for 44 percent of the subjective happiness level of the beginning teachers. The significance test of the principal predictor variable factor ($B = 0.3508$) to the regression equation also shows that the mentoring functions exhibited by the mentor teachers are a significant predictor ($p = .000 < .05$).

According to the result of the regression analysis, the regression equation that predicts the subjective happiness of the beginning teachers is as follows: Subjective Happiness = $(0.508 * \text{Mentoring}) + 1.720$.

Discussion and Conclusion

The focal point of this study was to examine the relationship between the mentoring functions displayed by the mentor teachers and the subjective happiness level of the beginning teachers. In this study, a response was also sought to the question of whether the mentoring functions exhibited by the mentor teachers were a meaningful predictor of the subjective happiness level of the beginning teachers.

The candidacy process of beginning teachers has a great influence on the future efficiency of the teachers who are the main element of the schools. In such a crucial process, the importance of mentoring activities for beginning teachers also comes to the forefront (Ekinci, 2010). It is necessary for this process to progress without any issues, so that the mentee (beginning teacher) and the mentor (advising teacher) can act in harmony and trust during the process of mentorship (Özkalp et al., 2006). Therefore, demographic and professional variables related to the beginning and mentor teachers involved in this research are also important.

Nearly half the participants of the survey worked in high schools. Most of the participant beginning teachers were women and more than half of them were 21 to 25 years old. Therefore, it can be said that the majority of the beginning teachers completed their university education recently and their professi-

onal knowledge is up to date. A significant majority of participants have only a bachelor's degree.

The gender distribution of the mentor teachers to the beginning teachers participating in the research is very close. The group with the highest number of mentor teachers is in the age range of 41 to 45. A significant majority of mentor teachers have undergraduate level education and over 11 years of professional experience. Article 11 of the Regulation on the Beginning (Candidate) Teacher Training Process (MoNE, 2016) regulates the required qualifications of teachers who will be appointed as mentors to beginning teachers in the training process. According to this article, in order to be appointed as a mentor teacher, it is required to have at least 10 years of professional service, including candidacy period. According to the obtained results, the criterion of having mentor teachers with at least 10 years of service is largely met.

Similarity is an important issue in mentoring process (Allen, 2007; Owen & Solomon, 2006). Mentors and mentees sharing similar qualities report to be more satisfied with the mentoring experience (Ensher & Murphy, 1997, Ensher et al., 2002). Cameron et al. (2007) presents evidence that mentors and mentees should share similar teaching subjects or teaching levels. Together with being a successful teacher, Stansbury & Zimmerman (2000) list sharing the same teaching level as criteria for selecting mentor. Also, a study by Alhija & Fresko (2014) presented evidence that mentoring activities vary by teaching level. However, the findings of this research – in agreement with Yıldırım & Şerefhanoglu's (2014) result that mentoring functions of school principals don't vary by teaching level – showed that school level didn't play role on the amount of mentoring functions performed by mentor teachers.

The results of studies on the relationship between mentoring functions and gender vary (O'Neill, 2011). Ragins (1997) suggests that there are some limitations on the display of mentoring functions because of the perceived similarities and differences in role modeling in mentoring relationships where the gender of the mentor and mentee is different. Similarly, Allen & Eby (2004) state that mentoring relationships involving individuals from opposite genders have various difficulties. The perceptions or shared values of the common points of mentors and mentees influence the type and amount of mentoring functions exhibited in mentoring relationships (Ensher & Murphy, 1997). In the literature, there are some studies suggesting that the mentoring process will be more successful if the mentor and mentee are of the same gender (Ragins & Cotton, 1999; Sosik & Godshalk, 2005). Also, various studies show that the displayed mentoring functions differ according to the gender of the mentee (Allen & Eby, 2004; Elliot, Leck, Orser & Mossop, 2006; Ragins & McFlarin, 1990; Scandura & Ragins, 1993; Scandura & Williams, 2001; Turban & Dougherty, 1994).

On the other hand, Noe (1988) and Ragins & Cotton (1999) suggest that there is no difference in the mentoring functions displayed depending on the gender match of the mentor and mentee. As well, there are several studies (Ben-

etto, 2010; Deering, 2010; Kennedy, 2013; Özcan & Balyer, 2012; Sezgin, 2002) that show that the displayed mentoring functions do not vary according to the gender of the mentor or mentee. According to this research, the mentoring functions displayed by the mentor teachers did not differ based on the gender similarity or difference of the beginning teacher and the mentor teacher. This result is consistent with the results of a study conducted by Scandura & Williams (2001) which showed that the genders of mentor and mentee have no direct effect on the displayed mentoring functions.

Even though, according to a meta-analysis conducted on 146 studies by Harring, Stock & Okun (1984), the gender difference accounts for only less than 1 percent of happiness, Chang (2011) states that the gains or losses of an individual's sexual identity have an effect on the level of happiness. According to the result obtained in this research, the subjective happiness level of the beginning teacher does not differ based on whether the gender of the mentor and the beginning teacher are the same or different.

It is expected that if beginning teachers are matched to mentors within the same field during the mentorship process, the mentorship will be successful (Boyd, Grossman, Hammerness, Lankford, Loeb, Ronfeldt & Wyckoff, 2012; Cameron et al., 2007; Hobson & Malderez, 2013; Ingersoll, 2012, Johnson, Berg & Donaldson, 2005; Marable & Raimondi, 2007). Smith and Ingersoll (2004) found that teachers who come from the same field as their mentor are effectively benefiting from the mentoring process. However, in the study carried out by Sezgin (2002), it was concluded that the success of the mentoring process of advisors was not affected by the educational field of the advisor and his/her thesis students. In this study, it was determined that the mentoring functions displayed by the mentor teachers did not differ according to the fields of beginning teachers.

It is known that heavy teaching load restrains teachers from involving in activities that contribute to their professional development (Balyer, 2016; Can, 2014). Mentoring brings extra workload for mentors and mentees (Ehrich et al., 2004). Workload of mentor and mentee affects the quality of mentoring process and heavy workload has a negative correlation with the quality of preparation (Hung, Oi, Chee & Man, 2007; Waters, 200). Smith & Evans (2008) emphasize that mentors do the mentoring in addition to their teaching load. Reducing work load of mentors is an issue that needs attention as many of the mentors complain about work load that mentoring brings (Algozzine, Gretes, Queen & Cowan-Hathcock, 2007; Farrell, 2003). According to Lee & Feng (2007), low teaching load will provide more opportunities for mentors to interact with their mentees. On the contrary, in this study, it was revealed that the mentoring functions displayed by the mentor teachers did not differ according to their work load.

Happiness provides a variety of benefits to both organizations and individuals, such as productivity, increased performance, mental health, organizational citizenship and job satisfaction (Achor, 2015; Frey & Stutzer, 2002; Grant, Christianson & Price, 2007; Lyubomirsky & Tucker, 1998; Lyubomirsky, Sheldon

& Schkade, 2005; Staw, Stutton & Pelled, 1994). One of the structures behind happiness in the context of the organization is job satisfaction (Gustainienė, Teresevičienė & Pranckevičienė, 2012). Although it is one of the most studied topics in organizational behavior (Judge, Parker, Colbert, Heller & Ilies, 2001; Spector, 1997), there is no consensus on the definition of job satisfaction (Alegre, Mas-Machuca & Bebegal-Mirabent, 2016; Aziri, 2011). Job satisfaction is defined by Locke (1976) as positive emotions that give happiness depending upon the value that an individual assigns to his/her job and work experiences.

Mentoring studies have revealed that the mentoring process provides opportunities for individuals to work for higher wages, provides promotion, leads to productivity, strengthens organizational commitment, helps developing leadership skills and increases job satisfaction (Abdullah, Rossy, Ploeg, Davies, Higuchi, Sikora & Stacey, 2014; Alayoğlu, 2012; Allen, Eby, Poteet, Lentz, & Lima, 2004; Arora & Rangnekar, 2016; Eby, Allen, Evans, Ng & DuBois, 2008; Haynes & Ghosh, 2008; Izadinia, 2016; İbrahimoğlu, 2013; İşcan & Çakır, 2016; Kim, 2014; Lo, Ramayah & Kui, 2013; Noe, Greenberger & Wang, 2002; Özcan & Çağlar, 2013; Özdemir & Boydak Özkan, 2013; Özkalp et al., 2006; Ragins & Cotton, 1999; Ragins & Kram, 2007; Scandura & Pellegrini, 2004). The conclusion this study reached, that the mentoring functions exhibited by the mentor teachers increase the subjective happiness level of the beginning teachers, is similar to the results of the abovementioned studies, which reveal that the mentoring process leads to job satisfaction and job satisfaction leads to happiness. Özdemir & Koruklu (2011) indicate that the values, culture and personality traits that individuals have, or environmental factors, may also play a role in the level of happiness. Hobson's (2016) study emphasized that beginning teachers are vulnerable learners and that the supportive role of mentorship for beginning teachers to learn the school culture, organizational culture and the role in their self-development also positively affects their happiness (well-being). At this point, it should not be overlooked that the mentoring process is only one of the factors that increases subjective well-being.

Suggestions

In the light of the results of this specific research, the following suggestions for implications for practice are made:

- There were very few beginning teachers and mentor teachers participating in the research with a master's or doctoral degree. All the teachers in the educational system should be encouraged to have at least a master's degree.
- It has been found that mentoring functions have a strong significant correlation – in the positive direction – with the subjective happiness level of the beginning teachers. In other words, the increase in the scores of mentoring functions increases beginning teachers' subjective happi-

ness. A comprehensive training for mentor teachers should be planned in order for the mentoring process take place successfully.

