



Lisansüstü Öğrenciler Arasında Yapılan Çevrimiçi Akran Mentorluğun Sürdürülebilirliğini Etkileyen Unsurlar

Gülfidan CAN*, Atakan ÇOŞKUN**, Yıldız UZUN***, Ceylan NALÇA****,
Ceylin BÖĞÜRCÜ*****

Öz: Bu katılımcı eylem araştırmasının amacı lisansüstü öğrenciler arasında yapılan metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluğun sürdürülebilirliğini etkileyen unsurları incelemektir. Çalışmada üç hafta boyunca sadece metin tabanlı sohbet uygulamaları kullanılarak 13 lisansüstü öğrenci ve bir öğretim üyesi ile çevrimiçi akran mentorluk programı yürütülmüştür. Veri kaynakları yansımalar raporumlar, yansımalar formları, odak grup görüşmeleri ve çevrimiçi sohbet kayıtlarıdır. Katılımcıların çevrimiçi akran mentorluğa devam edip etmedikleri konusunda bilgi almak için altı ay sonra tekrar veri toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde yürütülen ve karşılaştırılan içerik analizi sonuçları tutarlı bulunmuştur. Çevrimiçi metin tabanlı akran mentorluk programının sürdürülebilirliğini etkileyen üç ana unsur mentorluk işlevleri, program organizasyonu ve mentor özellikleridir. Sürdürülebilirlik için akran mentorların akademik ve psikososyal açıdan karşılıklı destek vermesi, akranlar arası uyum sağlanması ve lisansüstü öğrencilerin akran mentorluk sürecini kendi aralarında düzenleyebilmeleri için program organizasyonunun giderek esnekleştirilen bir yapıda olması gereklidir. Ayrıca, mentorluk becerilerinin ve çevrimiçi akran mentorluğa karşı olumlu tutumların gelişebilmesi için lisansüstü öğrencilere ve öğretim üyelerine eğitim sağlanması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, Çevrimiçi akran mentor, Metin tabanlı, Sürdürülebilirlik.

* Dr. Öğr. Üyesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Email: gcan@metu.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-0337-4166.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Email: atakancoskun45@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-0459-9677.

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Email: yildiz.uzun@metu.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-3355-7230.

**** Yüksek Lisans Öğrencisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Email: ceylanlalca@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-9417-3038.

***** Yüksek Lisans Öğrencisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Email: bogurcu.ceylin@metu.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-0799-2623.

Bu araştırma daha önce bir kongrede sunulmuştur: Can, G., Çoşkun, A., Uzun, Y., Nalça, C., Böğürçü, C. (2018, Eylül). *Lisansüstü öğrenciler arasında yapılan metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluğun sürdürülebilirliğini etkileyen unsurlar*. Sözel Bildiri, Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları, Amasya.



Factors Influencing the Sustainability of Online Peer Mentorship among Graduate Students

Abstract: The purpose of this study is to explore the factors influencing the sustainability of online text-based peer mentorship among graduate students. In this Participatory Action Research, a three-week online peer mentorship program was implemented with 13 graduate students and one faculty member using text-based chat applications. Data sources were reflection reports, reflection forms, focus group interviews, and chat session records. Data were collected again after a period of six months in order to establish the levels of participants' continuation of online peer mentorship. Content analysis was conducted independently by the researchers and the results found to be consistent. Three main factors influence the sustainability of online text-based peer mentorship program, and these are mentoring functions, program organization, and mentor characteristics. For sustainability, it is necessary for peer mentors to receive mutual academic and psychosocial support within a harmonious peer mentoring experience that gradually affords flexibility to the peers in order to regulate the process by themselves. It is also vital to provide training to both graduate students and faculty members to ensure adequate development of their mentoring skills and positive attitudes for an effective online peer mentorship experience.

Keywords: Graduate education, Online peer mentor, Text-based, Sustainability.

Giriş

Lisansüstü eğitimde, öğrenci başarısızlığı, atılmalar ve bırakmalar üniversiteler ve öğrenciler açısından önemli kayıplara sebep olmaktadır. Yurtdışında yapılan değerlendirmelere göre, doktora öğrenci kayıpları %40-%60 arasında değişmekte, çevrimiçi doktora programlarında ise bu orana %10-%20 eklenmektedir (Rockinson-Szapkiw, Spaulding ve Spaulding, 2016; Van Der Haert, Arias Ortiz, Emplit, Halloin, Dehon, 2014). Öğrenci kaybını azaltmak için yurtdışında alınan önlemler arasında mentorluk ve danışmanlık önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda üniversitelerin, lisansüstü öğrencilere ve öğretim üyelerine mentorluk konusunda bilgi, kaynak ve eğitim sağlaması önerilmekte, ayrıca öğretim üyelerinin öğrenciler ile düzenli görüşmeler yapması ve tüm öğrencilerin mutlaka bir akran mentor olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Sowel, Zhang, Bell ve Kirby, 2010). Ancak, her ne kadar öğretim üyeleri tarafından verilen destek faydalı olsa da böyle bir imkânın bulunmadığı, yetersiz olduğu veya daha rahat iletişim kurabilecekleri ek bir yardıma ihtiyaç duydukları