- A good fulfillment of the mentoring functions will provide better qualified and happier teachers starting their jobs. It is important for the Ministry of National Education to take steps to overcome the deficiencies in practice. For example, more stringent criteria should be considered in the matching of beginning teachers with mentor teachers.
- Training beginning teachers through a mentoring program is a good idea; however, it seems that the framework for this program should be well planned and designed. Gathering opinions regarding pros and cons of this newly launched training program and revising it according to mentor teachers' and beginning teachers' recommendations could provide a road map for policy makers and the government to train and prepare the beginning teachers to be more qualified teachers.
- In the light of the results of this specific research, the following suggestions for implications for future research are made:
- Qualitative research can be repeated in different cities by using general samples to gather deeper information with this new beginning teacher training system.
- Views of school principals regarding mentor recruitment should be examined in order to provide school level decision makers to make use of positive effects of early planning.
- The data in this study depends on the perceptions of mentees. A research on the issue depending on the mentor teachers' perceptions should be carried out in order to develop a deeper understanding towards teacher training system in Turkish context.

* This research is the extended version of the presented abstract in 4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium on 6th-8th October 2016.

Türkçe Sürüm

Giriş

Tarih boyunca filozoflar, mutluluk arayışının insanların eylemlerinin en temel motivasyon kaynağı olduğunu düşünmüştür (Diener, 1984). Yaklaşık 2300 yıl önce, Aristoteles, insanların ulaşmak için en çok çaba sarf ettikleri şeyin mutluluk olduğunu dile getirmiştir. Her ne kadar dünyaya ilişkin algımız Aristoteles'ten günümüze büyük ölçüde değişse de mutluluğa ilişkin araştırmalarda büyük ilerlemeler kaydedilememiş, mutluluk konusunda Aristoteles'in fikri çok ileri taşınmamıştır. Mutluluk araştırmaları, 1970'li yıllarda davranış bilimcilerin ve sosyal bilimcilerin, öznel mutluluğa ilişkin hem teorik hem de pratik araştırmalar gerçekleştirmeye başlamasıyla ilerleme göstermiştir (Csikszentmihalyi, 1990; Diener, 1984). Mutlu olmak, insan hayatının temel amaçlarından birisidir ve mutluluk insanların yaratıcılık ve zindeliğini artırıcı etkiye sahiptir (Saricam ve Canatan, 2015).

Olumlu duyguların daha sık, olumsuz duyguların daha az deneyimlenmesi olarak da tanımlanan mutluluğun ortaya çıkmasını sağlayan etkenlere yönelik çalışmalarda, etkinlik, başarı ve uyum düzeyi gibi nesnel etkenler tespit edilmiştir (Csikszentmihalyi, 1990; Doğan ve Sapmaz, 2012; Juster ve Stafford, 1985; Michalos, 1985). Kublay (2013), nesnel yaklaşımların mutluluğu açıklamada yetersiz kalmasından dolayı mutluluğun öznel yapısının araştırmaların odağına alındığını belirtmektedir. Diener ve Diener'e (1995) göre öznel mutluluk, bireyin, kendisine ilişkin bilişsel değerlendirmeleri ya da duygusal tepkilerine dair öznel yargılarıdır.

Yaşam doyumu, sosyal destek ve sosyal ilişkiler ile arasında olumlu; stres ile arasında olumsuz ilişki bulunan öznel mutluluğun sistematik olarak ölçülmesi, toplumların yaşam kalitesine dair veriler ortaya koyar. Böylelikle, karar vericiler, toplumların ekonomik gelişmişlik düzeylerini yükseltmenin ötesinde ortaya konulması gereken politikaları tahlil edebilir (Diener, 2000; Diener, Oishi ve Lucas, 2015; Diener ve Seligman, 2002; Le, Lai ve Wallen, 2009; Lyubomirsky ve Lepper, 1999; Schreffin, Rezendes ve Nelson, 2008; Suh, Diener, Oishi ve Triandis, 1998; Tkach ve Lyubomirsky, 2006). Bu bağlamda, ülkemizde de Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 18 yaş ve üstündeki bireylerin genel mutluluk algısını, toplumsal değer yargılarını, temel yaşam alanlarındaki genel memnuniyetini ve kamu hizmetlerinden memnuniyetini ölçmek, memnuniyet düzeylerinin zaman içindeki değişimini takip etmek amacıyla, 2003 yılından itibaren düzenli olarak yaşam memnuniyeti araştırması gerçekleştirilmektedir (TÜİK, 2016).

Tarih boyunca eğitim, önemli bir görev olarak görülmesinin yanında toplumların gelişiminde önemli bir yere sahip olmuştur. Okullar, eğitimin sistematik ve planlı bir şekilde yürütüldüğü yerlerdir. Ülkelerin gelecekle, etkililik dü-

zeylerine bağlıdır (Döş, 2013). Okulların, sosyal ve duygusal ağlarda önemli bir rolü vardır (Day ve Qing, 2009). Her ne kadar 21. yüzyıl okullarında başkalarını önemsemeye öncelik atfedilse de (Strecke, Goyette ve Robertson, 2015) öğretim, duygusal emek gerektiren mesleklerden biri olduğundan (Argon, 2015) eğitimin amacı, toplumların doğası ve ideallerine göre farklılık gösterir (Noddings, 2005). Öğretim, biliş ve duygular arasındaki duyusal boyut olmadan düşünülemez. Öğretimin bu özelliği, politika üreticileri, öğretmen eğitimcileri ve okul yöneticilerinin öğretmen etkililiğinin duygusal yönünü göz önünde bulundurmaya yöneltmiştir (Day ve Qing, 2009; Korkmaz ve Unsal, 2016).

Okulun amaçlarına ulaşmasını temin etmek için öğretmen mutluluğunu sağlamak önemlidir. Öğretmenlerin duygusal durumlarını etkileyen faktörleri bilmek, eğitim yöneticilerinin buna göre davranış geliştirmesine yardımcı olur (Argon, 2015). Noddings (2003), öğretmen mutluluğunun sınıf atmosferini etkilediğini öne sürmektedir. Ona göre mutlu öğretmenler mutlu öğrenciler yetiştirir. Aynı doğrultuda Stronge (2007) öğrenci başarısının öğretmenin psikolojik etkisiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir şekilde, Bullough (2011) öğretmenlerin mutluluğu göz ardı edilirse daha fazla öğrenci öğrenmesi ve daha başarılı okullara ulaşmaya dair umutların kırılacağını iddia etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin iş arkadaşları ve okul yöneticileri ile olan ilişkilerinin kalitesi, iş doyumunu ve güdülenme düzeyleri, öğrencilerinin başarılarından etkilenmektedir (Ciftci ve Ozcan, 2014). Öğretmenlerin etkililiği, mutluluk düzeylerinden etkilenmektedir (Mehdinezhad, 2012).

Yadav (2012), öğretmenlerin etkililikleri ve mutluluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğuna dair kanıtlar ortaya koymaktadır. Yaptığı araştırmaya göre, mutlu öğretmenler, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi konusunda daha başarılıdır. Telef, Uzman ve Ergün (2013), aday öğretmenlere yönelik yürüttükleri çalışmada mutluluk ve başarı arasında pozitif ve güçlü, anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Helvacı ve Aydoğan (2011), etkili okulların hem öğretmenler hem de öğrencilerin mutlu olduğu bir atmosfere sahip olduğunu tespit etmiştir. Mutlu öğretmenler öğrencilere daha fazla yarar sağlamakta, daha fazla iş doyumunu deneyimlemekte ve örgütsel adanmışlıkları artmaktadır. Öğretmenlerin mutluluğu, olumlu okul atmosferine katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2008). Öğretmenlerin mutlu olması, kendilerini okula adanmalarını sağlamaktadır (Argon, 2015).

Öğretmenlerin duyguları dikkate alınmadığında mutsuzluk düzeyleri artmakta, bu da kendilerini değersiz hissetmelerine ve okul başarısında düşüş ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Kendilerini mutlu hissetmeyen öğretmenler okula odaklanmayacak ve zamanlarının büyük bir kısmını kendi mutsuzluklarıyla mücadele ederek geçirecektir (Argon, 2015). Mutlu olmadıkları bir ortamda çalışmak, öğretmenlerin iş doyumunu doğrudan etkilemektedir. İş doyumunun olmadığı bir ortamda üretkenlikten bahsetmek mümkün değildir (Boydak Özkan ve Demir, 2011; Unsal ve Bağçeci, 2016). Bu bağlamda, mentorluk, kariyer geliştirme ve psikososyal fonksiyonları sayesinde öğretmenlerin iş doyumunun artırılmasına yardımcı olabilir.

Mentorluğun tarihçesi, kabilenin yaşlılarının gençlere nasıl avlanılacağı ve düşmana karşı nasıl savaşılacağını öğrettiği zamanlara dayanmaktadır (Stone, 2002). 21. yüzyılın iş ortamında önemli bir kavram olarak karşımıza çıkan mentorluğun kökleri Yunan mitolojisine kadar uzanmaktadır (Kahle-Piasecki, 2011). Mentorluğun ilk yazılı örneği, bilge ve sadık bir danışman olarak Homer'ın Odesa'sında karşımıza çıkmaktadır (Ragins ve Kram, 2007). Günümüz bağlamında mentor, mesleğe yeni adım atmış deneyimsiz bireye tavsiyeler veren, ona destek sağlayan, genellikle meslekte 10 ya da 15 yıl daha deneyimli bireydir (Bakioğlu ve Hacifazlıoğlu, 2013). İnsan gelişiminin temel biçimlerinden biri olan mentorluk sürecinde mentor, başka birisinin gelişimine, kişisel birikimi ve enerjisi yoluyla yatırım yapar. Mentorluk sayesinde hem mentor hem de bu ilişkide destek sağlanan taraf olan menti kariyer bakımından ve psikososyal bakımdan ilerleme kaydeder (Kram, 1983; Shea, 2002).

Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan Türk toplumsal tarihinde, mentorluk kavramının da bizimle birlikte yolculuk ettiği görülmektedir. Her ne kadar yeni bir kavram gibi görünse de mentorluk, tarihi ve kültürel olarak toplumumuzda köklü bir geçmişe sahiptir (Alayoğlu, 2012). Selçuklular döneminde şehzadelerin savaş ve siyaset konularında yetiştirilmesinde görevli tecrübeli kişilere verilen unvan olan "atabeg", Harzemşahlar'da "ulu ala beg", Osmanlılar'da "lala" olarak varlığını devam ettirmiş mentorluk sisteminin örnekleridir (Akyüz, 2015).

Mentor, Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde (TDK, 2016) "Herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse, yönder" olarak tanımlanmaktadır. İsteğe bağlı ya da profesyonel olarak icra edilen, başka bir bireyin gelişimine destek sağlamak amacıyla yargısız biçimde hayata geçirilen, insan etkinliklerinin tümünde yer alan mentorluğun amacı, bireyin öğrenmesini ve gelişmesini sağlamaktır (Beaten ve Meeus, 2016; Brockbank ve McGill, 2006; Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz, 2006; Sandybayev ve Erdem, 2015; Wallace ve Gravells, 2008).

Mentorluk, kıdemli örgüt üyelerinin, örgütsel hedeflere ulaşılmasına katkı sunmalarını sağlamak amacıyla diğerlerine sürekli destek sağladıkları bir süreçtir. Örgüte yeni katılanların sorularını cevaplama konusunda hevesli ve gerekli niteliklere sahip olan mentorlar, başarılı bir meslek geçmişine sahip olmanın yanında başkalarına değer de verirler (Cakir ve Kocabas, 2016; Daresh, 2001; Daresh, 2002).

Grant'a (2004) göre, mentorluk ilişkilerinde kişiselleştirilmiş meslekî bilgi, kıdemli çalışandan kıdemsiz çalışana aktarılmaktadır. Mentorluk, birincil olarak mentinin potansiyelinin beslenmesiyle ilgilidir. Mentorluk hem mentor hem de menti için karşılıklı gelişme ve öğrenmeyi içerir. Bireyleri, grupları, örgütleri ve toplumları dönüştürebilir (Kapranov, Chizhik ve Chizhik, 2016; Megginson ve Clutterbuck, 2005; Ragins ve Kram, 2007).

Amerikan Psikoloji Derneğine göre (APA, 2006) mentorlar, kabul eden ve cesaretlendiren, bilgelik kaynağı olan, profesyonel gelişmeyi destekleyen, men-

tiye gelişimini desteklemek için zorlayıcı görevler veren ve bilgeliğini mentiyle paylaşmaktan keyif duyan tecrübeli rol modellerdir. Daresh (2001), mentorların sözlü ve yazılı iletişim becerilerinde yetkin olmaları ve karmaşık sorunlara çoklu çözümler üretebilmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Bununla birlikte, vizyoner olmaları ve liderlik nitelikleri taşımaları gerekmektedir. Ona göre mentorlar her zaman doğru soruları sorar ancak her zaman doğru cevapları mentinin önüne koymaz. Sorunları çözenin alternatif yolları olduğu fikrini aktarırlar. Sürekli öğrenme fırsatları sunarak ve sürekli geri bildirim sağlayarak rol model olurlar (Daresh, 2001). Allen ve Poteet (1999), ideal mentorların iyi birer dinleyici, iyi iletişim becerilerine sahip, örgütsel bilgiye hakim ve başkalarının ihtiyaçlarını tespit etme becerisine sahip kişiler olduklarını vurgulamaktadır.

Noe (1988), mentorluk sürecinin kariyer gelişimi ve psikososyal gelişim şeklinde iki fonksiyonu olduğunu ifade etmektedir. Mentorluk ya hep ya da hiç şeklinde özetlenemeyecek bir süreçtir (Ragins ve Cotton, 1999). Mentorluk sürecinde mentor kariyer fonksiyonları ve psikososyal fonksiyonlardan tümünü yerine getirebileceği gibi bazılarını da hiç yerine getirmeyebilir (Ragins ve Cotton, 1999; Ragins ve Kram, 2007).

Kariyer geliştirme fonksiyonlarının odağında mentinin kariyeri yer alır (APA, 2006). Mentinin kariyer gelişimine destek sağlayacak mentorluk davranışlarını içerir. Kariyer geliştirme fonksiyonları sayesinde menti işi öğrenir ve örgüt hiyerarşisi içerisinde yükselmeye hazırlanır. Mentorların sergiledikleri kariyer geliştirme fonksiyonları ile mentinin elde ettiği maddi kazanç, ulaştığı iş doyumunu ve terfi etme olanağı arasında olumlu ilişki bulunmaktadır (Chao, 2007; Ragins ve Cotton, 1999; Ragins ve Kram, 2007). Noe (1988), kariyer geliştirme fonksiyonlarını destekleme, koçluk, koruma, meydan okuyucu görevler sağlama, ortaya çıkartma ve görünür kılma şeklinde sınıflandırmıştır.

Mentorluk sürecinin psikososyal fonksiyonları, mentoru menti için rol model olarak ele almaktadır (APA, 2006). Kariyer fonksiyonlarında mentinin kariyerinde başarı elde etmesine odaklanılırken psikososyal fonksiyonlarda mentinin kişiler arası ilişkilerine odaklanılır. Psikososyal fonksiyonlar, mentinin öz yeterliliğini ilerletmeyi hedefler ve kişiler arası ilişkinin kalitesine odaklanır. Mentorun sergilediği psikososyal fonksiyonlar, mentiye kariyer fırsatları sunmayı hedefleyen kariyer geliştirme fonksiyonlarının aksine mentinin bireysel gelişimine ve mentinin hayatının diğer alanlarına uzanmaktadır (Ragins ve Cotton, 1999). Noe (1988), psikososyal fonksiyonları, arkadaşlık, rol model olma, danışmanlık, kabul etme ve doğrulama şeklinde sınıflandırmıştır. Hascher, Cocard ve Moser (2004), etkili bir mentorun göreve yeni başlayan öğretmenlere duygusal ve psikososyal destek sağlaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, mentorlar, göreve yeni başlayan öğretmenlere özellikle öz güvenlerini arttırma konusunda destek sağlamalıdır.

Owen ve Solomon (2006) benzerliklerin ilişkilerin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Allen (2007) benzerliğin mentor-menti eşleştirmesinde de önem taşıdığına dair kanıtlar ortaya koymaktadır. Ortak noktaları

bulunan mentorlar ve mentilerin mentorluk tecrübelerini daha tatmin edici bulduklarına dair çalışma sonuçları bulunmaktadır (Ensher ve Murphy, 1997, Ensher, Grant-Vallone ve Marelich, 2002).

Cameron, Dingle ve Brooking (2007), mentorların ve mentilerin benzer alanlarda ya da benzer düzeylerde eğitim veren kişiler olması gerektiğini öne sürmektedir. Halai (2006), mentorların alan uzmanları olarak algılandığını ve uzmanlık alanına ilişkin derinlemesine anlayış ve bilgiye sahip olmalarının beklendiğini belirtmektedir. Cameron vd. (2007) ile örtüşecek biçimde Harrison, Dymoke ve Pell (2006) aynı ya da benzer alanlarda öğretmenlik yapmanın mentor ve mentiye konuları derinlemesine tartışma ve bilgiyi paylaşma olanağı sunduğunu iddia etmektedir.

Benzerlik algısına ilişkin diğer bir etken de mentor ve mentinin cinsiyetidir. Fowler, Gudmundsson ve O’Gorman (2007) mentor ve mentinin cinsiyet uyumunun gelecekteki ve şu anki mentorlar ve mentiler için bir yol haritası sağlama-sından dolayı faydalı olduğunu savunmaktadır. Diğer taraftan bazı araştırmacılar (örn: Ensher vd., 2002) cinsiyet uyumunun önemli bir konu olduğunu iddia ederken bazı araştırmacılar ise (örn: Daresh, 2002) cinsiyet uyumunun mentorluk üzerinde etkisi olmadığını savunmaktadır.

Hem mentorun hem de mentinin iş yükü, mentorluk sürecinin kalitesine etki edebilir (Waters, 2004). Bu bakımdan, mentorluk rolünü bu ekstra iş yükünün farkında olan kişilere verilmesi gerekmektedir. İş yükü ve mentorluk arasındaki ilişkiye dair bulguların, mentor görevlendirmesi için yöneticilere bir başlangıç noktası teşkil etmesi beklenmektedir (Ehrich, Hansford ve Tennent 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin (MEB, 2015) üçüncü bölümü aday öğretmenlere yönelik yürütülecek iş ve işlemleri düzenlemektedir. Buna göre, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine dahil edilecek aday öğretmenler, kendileri için danışman olarak görevlendirilen öğretmenler tarafından değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Böylelikle danışman öğretmenlere, örgütsel etkililikte önemli bir süreç olan rehberlik ve denetim konusunda resmi olarak yetki ve sorumluluk verilmektedir (Yılmaz, 2009). Anılan yönetmelikle danışman olarak görevlendirilen öğretmenlere rehberlik etme, denetleme ve geri bildirimde bulunma görevi verilmiştir. Usta çırak ilişkisi şeklinde gerçekleşecek olan bu yetiştirme faaliyeti mentorluk olarak kabul edilmektedir.