durumlarda, akran mentorluk lisansüstü öğrenciler için oldukça önemli bir destek mekanizması teşkil etmektedir.

Mentor kavramı koruyucu ve öğretici bir figür olarak Yunan mitolojisine kadar uzanır (Rogers, 2008). Kavramın tanımı konusunda oldukça farklı görüşler olsa da (Haggard, Dougherty, Turban ve Wilbanks, 2011), mentor daha bilgili, deneyimli, profesyonel kimliği oluşturma, kariyer becerilerini kazandırma, en etkili yolları gösterme ve özgüven sağlama açısından yönlendirici bir bireydir (Rogers, 2008). *Koçluk* genelde kısa süreli, akademik gelişim veya iş performansını artırmak gibi belli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olup, çıraklık sisteminden doğmaktadır (Carnell, MacDonald ve Askew, 2006). *Mentorluk* ise uzun süreli ve daha kapsamlı bir destek sunmaktadır (Andeanoff, 2016). Mentorluğun işlevleri arasında, kariyer gelişimi için gerekli koçluk, koruma ve sponsorluk gibi desteklerin yanı sıra, rehberlik, rol model olma ve arkadaşlık gibi psikososyal işlevler de bulunmaktadır (Kram, 1983). Bu çalışmada, *danışmanlık* kavramı yerine *mentorluk* kavramının kullanılmasının sebebi, lisansüstü eğitimde kullanılan *danışmanlık* kavramının genellikle hiyerarşik konumdaki *tez danışmanlığı* kavramı yerine kullanılması, ve hiyerarşik konumda olmayan akran ilişkileri için *mentor* kavramının daha uygun olmasıdır.

Mentorluk çeşitlerinden bazıları akademik mentor, araştırma mentoru, akran mentor ve kariyer gelişim mentorudur (Wright-Harp ve Cole, 2008). Mentorluğun, yarar sağlama, zarar vermeme, mentorluk alan kişinin özerkliğine saygı gösterme, gizlilik, başkalarına karşı adalet, sadakat ve ilgi gösterme olmak üzere yedi gerekliliği vardır ve hiyerarşik güç farkı arttığında mentorun iş yükü kadar ahlaki yükümlülükleri de daha zorlayıcı ve katı hale gelir (Moberg ve Velasquez, 2004).

Mentorluk, hiyerarşik güç ilişkisinin varlığı açısından çeşitlilik gösterebilir. Ancak Freire'e (1997) göre mentorun işlevi mentorluk alan kişinin özgürlüğünü sınırlamak, onu kendisi için çalıştırmak veya kendine benzetmek değildir. Tam tersine mentor, mentorluk verdiği kişinin özerkliğini, özgürlüğünü ve gelişimini destekler. Bu açıdan, akran mentorluk, hiyerarşik güç ilişkisi içinde bulunan bir mentorluk programı ile karşılaştırıldığında, daha karşılıklı olan, sağladığı eşitlik duygusu ile farklı düzey ve açılardan destek sağlayan ve daha ulaşılabilir ve uzun süreli bir alternatif olarak görülmektedir (Kram, 1983; Kram ve Isabella, 1985). Örneğin, öğretim üyeleri lisansüstü öğrencilere psikososyal destekten çok, akademik bilgi ve beceri kazandırırken, akran mentorlukta her iki destek de eşit oranda sağlanabilmekte (Jacobs, Doyle ve Ryan, 2015) veya psikososyal destek daha fazla sağlanmaktadır (Grant-Vallone ve Ensher, 2000). Ayrıca, akranların yaşadıkları deneyim ve problemler benzer olduğu



için, öğrenciler birbirlerini daha iyi anlayabilir, daha rahat bir şekilde danışmanlarına söyleyemeyecekleri eksiklerini akranıyla paylaşabilirler (Baranik, Wright ve Reburn, 2017; Boehm ve Lueck, 2016; Jacobs ve diğ., 2015). Lisansüstü programlarda akranlardan alınan mentorluğun öğretim üyelerinden alınan mentorluğa benzer kalitede olabileceği de raporlanmıştır (Kelly ve Schweitzer, 1999). Akademik açıdan gelişim için hem öğretim üyelerinden hem de akranlardan mentorluk alınmasının faydalı olduğu belirtilmiştir (Jacobs ve diğ., 2015; Kelly ve Schweitzer, 1999; Wright-Harp ve Cole, 2008).