Hem uluslararası bağlamda (örn.: Achinstein ve Fogo, 2015; Anderson, 2010; Hobson ve Malderez, 2013; Izadinia, 2016; Orland-Barak, 2014; Yuan, 2016) hem de Türkiye bağlamında (örn.: Bakioğlu ve Hacifazlıoğlu, 2013; Karadağ, 2015; Kocabaş ve Yirci, 2011; Sezgin, Koşar ve Er, 2014; Yirci ve Kocabaş, 2012) yapılan bir çok çalışma göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik mentorluk yapılmasının önemine odaklanmaktadır; ancak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi ve danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasındaki ilişki üzerine yapılmış çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. Bu çalışma, mentorluğun önemine ilişkin bilgiye, göreve yeni başlayan

öğretmenlerin öznel mutluluğu açısından katkı sunmaktadır. Çalışma, Türk öğretmen yetiştirme sistemi perspektifinden mentorluğa yeni bakış açıları sağlamaktadır.

Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde yapılan rehberlik faaliyetlerinin ne kadar etkili olduğu ve bu rehberlik faaliyetleri ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı ve karar vericilere öğretmen yetiştirme politikası açısından önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. İnsanların kendi yaşamlarına dair değerlendirmeleri olarak tanımlanan öznel mutluluğa ilişkin yürütülen çalışmalar, karar vericiler tarafından, ortaya koyulan politikaların bireylerin mutluluğunu ne ölçüde etkileyeceğinin tespit edilmesine ve alınacak kararlar için alternatifler geliştirilmesine olanak sağlar (Diener vd., 2015). Mutluluk, göreve yeni başlayan öğretmenleri okulda tutma konusunda önemli bir değişkendir (Strecke vd., 2015) ve göreve yeni başlayan öğretmenler, kıdemli öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duymaktadır (Day ve Qing, 2009). Buna göre, bu çalışmanın temel amacı, danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu çalışmada, danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına dair soruya da cevap aranmıştır.

Yöntem

Göreve yeni başlayan, yetiştirme sürecindeki aday öğretmenlere yönelik meslekte kıdemli danışman öğretmenler tarafından verilen rehberlik hizmeti ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma, nicel bir çalışmadır. Çalışmada, araştırmacılara örneklemden hareketle genelleme yapma ya da çıkartımlarda bulunmaya olanak sağlayan tarama deseni kullanılmıştır (Creswell, 2014). Tarama deseni, araştırmacılara bireylerden elde edilen bilgiden katılımcıların istatistiksel profiline ulaşmaya olanak sağlar (Fowler, 2013; Lavrakas, 2008). Tarama desenini kullanarak sayısal tanımlamalar üzerinden araştırmanın örnekleminin özelliklerine dair yorumlar getirmek mümkündür. Tarama deseni, araştırmacılara tasarım ve veri toplama açısından hız sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2014; Vaus, 2002). Diğer taraftan, tarama deseniyle elde edilmiş verilerin kontrol edilemeyen hayata ilişkin gerçekliklerden etkilenebileceği de göz ardı edilmemelidir (Groves, Fowler, Cooper, Lepkowski, Singer ve Tourangeau, 2004).

1. Çalışma şu araştırma soruları çerçevesinde yürütülmüştür:
2. Danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarında çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Aday öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarında aynı ya da farklı cinsiyet eşleşmesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Aday öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında aynı ya da farklı cinsiyet eşleştirmesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarında aynı ya da farklı branş öğretmeni olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Aday öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında aynı ya da farklı branş öğretmeni olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarında danışman öğretmenin haftalık ders yüküne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

Danışman öğretmenler tarafından sergilenen mentorluk fonksiyonları aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili Fatih, Eyüp ve Şişli ilçelerinden oluşmaktadır. Bu ilçeler, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolayda örnekleme, araştırmacıların bulunabilir katılımcılara ulaşmalarına olanak veren ve araştırmacıların zaman ve maliyet açısından tasarruf etmelerini sağlayan bir yöntemdir (Gravetter ve Forzano, 2012). 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bu ilçelerde görev yapan rastgele belirlenmiş 171 aday öğretmen çalışmanın örneklemine dahil edilmiştir. Evrendeki aday öğretmenlerin yaklaşık %66'sına ulaşılmıştır.

Öncelikle, göreve yeni başlayan öğretmenlerin listesi İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Bu listedeki okulların müdürleriyle iletişime geçilerek çalışmanın yürütülmesi için izin talep edilmiştir. İzin alınmasını takiben okullar araştırmacılar tarafından ziyaret edilmiş ve ölçek, gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen aday öğretmenlere dağıtılmıştır. Araştırmacılar, herhangi bir yardım ya da açıklama ihtiyacı olması ihtimaline karşı ölçek tamamlanana kadar okulda bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlere verdikleri cevapların anonim olarak kullanılacağı konusu hatırlatılmıştır. Ölçeklerin tamamlanması için herhangi bir zaman sınırı belirlenmemiştir. Ölçek, yaklaşık 10 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Gönüllü katılımcılara toplam 171 ölçek dağıtılmış ve ölçeklerin tümü geri toplanmıştır.

Araştırmaya katılan 171 aday öğretmenin çalıştıkları okul türü değişkenine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenlerine Göre Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Örneklem</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Okul Türü	İlkokul	39	22.80
	Ortaokul	55	32.17
	Lise	77	45.03

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan aday öğretmenlerin 39'unun ilkokulda, 55'inin ortaokulda ve 77'sinin lisede görev yapmakta olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 171 aday öğretmenin ve danışman öğretmenlerinin cinsiyet, yaş aralığı ve eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Aday Öğretmenlerin ve Danışman Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>Örneklem</i>	<i>Aday Öğretmenler</i>		<i>Danışman Öğretmenler</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	134	78.40	89	52.00
	Erkek	37	21.60	82	48.00
Yaş Aralığı	21 – 25	110	64.30	1	0.60
	26 – 30	38	22.20	10	5.80
	31 – 35	21	12.30	35	20.50
	36 – 40	1	0.60	39	22.80
	41 – 45	1	0.60	54	31.60
	Over 46	-	-	32	18.70
	Eğitim Durumu	Lisans	153	89.50	151
Yüksek Lisans		18	10.50	14	8.20
Doktora		-	-	6	3.50

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan aday öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların 110'u 21–25 yaş aralığında, 38'i 26–30 yaş aralığında, 21'i 31–35 yaş aralığında, 1'i 36–40 yaş aralığında ve 1'i 41–45 yaş aralığındadır. Katılımcıların çok büyük bir bölümü lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Danışman öğretmenlerin cinsiyet dağılımının neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Danışman öğretmenlerin çoğunluğu 41–45 yaş aralığındadır. Danışman öğretmenlerin %88.30'u lisans düzeyine eğitime sahiptir.

Araştırmaya katılan 171 aday öğretmenin danışman öğretmenlerinin meslek kıdemi ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Danışman Öğretmenlerin Meslek Kıdemi ve Ders Yüğü

	N	%
Meslek Kıdemi	0 – 5 yıl	7.00
	6 – 10 yıl	11.70
	11 – 15 yıl	33.30
	16 yıl ve üzeri	48.00
Ders Yüğü	0 – 15 saat	3.50
	16 – 21 saat	20.50
	22 – 30 saat	55.60
	31 – 40 saat	14.00
	41 saat ve üstü	6.40

Tablo 3 incelendiğinde Danışman öğretmenlerin büyük bir bölümü 6 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip olduğu görülmektedir. Her ne kadar haftalık ders yükleri çeşitlilik gösterse de danışman öğretmenlerin neredeyse yarısının haftalık ders yükü 22 saat ve 30 saat arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Mentorluk fonksiyonlarına yönelik araştırmalarda en sık kullanılan ölçek Noe (1988) tarafından geliştirilen, tamamı olumlu 29 maddeden oluşan, mentorluk sürecinin kariyer geliştirme ve psikososyal fonksiyonlarını ölçmeyi hedefleyen Mentorluk Fonksiyonları ölçeğidir (Dougherty ve Dreher, 2007). İbrahimoglu, Uğurlu ve Kızıloğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan, beşli likert tipindeki ölçeğin Noe (1988) tarafından geliştirilmesi aşamasında ABD'nin 9 farklı yerleşim yerinde yaşayan 139 eğitici ve 43 mentorun katılımıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Noe, çalışmasında psikososyal mentorluk fonksiyonlarına yönelik 15 madde ve kariyer geliştirme fonksiyonlarına yönelik 14 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı tespit etmiştir. Noe, psikososyal fonksiyonları ölçen maddelerin iç tutarlılık güvenirlik katsayısını .92, kariyer geliştirme fonksiyonlarını ölçen maddelerin iç tutarlılık katsayısını .89 olarak belirlemiştir. Şerefhanoglu (2014) tarafından Türkiye bağlamında yürütülen çalışmada Mentorluk Fonksiyonları ölçeği için Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği için α .98 olarak tespit edilmiştir.

Şerefhanoglu (2014) ve Özalp, Yirci ve Kocabaş (2016) Mentorluk Fonksiyonları ölçeğinin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu tespit etmiştir. Türkiye bağlamında yürütülen anılan çalışmaları takiben bu çalışmada da Mentorluk Fonksiyonları ölçeği için tek faktörlü yapı kabul edilmiştir.

Mutluluk, genellikle bireylerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin yer aldığı Öznel Mutluluk ölçeği (Lyubomirsky ve Lepper, 1999), Pozitif-Negatif Duygu ölçeği (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) ve Yaşam Doyum ölçeği (Diener,

Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) gibi ölçekler yoluyla ölçülür. Her ne kadar bu ölçekler aynı yapı üzerine kurulmamış olsa da olumlu duyguları deneyimleyen bireylerle olumsuz duyguları deneyimleyen bireyleri ayırt etmektedir (Bao ve Lyubomirsky, 2013). Lyubomirsky ve Lepper, (1999) tarafından geliştirilen Öznel Mutluluk ölçeği, anlık tecrübelerden çok, bireylerin mutluluğa yönelik genel öznel hislerini yakalamaya çalışan, bireylerin ne derecede mutlu olduklarına yönelik algılarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçektir (Diener, Kesebir ve Tov, 2009; Miao, Koo ve Oishi, 2013). Bu çalışmada, Lyubomirsky ve Lepper (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Doğan ve Totan (2013) tarafından yapılan biri olumsuz toplamda dört maddeden oluşan Öznel Mutluluk ölçeği kullanılmıştır. Farklı zaman dilimlerinde farklı yerleşim yerlerindeki yaş aralığı 14 ile 94 arasında çeşitlilik gösteren 1,754 kadın, 962 erkek, 16 bilinmeyen olmak üzere toplam 2,732 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre ölçeğin güvenilirlik katsayısı katılımcıların demografik özelliklerine göre gruplanması sonucunda .79 ile .94 arasında çeşitlilik göstermektedir (Lyubomirsky ve Lepper, 1999). Doğan ve Totan (2013), katılımcıların profillerine göre α .65 ile .70 arasında değiştiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada α .68 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler IBM SPSS Statistics (v22) programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Elde edilen puanlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistik bilgilerinden de yararlanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri gerçekleştirilmiştir. Mentorluk fonksiyonları ve öznel mutluluk arasındaki ilişki, korelasyon analizi yoluyla ve mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeylerini yordama düzeyi basit doğrusal regresyon analizi yoluyla incelenmiştir. Çalışmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

Üç değişken bulunmasından dolayı 1, 2, ve 7. araştırma soruları için ANOVA testi uygulanmıştır. İki değişken bulunan 3, 4, 5 ve 6. araştırma soruları için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken için yordayıcı olup olmadığını test etmek için basit doğrusal regresyon testi uygulanmıştır. Bu test sayesinde bağımlı ve bağımsız değişkenler matematiksel formüller olarak ifade edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2014). 8. araştırma sorusu için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve basit doğrusal regresyon testi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarında çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Aday öğretmenlerin algılarına göre danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmen ve danışman öğretmenin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşma-

dığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ($p = .910 > .05$). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Danışman Öğretmenlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
İlkokul	39	2.93	1.23	2	2.15	.120
Ortaokul	55	3.03	1.25	168		
Lise	77	3.38	1.25			

Tablo 4'e göre, ilkokul, ortaokul ve lise türü okullarda çalışan aday öğretmenlerin danışmanlarının sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2, 168)} = 2.15, p = .120 > .05$].

Araştırmanın ikinci sorusu "Aday öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeylerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ($p = .799 > .05$). Grup varyansları homojen dağıldığından ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Aday Öğretmenlerin Öznel Mutluluk Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
İlkokul	39	3.19	0.93	2	2.13	.121
Ortaokul	55	3.18	0.98	168		
Lise	77	3.49	0.96			

Tablo 5'e göre, ilkokul, ortaokul ve lise türü okullarda çalışan aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2, 168)} = 2.13, p = .121 < .05$].

Araştırmanın üçüncü sorusu "Danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarında aynı ya da farklı cinsiyet eşleşmesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Aday öğretmenlerin algılarına göre danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmen ve danışman öğretmenin cinsiyetinin aynı ya da farklı olması değiş-

kenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Danışman Öğretmenlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Cinsiyetinin Aynı ya da Farklı Olması Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Aynı	98	3.24	1.28	0.93	169	.350
Farklı	73	3.06	1.27			

Tablo 6, danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları puanlarının aday öğretmen ve danışman öğretmenin cinsiyetlerinin aynı ya da farklı olması durumuna göre istatistiki olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$t_{(169)} = 0.93, p = .350 > .05$].

Araştırmanın dördüncü sorusu “Aday öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında aynı ya da farklı cinsiyet eşleştirmesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeylerinin aday öğretmen ve danışman öğretmenin cinsiyetinin aynı ya da farklı olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Aday Öğretmenlerin Öznel Mutluluk Düzeylerinin Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Cinsiyetinin Aynı ya da Farklı Olması Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Aynı	98	3.36	0.97	0.60	169	.549
Farklı	73	3.27	0.95			

Tablo 7, aday öğretmenlerin öznel mutluluk puanlarının aday öğretmen ve danışman öğretmenin cinsiyetlerinin aynı ya da farklı olması durumuna göre istatistiki olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$t_{(169)} = 0.60, p = .549 > .05$].

Araştırmanın beşinci sorusu “Danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarında aynı ya da farklı branş öğretmeni olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Aday öğretmenlerin algılarına göre danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşının aynı ya da farklı olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Danışman Öğretmenlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşının Aynı ya da Farklı Olması Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Aynı	23	3.13	1.17	0.86	169	.530
Farklı	148	3.17	1.27			

Tablo 8, danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşlarının aynı ya da farklı göre istatistiki olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$t_{(169)} = 0.86, p = .530 > .05$].

Araştırmanın altıncı sorusu “Aday öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında aynı ya da farklı branş öğretmeni olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeylerinin aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşının aynı ya da farklı olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Aday Öğretmenlerin Öznel Mutluluk Düzeylerinin Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenin Branşının Aynı ya da Farklı Olması Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Aynı	23	3.27	0.79	0.58	169	.890
Farklı	148	3.33	0.99			

Tablo 9, branşı danışman öğretmenleriyle aynı olan aday öğretmenlerin öznel mutluluğuna ilişkin puanları ile branşı danışman öğretmenleriyle farklı olan aday öğretmenlerin öznel mutluluğuna ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığını göstermektedir [$t_{(169)} = 0.58, p = .890 > .05$].

Araştırmanın yedinci sorusu “Danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarında danışman öğretmenin haftalık ders yüküne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Aday öğretmenlerin algılarına göre danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının danışman öğretmenin haftalık ders yükü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ($p = .410 > .05$). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Danışman Öğretmenlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Haftalık Ders Yükü Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
0 – 15 saat	6	2.81	1.75	4	0.26	.898
16 – 21 saat	35	3.16	1.25	166		
22 – 30 saat	95	3.19	1.24			
31 – 40 saat	24	3.05	1.34			
41 saat ve üstü	11	3.40	1.25			

Tablo 10'a göre, haftalık ders yükü 0–15 saat, 16–21 saat, 22–30 saat, 31–40 saat ve 40 saat ve üzeri olan danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4, 166)} = 0.26, p = .898 > .05$].

Araştırmanın sekizinci sorusu “Danışman öğretmenler tarafından sergilenen mentorluk fonksiyonları aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. İlk aşamada, aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyleri ile danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için basit doğrusal korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Aday Öğretmenlerin Öznel Mutluluk Düzeyi ile Danışman Öğretmenlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Matrisi

	Öznel Mutluluk	Mentorluk Fonksiyonları
Mentorluk Fonksiyonları		.66
İş Doyumu	.66	

Tablo 11, aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi ile danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında pozitif yönde, güçlü ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .66, p = .000 < .05$). Buna göre danışman öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları puanları arttıkça aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi de artmaktadır.

İkinci aşamada, danışman öğretmenlerin sergilediği mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyinin yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Mentorluk fonksiyonları ölçeğinden elde edilen puan bağımsız değişken, öznel mutluluk ölçeğinden elde edilen puan bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Test sonucunda elde edilen veriler Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Danışman Öğretmenlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Aday Öğretmenlerin Öznel Mutluluk Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Std. error	β	t	p	R	R ²
Sabit	1.720	.15		11.37	.000		
Mentorluk Fonksiyonları	0.508	.04	.661	11.44	.000	.661	.436
$F_{(1, 169)} = 130.88$ $p = .000$							

Tablo 12 incelendiğinde, danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmekte ($R = 0.661$, $R^2 = 0.436$), danışman öğretmenler tarafından sergilenen mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$F_{(1, 169)} = 130.88$, $p = .000 < .05$]. Danışman öğretmenlerin sergilediği mentorluk fonksiyonları, aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyinin %44'ünü açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B = 0.3508$) anlamlılık testi de danışman öğretmenlerin sergilediği mentorluk fonksiyonlarının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p = .000 < .05$).