Lisansüstü eğitimde akran mentorluk, her iki akranın da akademik gelişimi için gerekli ve faydalıdır. Akademik kariyer için kendini geliştiren lisansüstü öğrencilerin, öğrenci yetiştirme ve mentorluk becerisini uygulama imkânına ihtiyaçları vardır (Abbott-Anderson, Gilmore-Bykovsky ve Lyles, 2016; Foxwell ve diğ., 2017). Eğitime yeni başlayan lisansüstü öğrencilerin ise bölümde, üniversitede veya bilim alanında bilgi ve becerilerini, kültürel yapılagelen uygulamaları, kuralları ve beklentileri en kısa sürede ve rahat bir iletişimle öğrenebilmeleri için akran mentorluk önemlidir (Boehm ve Lueck, 2016; Boyle ve Boice, 1998; Murdock, Stipanovic ve Lucas, 2013). Bu açıdan, lisansüstü öğrencilerin hem mentorluk alıyor hem de veriyor olması, iki taraf için de kazanım sağlaması açısından oldukça avantajlıdır (Abbott-Anderson ve diğ., 2016; Boehm ve Lueck, 2016).

Lisansüstü eğitimde akran mentorluğun akademik ve psikososyal açıdan gelişime faydaları alanyazında sıklıkla raporlanmıştır. Akademik gelişim açısından bilgi ve becerileri geliştirme, yazım becerilerini iyileştirme, öz düzenleme becerilerini artırma, programı başarılı bir şekilde tamamlayabilme, akademik üretkenlik sağlama, profesyonel ve araştırmacı kimliği oluşturma, akademik alanda iletişimi artırma, mentorluk ve takım çalışması becerilerini geliştirme, mesleki ilişkileri oluşturma, bölüm kültürünü ve yazılı olmayan kuralları öğrenme, tez danışmanlarıyla empati kurabilme ve işbirliğinin önemini kavrama gibi pek çok faydası bulunmaktadır (Abbott-Anderson ve diğ., 2016; Boehm ve Lueck, 2016; Foxwell ve diğ., 2017; Lewinski ve diğ., 2017; McConnell, Geesa, Lowery, 2019; Murdock ve diğ., 2013; Scott ve Miller, 2017). Psikososyal açıdan ise, arkadaşlık, sosyalleşme, başkalarından öneri alma, psikolojik destek ve rehberlik alma, hayat dengesini kurabilmek için destek alma, stresi ve kaygıyı azaltma, öz motivasyonu artırma ve akademik üretkenlik için motivasyonu artırma açısından rahat bir ortam sağlamaktadır (Boehm ve Lueck, 2016; Holley ve Caldwell, 2012; Lewinski ve diğ., 2017; McConnell ve diğ., 2019; Murdock ve diğ., 2013).

Lisansüstü öğrencilerin yüz yüze görüşme imkânı olmayan durumlarda, elektronik ortamda eş zamanlı (senkron) veya farklı zamanlı (asenkron) olarak yapılan akran e-mentorluk



da etkili bir alternatif olarak kullanılmaktadır. Eş zamanlı sağlanan çevrimiçi akran mentorluk bazı açılardan yüz yüze yapılan akran mentorluğa göre daha avantajlı olabilmektedir. Yüz yüze mentorlukta belli bir coğrafya içindeki mentorlarla sınırlı kalınması ve görüşmelerin zaman ve mekân açısından organize edilmesi konusunda güçlükler yaşanırken, e-mentorluk daha esnek ve geniş bir mentorluk ağı ve deneyiminin oluşmasına izin verebilmektedir (Jacobs ve diğ., 2015; Lewinski ve diğ., 2017; Murdock ve diğ., 2013).

Ayrıca, profesyonel alanda metin tabanlı yapılan yazışmalar yaygın olduğu için, akran mentorlukta da e-posta gibi metin tabanlı yazışmaların kullanılması, öğrencilerin kariyerlerinde yapacakları yazılı iletişim için bir deneyim kazandırmakta, profesyonel diyalogu artırmakta ve kalıcı olması açısından faydalı görülmektedir (Murdock ve diğ., 2013). Bu açıdan eş zamanlı çevrimiçi akran mentorlukta yapılan metin tabanlı yazışmalar mentorluk iletişimini kuvvetlendirmenin yanı sıra, kalıcı bir kaynak olarak da kullanılabilir.