Regresyon analizi sonucuna göre, aday öğretmenlerin öznel mutluluğunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: Öznel Mutluluk = (0.508 * Mentorluk) + 1.720

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte, çalışmada, danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Adaylık süreci, okulların ana unsuru konumundaki öğretmenlerin gelecekteki verimliliği üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu denli önemli olan bir süreçte, aday öğretmenlere yönelik gerçekleştirilecek rehberlik faaliyetlerinin taşıdığı önem de ön plana çıkmaktadır (Ekinci, 2010). Bu çalışmada mentorluk olarak değerlendirilen, danışman öğretmenin aday öğretmene rehberlik etmesi sürecinde menti (aday öğretmen) ve mentorun (danışman öğretmen) uyum ve güven içerisinde hareket etmesi, bu sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için bir gerekliliktir (Özkalp vd., 2006). Dolayısıyla, bu araştırmada yer alan aday ve danışman öğretmenlere ilişkin demografik ve meslekî değişkenler de önem taşımaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının yarıya yakını lise türü okullarda görev yapmaktadır. Büyük bir kısmını kadınların oluşturduğu katılımcı aday öğretmenle-

rin yarısından fazlası 21–25 yaş aralığındadır. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin çoğunun üniversite eğitimini tamamlamalarının üzerinden uzun bir süre geçmediği, meslekî bilgilerinin güncel olduğu söylenebilir. Katılımcıların önemli bir çoğunluğu lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı birbirine oldukça yakındır. Danışman öğretmenlerin en fazla olduğu grup 41–45 yaş aralığındadır. Önemli bir çoğunluğu lisans düzeyinde eğitime sahip olan danışman öğretmenlerin yarısından fazlası 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönergenin (MEB, 2016) 11. maddesi, yetiştirme sürecindeki aday öğretmenlere danışmanlık yapması için görevlendirilecek öğretmenlerde aranacak şartları düzenlemektedir. Bu maddeye göre danışman öğretmen olarak görevlendirilebilmek için adaylık dâhil en az 10 yıl hizmet süresine sahip olmak gerekmektedir. Elde edilen verilere göre, danışman öğretmenin en az on yıl hizmet süresine sahip olma kriteri, büyük ölçüde karşılanmış durumdadır.

Benzerlik, mentorluk sürecinde önemli bir konudur (Allen, 2007; Owen ve Solomon, 2006). Benzer niteliklere sahip mentor ve mentilerin mentorluk deneyiminde daha fazla doyuma ulaştıkları bilinmektedir (Ensher ve Murphy, 1997; Ensher vd., 2002). Cameron vd. (2007), mentor ve mentilerin öğretim alanlarının ve eğitim verdikleri düzeyin benzer olması gerektiğine ilişkin kanıtlar ortaya koymaktadır. Başarılı bir öğretmen olmakla birlikte eğitim verilen düzeyin aynı olması, Stansburry ve Zimmerman (2000) tarafından mentor seçimi kriterleri olarak listelenmektedir. Diğer taraftan, Alhija ve Fresko'nun (2014) yürüttüğü bir çalışma da mentorluk aktivitelerinin öğretim verilen düzeye göre çeşitlilik gösterdiğine dair kanıtlar ortaya koymaktadır. Ancak, bu araştırmanın sonuçları – Yıldırım ve Şerefhanoglu'nun (2014) ulaştığı, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının öğretim kademesine göre değişmediği sonucuyla uyumlu bir şekilde – okul türünün danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının düzeyi üzerinde rol oynamadığını işaret etmektedir.

Mentorluk fonksiyonları ve cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları çeşitlilik göstermektedir (O'Neill, 2011). Ragins (1997), mentor ve mentinin cinsiyetinin farklı olduğu mentorluk ilişkilerinde, algılanan benzerlik ve rol model olmaya ilişkin farklılıklardan dolayı mentorluk fonksiyonlarının sergilenmesi konusunda birtakım kısıtlılıklar olduğunu öne sürmektedir. Benzer bir şekilde Allen ve Eby (2004), karşıt cinsiyetlerden bireylerin yer aldığı mentorluk ilişkilerinin çeşitli zorluklar barındırdığını ifade etmektedir. Mentorlar ve mentilerin ortak noktalarına ilişkin algıları ya da paylaştıkları değerler, mentorluk ilişkisinde sergilenen mentorluk fonksiyonlarının türünü ve miktarını etkilemektedir (Ensher ve Murphy, 1997). Literatürde, mentor ve mentinin aynı cinsiyete mensup olması halinde mentorluk sürecinin daha başarılı olacağını öne süren çalışmalar (Ragins ve Cotton, 1999; Sosik ve Godshalk, 2005) bulunmaktadır. Sergilenen mentorluk fonksiyonlarının mentinin kadın ya da erkek olmasına göre farklılık gösterdiği de çeşitli çalışmalarla (Allen ve Eby,

2004; Elliot, Leck, Orser ve Mossop, 2006; Ragins ve McFlarin, 1990; Scandura ve Ragins, 1993; Scandura ve Williams, 2001; Turban ve Dougherty, 1994) tespit edilmiştir.

Diğer taraftan Noe (1988) ve Ragins ve Cotton (1999), mentor ve mentinin cinsiyetlerinin aynı ya da farklı olması arasında sergilenen mentorluk fonksiyonları bakımından bir farklılık bulunmadığını öne sürmektedir. Bununla birlikte, literatürde, sergilenen mentorluk fonksiyonlarının mentor ya da mentinin cinsiyetine göre farklılık göstermediğine ilişkin çeşitli çalışmalar (Benetto, 2010; Deering, 2010; Kennedy, 2013; Özcan ve Balyer, 2012; Sezgin, 2002) mevcuttur. Bu araştırma ile aday öğretmen ve danışman öğretmenin cinsiyetlerinin aynı ya da farklı olması durumuna göre danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, Scandura ve Willimas (2001) tarafından gerçekleştirilen, mentor ve mentinin cinsiyetlerinin sergilenen mentorluk fonksiyonları üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığını ortaya koyan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Her ne kadar Harring, Stock ve Okun (1984) tarafından 146 çalışma üzerinde gerçekleştirilen meta analize göre cinsiyet farklılığı mutluluğun %1'inden daha azını açıklasa da Chang (2011), bireyin cinsel kimliğinden kaynaklanan kazanımlarının ya da kayıplarının mutluluk düzeyi üzerinde etkisi olduğu ifade etmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuca göre, aday öğretmenin öznel mutluluk düzeyi, danışman öğretmen ve aday öğretmenin cinsiyetinin aynı ya da farklı olmasına göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmen yetiştirmeye yönelik mentorlukta, mentilerin kendileriyle aynı bransa sahip mentorlarla eşleştirilmesi durumunda sürecin başarıyla sonuçlanması beklenmektedir (Boyd, Grossman, Hammerness, Lankford, Loeb, Ronfeldt ve Wyckoff, 2012; Cameron vd., 2007; Hobson ve Malderez, 2013; Ingersoll, 2012; Johnson, Berg ve Donaldson, 2005; Marable ve Raimondi, 2007). Smith ve Ingersoll (2004), mentoruyla aynı branşı paylaşan öğretmenlerin mentorluk sürecinden etkin olarak fayda sağladığını ortaya çıkartmıştır. Ancak, Sezgin (2002) tarafından yürütülen çalışmada danışman öğretim üyelerinin yetiştiricilik rollerini yerine getirme düzeylerinin danışman ve tez öğrencilerinin eğitim alanının aynı ya da farklı olması durumundan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının danışmanlarla aday öğretmenlerin branşlarının aynı ya da farklı olmasına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ağır ders yükünün, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklere katılmalarının önünde engel teşkil ettiği bilinmektedir (Balyer, 2016; Can, 2014). Mentorluk hem mentorlar hem de mentiler için fazladan iş yükü getirmektedir (Ehrich vd., 2004). Mentorun ve mentinin iş yükü, mentorluk sürecinin kalitesini etkilemektedir ve ağır iş yükünün planlamayla negatif ilişkisi vardır (Hung, Oi, Chee ve Man, 2007; Waters, 2004). Smith ve Evans (2008), mentorların mevcut ders yüklerine ek olarak mentorluk yaptıklarını vurgulamaktadır. Mentorların iş yükünü azaltmak, mentorların birçoğunun iş yüklerinin

fazlalığından şikayet etmesinden dolayı üzerine odaklanılması gereken bir konudur (Algozzine, Gretes, Queen ve Cowan-Hathcock, 2007; Farrell, 2003). Lee ve Feng'e (2007) göre, ders yükünün az olması, mentorların mentilerle daha fazla etkileşim kurmasına fırsat tanımaktadır. Diğer taraftan, bu çalışmada danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının danışmanların iş yüküne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mutluluk; üretkenlik, performans artışı, zihinsel sağlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu gibi hem örgütlere hem de bireylere çeşitli faydalar sağlamaktadır (Achor, 2015; Frey ve Stutzer, 2002; Grant, Christianson ve Price, 2007; Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005; Lyubomirsky ve Tucker, 1998; Staw, Stutton ve Pelled, 1994). Örgüt bağlamında mutluluğun arkasında yer alan yapılardan biri de iş doyumudur (Gustainienė, Teresevičienė ve Pranckevičienė, 2012). Her ne kadar örgütsel davranış alanında üzerinde en çok çalışma yürütülen konulardan biri olsa da (Judge, Parker, Colbert, Heller ve Ilies, 2001; Spector, 1997), iş doyumunun tanımı konusunda fikir birliğine varılamamıştır (Alegre, Mas-Machuca ve Bebegal-Mirabent, 2016; Aziri, 2011). İş doyumunu, Locke (1976) tarafından, bireyin iş tecrübelerine ya da işine atfettiği değere bağlı olarak ortaya çıkan mutluluk veren olumlu duygular olarak tanımlanmaktadır.