Akran e-mentorluğun lisansüstü öğrenciler üzerindeki çeşitli olumlu etkileri alanyazında raporlanmıştır. Akademik gelişim açısından, yeni bilgilerin oluşumunu ve eski bilgilerin hatırlanmasını sağlamakta, danışman ve rehberlik deneyimi kazandırmakta ve profesyonel kimliği geliştirmektedir (Murdock ve diğ., 2013). Buna ek olarak, öğrencilerin lisansüstü projelerini tamamlamalarını sağlamakta; sunum, araştırma ve yayın yapma gibi akademik aktiviteler için onları cesaretlendirmekte ve iş değiştirme konusunda destek sağlamaktadır (Jacobs ve diğ., 2015). Öğrencilerin not ortalamalarının yükselmesine yardımcı olurken (Baranik ve diğ., 2017), onların akademik alanda bağ kurmalarını da sağlamaktadır (Baranik ve diğ., 2017; Jacobs ve diğ., 2015; Murdock ve diğ., 2013). Psikososyal açıdan ise akran e-mentorluk, öğrencilerin kendilerine sunulan desteği ihtiyacı olan başka birine verebilmekten mutlu olma, rehberlik alma, arkadaşlık kurma, özgüveni artırma ve kişisel gelişim açısından yararlı bulunmuştur (Jacobs ve diğ., 2015; Murdock ve diğ., 2013). Ayrıca, kendisiyle ilgilenen ve ihtiyacı olduğunda destek alıp güvenebileceği birinin bulunması, yalnızlığı ve yılgınlığı giderme (Baranik ve diğ., 2017), benzer deneyimleri yaşamakta olan akranın sağlamış olduğu anlaşılma duygusu (Jacobs ve diğ., 2015), akran e-mentorluğun lisansüstü öğrencilere sağladığı faydalar arasındadır.

Her ne kadar akran e-mentorluk programları etkili olsa da programın sürdürülebilir olması, kazanılan katkının ve ilişkinin gelişimi açısından önemlidir. Mentorluk alanında tanınmış kavramsal modellerinden biri olan Kram modelinde (Kram, 1983), mentorluk ilişkisinde dört ana aşama bulunmaktadır: Başlama, yetiştirme, ayrılma, ve tekrar tanımlama. Bu aşamalar doğal bir süreç izlerken, öğretimsel amaçlı müdahale ile kurum içinde başlatılan



mentorluk programının mentorluk sürecine nasıl bir etki yapacağı belirsizdir. Kram'a göre mentorluk ilişkisinin etkisini tam anlamıyla anlayabilmek için, ilişkinin iki taraf için de katkılarının yanı sıra, zaman içinde nasıl değiştiğini de incelemek gereklidir (1983). Mentorluk programının hangi şartlarda ve neden devam ettiği veya etmediği bu programların tasarlanması, geliştirilmesi ve desteklenmesi için çok önemlidir.

Ulusal alanyazında, lisansüstü programlardaki mentorluk kavramı daha çok *danışmanlık* yerine kullanılmakta (Çamveren ve Vatan, 2018) ve tez danışmanlarının lisansüstü öğrencilere sunduğu mentorluk hakkında bazı araştırmalar bulunmaktadır (Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz, 2006). Ancak yüz yüze ve elektronik ortamda olan akran mentorluk programlarının etkileri birbirinden farklı olabilmektedir (Smith-Jentsch, Scielzo, Yarbrough ve Rosopa, 2008). Bu sebeple, bu çalışmanın alanyazın incelemesinde özellikle elektronik ortamda ikili olarak yapılan akran mentorluk programları alınmıştır. E-mentorluk konusunda az sayıda çalışma bulunmuş, ancak bu çalışmalar akran mentorluk veya lisansüstü öğrenciler için değil, öğretmen yetiştirme (Kahraman ve Kuzu, 2016) veya mesleki gelişim (Tanis ve Barker, 2017) için yapılan mentorluk programlarını kapsamaktadır. Maalesef lisansüstü öğrenciler arasında yapılan çevrimiçi akran mentorluk programları veya sürekliliği sağlama hakkında ulusal alanyazında bir araştırma bulunamamıştır. Uluslararası alanyazındaki benzer çalışmalar da akran e-mentorluğun etkilerini araştırmış, tasarımlarının etkililiğini incelemiş, ancak çok azı bu programların devamlılığını sağlayan etkenleri araştırmış veya uzun süreli durumu incelemiştir. Bir mentorluk programının etkili olması, her zaman onun sürdürülebilir olduğunu göstermez. Sürdürülebilir olabilmesi için hangi unsurların önemli olduğunun raporlanması, mentorluk programlarının tasarımı için önemli bir bilgi arz etmektedir.