Mentorluk sürecinin sağladığı getiriler üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda, bireylere daha yüksek ücretle çalışma olanağı sunduğu, terfi olanağı sağladığı, üretkenliğe yol açtığı, örgütsel bağlılığı güçlendirdiği, liderlik becerisi geliştirmeye yardımcı olduğu ve iş doyumuna ulaşma düzeyini arttırdığı ortaya çıkartılmıştır (Abdullah, Rossy, Ploeg, Davies, Higuchi, Sikora ve Stacey, 2014; Alayoğlu, 2012; Allen, Eby, Poteet, Lentz, ve Lima, 2004; Arora ve Rangnekar, 2016; Eby, Allen, Evans, Ng ve DuBois, 2008; Haynes ve Ghosh, 2008; Izadina, 2016; İbrahimioğlu, 2013; İşcan ve Çakır, 2016; Kim, 2014; Lo, Ramayah ve Kui, 2013; Noe, Greenberger ve Wang, 2002; Özcan ve Çağlar, 2013; Özdemir ve Boydak Özkan, 2013; Özkalp vd., 2006; Ragins ve Cotton, 1999; Ragins ve Kram, 2007; Scandura ve Pellegrini, 2004). Bu çalışmada elde edilen danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyini arttırdığına ilişkin sonuç, mentorluğun iş doyumuna, iş doyumunun da mutluluğa yol açtığını ortaya çıkartan, anılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özdemir ve Koruklu (2010), bireylerin sahip oldukları değerler, kültür, kişilik özellikleri ya da çevresel etkenlerin de mutluluk düzeyi üzerinde rol oynamasının olası olduğunu ifade etmektedir. Hobson'un (2016) çalışması, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenme konusunda hassas olduklarını ve mentorluğun okul kültürünü ve örgüt kültürünü öğrenme ile kişisel gelişime yönelik destekleyici rolünün göreve yeni başlayan öğretmenlerin mutluluk düzeylerini etkilediğini vurgulamaktadır. Bu noktada, mentorluk sürecinin, öznel mutluluğu arttıran etkenlerden yalnızca bir tanesi olduğu göz ardı edilmemelidir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilmiştir:

- Araştırmaya katılan hem aday öğretmenler hem de danışman öğretmenlerden yüksek lisans ve doktora mezunu sayısı çok azdır. Eğitim sistemindeki öğretmenlerin tümünün en az yüksek lisans düzeyinde eğitim alma konusunda teşvik edilmesi gerekmektedir.
- Mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani mentorluk fonksiyonları puanlarında artış olması aday öğretmenlerin öznel mutluluklarını artırmaktadır. Mentorluk sürecinin başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için danışman öğretmenler için kapsamlı bir eğitim planlanmalıdır.
- Mentorluk fonksiyonlarının iyi yerine getirilmesi öğretmenlerin göreve daha nitelikli ve daha mutlu başlamasını sağlayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığının uygulamadaki eksiklikleri giderecek adımlar atması önemlidir. Örneğin aday öğretmen ve danışman öğretmen eşleştirmelerinde daha sıkı kriterler getirilmesi düşünölmelidir.
- Aday öğretmenlerin mentorluk programları yoluyla yetiştirilmesi güzel bir fikirdir ancak, bu programların iyi planlanmış ve tasarlanmış olması gerekmektedir. Yeni uygulanan bu yetiştirme programının artıları ve eksilerine dair görüşlerin toplanması ve danışman öğretmenler ile aday öğretmenlerin önerilerine göre revize edilmesi, aday öğretmenlerin daha nitelikli olarak yetiştirilmesi ve hazırlanması konularında politika üreticiler ve yöneticiler için bir yol haritası teşkil edecektir.
- Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında gelecekteki araştırmalara yönelik şu öneriler getirilmiştir:
- Yeni aday öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili daha derinlemesine bilgi toplamak amacıyla farklı illerde ve genel örneklemler kullanılarak nitel araştırmalar yürütölebilir.
- Okul düzeyindeki karar vericilerin gerçekleştireceği erken planlamanın olumlu etkilerinden yararlanmak için danışman öğretmen görevlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin fikirleri incelenmelidir.

Bu çalışmada elde edilen veriler aday öğretmenlerin görüşlerine dayanmaktadır. Türk öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmek için, konuyla ilgili, danışman öğretmenlerin algılarına dayalı bir araştırma yürütölmelidir.

References/Kaynaklar

- Abdullah, G., Rossy, D., Ploeg, J., Davies, B., Higuchi, K. Sikora, L. & Stacey, D. (2014). Measuring the effectiveness of mentoring as a knowledge translation intervention for implementing empirical evidence: A systematic review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 11(5), 284-300.
- Achinstein, B. & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45-58.
- Achor, S. (2015). Why can't we all be happy at work? *Training*, 110-118.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 - M.S. 2015*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alayoğlu, N. (2012). Üstadlık: Kadim bir eğitim ve kariyer geliştirme yöntemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(2), 103-131.
- Alegre, I., Mas-Machuca, M. & Bebegal-Mirabent, J. (2016). Antecedents of employee job satisfaction: Do they matter? *Journal of Business Research*, 69, 1390-1395.
- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J. & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(3), 137-143.
- Alhija, F. N. & Fresko, B. (2014). An exploration of the relationships between mentor recruitment, the implementation of mentoring, and mentors' attitudes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 162-180.
- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In Ragins, B. R. & Kram, E. K. (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (123-147). Los Angeles: Sage Publications.
- Allen, T. D. & Eby, L. T. (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics. *Sex Roles*, 50(1-2), 129-139.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136.
- Allen, T. D. & Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48(1), 59-73.
- American Psychological Association (APA). (2006). *Introduction to mentoring: A guide for mentors and mentees*. <http://www.apa.org/education/grad/mentoring.aspx> Accessed on 22.08.2016.
- Anderson, G. B. (2010). *The effect of participation in teacher induction and mentor programs and the assignment of mentor teacher on the satisfaction and retention of new teachers*. (Unpublished doctoral thesis). Kansas University, Kansas.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.

- Arora, R. & Rangnekar, S. (2016). Moderating mentoring relationships and career resilience: Role of conscientiousness personality disposition. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 31(1), 19-36.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.
- Bakioğlu, A. & Hacifazlıoğlu, Ö. (2013). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. In A. Bakioğlu (Ed.), *Eğitimde mentorluk* (pp. 41-72). Ankara: Nobel Akademi.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Bao, K. J. & Lyubomirsky, S. (2013). The rewards of happiness. In S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (Eds.), *The handbook of happiness* (pp. 119-133). Oxford: Oxford University Press.
- Beaten, M., & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173-201.
- Benetto, K. S. (2010). *The influence of training and gender in mentoring on novice school administrators*. (Unpublished doctoral thesis). Cleveland State University, Celeveland.
- Boyd, D., Grossman, P., Hammerness, H., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M. & Wyckoff, J. (2012). Recruiting effective math teachers: Evidence from New York City. *American Educational Research Journal*, 49(6), 1008-1047.
- Boydak Özkan, M. & Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul türü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring & coaching*. London: Kogan Page.
- Bullough, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching, and learning. In C. Day & J. C. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 15-30). New York: Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cakir, L., & Kocabas, I. (2016). Mentoring in Gifted Student's Education and a Model Suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 76-90.
- Cameron, M., Dingle, R. & Brooking, K. (2007). *Learning to teach: A survey of provisionally registered teachers in Aotearoa New Zealand*. Aotearoa: New Zealand Teachers Council.
- Can, E. (2014). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *4th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education ISPITE2014*, 15-16 May 2014. Ankara.
- Chang, W. (2011). Identity, gender, and subjective well-being. *Review of Social Economy*, 69(1), 97-121.

- Chao, G. T. (2007). Mentoring and organizational socialization. In B. R. Ragsin & E. K. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (pp. 179-196). Los Angeles: Sage Publications.
- Ciftci, C. & Ozcan, A. (2014). The socio-economic positions of teachers and the effects of teacher characteristics on student achievement. *Journal of Economics, Finance and Accounting*, 1(4), 372-384.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Daresh, J. C. (2001). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. California: Corwin Press, Inc.
- Daresh, J. C. (2002). *What it means to be a principal: Your guide to leadership*. California: Corwin Press, Inc.
- Day, C. & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 15-31). New York: Springer.
- Deering, K. (2010). *The contributions and affects of age on mentoring relationships within an academic setting*. (Unpublished doctoral thesis). Canterbury University, Christchurch.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Kesebir, P. & Tov, W. (2009). Happiness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 147-160). New York: The Guilford Press.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2015). National accounts of subjective well-being. *American Psychologist*, 70 (3), 234-242.
- Diener, E. & Seligman, E. P. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, 13 (1), 81-84.
- Doğan, T. & Sapmaz, F. (2012). Oxford mutluluk ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25, 297-304.
- Doğan, T. & Totan, T. (2013). Psychometric properties of Turkish version of the subjective happiness scale. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1 (1), 23-31.

- Dougherty, T. W. & Dreher, G. F. (2007). Mentoring and career outcomes. In B. R. Ragins & E. K. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (pp. 51-93). Los Angeles: Sage Publications.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Education and Science*, 38(170), 266-280.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267.
- Ehrich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Elliott, C., Leck, J. D., Orser, B. & Mossop, C. (2006). An exploration of gender and trust in mentoring relationships. *Journal of Diversity Management*, 1(1), 1-12.
- Ensher, E. A. & Murphy, S. E. (1997). Effects of race, gender, perceived similarity and contact on mentor relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 460-481.
- Ensher, E. A., Grant-Vallone, E. J. & Marelich, W. D. (2002). Effects of perceived attitudinal and demographic similarity on protégés' support and satisfaction gained from their mentoring relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(7), 1407-1430.
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111.
- Fowler, F. J. (2013). *Survey research methods*. Los Angeles: Sage.
- Fowler, J. L., Gudmundsson, A. J. & O'Gorman, J. G. (2007). The relationship between mentee-mentor gender combination and the provision of distinct mentoring functions. *Women in Management Review*, 22(8), 666-681.
- Frey, B. S. & Stutzer, A. (2002). What can economists learn from happiness research? *Journal of Economic Literature*, 40, 402-435.
- Grant, A. M. (2004). Insights from the psychology of executive and life coaching. In D. Clutterbuck & G. Lane (Eds.), *The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring* (pp. 107-117). Burlington: Gover Publishing.
- Grant, A. M., Christianson, M. K. & Price, R. H. (2007). Happiness, health or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *Academy of Management Perspectives*, 21(3), 51-63.
- Gravetter, F. J. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. New Jersey: Wiley-Interscience.

- Gustainienė, L. Teresevičienė, G. & Pranckevičienė, A. (2012). The relationship between job satisfaction, perceived organizational support and positive personality characteristics. In G. A. Katsas (Ed.), *Current issues in sociology: Work and minorities* (pp. 29-44). Atina: Athens Institute for Education and Research.
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 700-710.
- Harring, M. J., Stock, W. A. & Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37(8), 645-657.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Hascher, T., Cocard, Y. and Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), pp. 623-637.
- Haynes, R. K. & Ghosh, R. (2008). Mentoring and succession management: An evaluative approach to the strategic collaboration model. *Review of Business*, 28, 2-12.
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: Introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2) pp. 87-110.
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108.
- Hung, C. M., Oi, A. K., Chee, P. K. & Man, C. L. (2007). Defining the meaning of teacher success in Hong Kong. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 415-432). Dordrecht: Springer.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127-143.
- İbrahimoğlu, N. (2013). Biçimsel olmayan mentorluk yoluyla öz-etkinliğin artırılması. *Sosyoekonomi*, 1, 141-156.
- İbrahimoğlu, N, Uğurlu, Ö. Y. & Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297-318.
- İşcan, Ö. F. & Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.

- Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D. & Ilies, R. (2001). Job satisfaction: A cross-cultural review. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology, volume 2: Organizational psychology* (pp. 25-52). Londra: Sage Publications.
- Juster, F. T. & Stafford, F. P. (1985). *Time, goods, and well-being*. Ann Harbor: Institute for Social Research.
- Kahle-Piasecki, L. (2011). *Mentoring: What organizations need to know to improve performance in the 21st century workplace*. (Unpublished doctoral thesis). Toledo University, Toledo.
- Kapranov, A. G., Chizhik, A. W., & Chizhik, E. W. (2016). Teacher education reform in far East Russia: Integrating field experiences with action research. *Educational Process: International Journal*, 5(4), 313-326.
- Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları: Durum analizi*. (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey.
- Kennedy, S. L. (2013). *Mentoring Functions and Job Satisfaction of Community College Leaders*. (Unpublished doctoral thesis). North Carolina State University, Carolina.
- Kim, S. E. (2014). The mentor-protégé affinity on mentoring outcomes: The mediating effect of developmental networking. *International Review of Public Administration*, 19(1), 91-106.
- Kocabaş, İ. & Yirci, R. (2011). Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk: Mentorluğun eğitim sisteminde kullanılması. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, F., & Unsal, S. (2016). Reflections of Neoliberal Perspective on Education in the Ninth Development Plan. *Üniversitepark Bülten*, 5(1-2), 38-52.
- Kram, E. K. (1983). Phases of mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Kublay, D. (2013). *Evlilik uyumu: Değer tercihleri ve öznel mutluluk açısından incelenmesi*. (Unpublished master's thesis). Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Los Angeles: Sage.
- Le, T. N., Lai, M. H. & Wallen, J. (2009). Multiculturalism and subjective happiness as mediated by cultural and relational variables. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15 (3), 303-313.
- Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 243-262.
- Lo, M., Ramayah, T. & Kui, L. C. (2013). Mentoring and job satisfaction in Malaysia: A test on small medium enterprises in Malaysia. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 13, 69-90.

- Locke, A. E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 137-155.
- Lyubomirsky, S. & Tucker, K. L. (1998). Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting, and thinking about life events. *Motivation and Emotion*, 22(2), 155-186.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Sckade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Marable, M. A. & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 15(1), 25-37.
- Meggison, D. & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for coaching and mentoring*. Boston: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between high school teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum*, 34(2), 233-241.
- Miao, F. F., Koo, M. & Oishi, S. (2013). Subjective well-being. In S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (Eds.), *The handbook of happiness* (pp. 119-133). Oxford: Oxford University Press.
- Micholas, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16, 347-413.
- Ministry of National Education (MoNE) (MEB). (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> Accessed on 27.09.2016.
- Ministry of National Education (MoNE) (MEB). (2016). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. https://erzincan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/03113624_02052358_ynerge.pdf Accessed on 27.09.2016.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), 8-13.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Noe, R. A., Greenberger, D. B. & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 21, 129-173.
- O'Neill, R. M. (2011). Gender and race in mentoring relationships: A review of literature. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins (Eds.), *Mentoring and diversity: An international perspective* (pp. 1-22). New York: Routledge.

- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- Owen, C. J. & Solomon, L. Z. (2006). The importance of interpersonal similarities in the teacher mentor/protégé relationship. *Social Psychology of Education*, 9, 83-89.
- Özalp, U., Yirci, R. & Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 457-496.
- Özcan, K. & Balyer, A. (2012). Negative factors affecting the process of mentoring at schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 5414-5419.
- Özcan, K. & Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 177-204.
- Özdemir, T. Y. & Boydak Özkan, M. (2013). E-mentorluk sürecinin mente başarısına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 170-186.
- Özdemir, Y. & Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 190-210.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. & Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve Mentor'un yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 55-69.
- Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective. *Academy of Management Review*, 22(2), 482-521.
- Ragins, B. R. & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-550.
- Ragins, B. R. & Kram, E. K. (2007). The roots and meaning of mentoring. In B. R. Ragins & E. K. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (pp. 3 – 15). Los Angeles: Sage Publications.
- Ragins, B. R. & McFlarin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Sandybayev, A. & Erdem, O. (2015). A strategic approach to mentoring in organizations: A case study on athletic clubs. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*, 2(5), 632-639.
- Saricam, H., & Canatan, A. (2015). The Adaptation, Validation, Reliability Process of the Turkish Version Orientations to Happiness Scale. *Üniversitepark Bülten*, 4(1-2), 7-15.
- Scandura, T. & Pellegrini, E. K. (2004). Competences of building the developmental relationship. In D. Clutterbuck & G. Lane (Eds.), *The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring* (pp. 83-93). Burlington: Gower.

- Scandura, T. A. & Ragins, B. R. (1993). The effects of sex and gender role orientation in mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 251-265.
- Scandura, T. A. & Williams, E. A. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 342-363.
- Schreffin, H. H., Rezendes, D. & Nelson, S. K. (2008). Stressen and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies*, 11, 33-39.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara, Turkey.
- Sezgin, F., Koşar, S. & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Shea, G. F. (2002). *Mentoring: How to develop successful mentor behaviors*. California: Crisp Publications.
- Smith, E. R. & Evans, C. (2008). Providing effective mentoring for alternate route beginning teachers. *The Teacher Educator*, 43, 249-278.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Sosik, J. J. & Godshalk, V. M. (2005). Examining gender similarity and mentor's supervisory status in mentoring relationships. *Mentoring and Tutoring*, 13(1), 39-52.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. California: Sage Publications, Inc.
- Stansbury, K. & Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginner teachers*. A WestEd Knowledge Brief. San Francisco: WestEd.
- Staw, B. M., Sutton, R. I. & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Stone, F. (2002). *Coaching and mentoring*. Oxford: Capstone Publishing.
- Strecke, J. D., Goyette, N. & Robertson, J. E. (2015). Happiness in the classroom: Strategies for teacher retention and development. *Prospects*, 45(4), 521-427.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 482-493.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir örneği*. (Unpublished master's thesis). Balıkesir University, Balıkesir, Turkey.

- Telef, B. B., Uzman, E. & Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1297-1307.
- Tkach, C. & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225.
- Turban, D. B. & Dougherty, T. W. (1994). Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success. *Academy of Management Journal*, 37(3), 688-702.
- Turkish Language Association's Big Turkish Dictionary (TLA) (TDK) (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts accessed on 26.09.2016
- Turkish Statistical Institute (TSI) (TUİK). (2016). *Yaşam memnuniyeti 2015 haber bülteni*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21518> accessed on 25.08.2016.
- Unsal, S. & Bağçeci, B. (2016). Teachers' views on professional image and influential factors, *Journal of Human Sciences*, 13 (3), 3905-3926.
- Vaus, D. (2002). *Survey in social research*. London: Routledge.
- Wallace, S. & Gravells, J. (2008). *Professional development in the lifelong learning sector: Mentoring*. Exeter: Learning Matters.
- Waters, L. (2004). Protégée-mentor agreement about the provision of psychological support: The mentoring relationship, personality, and workload. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 519-532.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Yadav, B. (2012). Role of happiness and teaching performances (effectiveness) among school teachers. *Indian Journal of Applied Research*, 2(3), 164-166.
- Yıldırım, M. C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 663-690.
- Yıldırım, B. & Şerefhanoglu, O. (2014). Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(4), 419-432.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 19-35.
- Yirci, R. & Kocabaş, İ. (2012). Türkiye'de bir mentorluk uygulaması: Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi. In R. Yirci & İ. Kocabaş, (Eds.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* (pp. 115-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197.