Uluslararası alanyazında bu çalışmaya benzer üç ana araştırma bulunmuştur. Hem öğretim üyelerinin hem de akranların, çevrimiçi programlarda eğitim gören doktora öğrencilerine mentorluk verdiği bir çalışmada, deneyimler anket ve görüşmeler ile ölçülmüştür (Jacobs ve diğ., 2015). E-mentorluk uygulaması iki haftada bir veya her hafta, en az 30 dakika olacak şekilde, daha çok telefon, e-posta, webcam ve metin tabanlı sohbet ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, mentorluk etkileşimleri iki tarafın da karşılıklı ve eşit liderliğiyle devam etmiş ve genellikle doktora projesinin veya doktora programının tamamlanması ile akran mentorluk da sonlandırılmıştır. Mezuniyet sonunda mentorluğu devam ettiren öğrenci oranı %67'dir, ancak görüşme sayısı yılda üç veya dörde düşmüştür. Mezuniyet sonrasında, akran mentorluk en çok profesyonel ağ oluşturma şeklinde devam etmiştir. Ayrıca, akademik ve araştırma görevleri, akademik beceriler, yayın ve profesyonel topluluklarda rol alma gibi konularla



mentorlukta devam sağlanmıştır. Grup içinde yapılan bir mentorluk uygulamasına göre, birebir yapılan programın daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Programın mentorluk sözleşmesinin bulunması, her dönem uygulamanın değerlendirilmesi, programın iki tarafın da karşılıklı, eşit ve aktif katkısı ile yapılandırılmış bir şekilde uygulanması, iletişimin devamlılığı ve düzenliliğinin programa devam etmede önemli etkenler olduğu raporlanmıştır.

Bulunan diğer iki çalışmada e-mentorluk yüz yüze görüşmelerle desteklenmiş, iletişim eş zamanlı değil, e-posta yoluyla sağlanmıştır (Abbott-Anderson ve diğ., 2016; Murdock ve diğ., 2013). Mentorluk programına başlamayı ve ilişkileri güçlendirmeyi sağlayan etkenler arasında öğretim üyelerinin programa desteği, öğrencilerin mentorluk uygulaması organizatörlerini ve birbirlerini daha önce tanıyor olması ve programa katılım için verilen hediye kartları olabileceği belirtilmiştir (Murdock ve diğ., 2013). Doktora öğrencilerinin lisans öğrencilerin araştırmalarına mentorluk verdiği ve öğretim üyesinin de danışman olarak iki grubu da desteklediği bir çalışmada ise süreci en çok etkileyen problemler, mentorluk becerisi konusunda yetersizlik ve kendine güvensizlik, iki tarafın da zaman yönetimini yapamaması, beklentilerin zamanında tamamlanmaması ve zayıf iletişim becerileridir (Abbott-Anderson ve diğ., 2016) İlişkinin bir süre sonra bitmesine sebep olan etkenler ise, öğrencilerin mezun olması, ortak projenin tamamlanması ve öğrencinin projedeki rolünün bitmesidir.

Alanyazında akran e-mentorluğun sürekliliğini sağlayan unsurları raporlayan oldukça az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar, programın tasarımına ve eşleşen çiftlere göre değişiklik göstermektedir (Brown, 2016). Özellikle, akranların iletişiminin eş zamanlı olmasına, yüz yüze görüşmelerin bulunmasına, mentorluk programının resmi olmasına, programa katılanlar arasındaki eğitim seviyesi farkına, mentorluğun karşılıklı olmasına, programın bir grup içinde veya bireysel verilmesine ve akran mentorluk programının süresine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Bir mentorluk programının etkililiğini demografik değişkenler, mentorluk aşamaları, bağlamsal değişkenler, ve epistemolojik inançlar da etkileyebilir (Schunk ve Mullen, 2013). Bu açıdan, farklı bağlamlar içinde yapılan çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılması güçleşmektedir. Lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi akran mentorluk programına devam etmelerini veya etmemelerini etkileyen unsurların araştırılması, tasarlanacak programların etkinliğini ve devamlılığını sağlamak açısından önemlidir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı çevrimiçi akran mentorluğun devamlılığını sağlayan unsurları, katılımcıların bakış açısından incelemektir.



Yöntem

Bu çalışma, “lisansüstü öğrenciler arasında yapılan metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluğun sürdürülebilirliğini etkileyen unsurlar nelerdir?” sorusunu araştırmaktadır. Araştırma deseni katılımcı eylem araştırmasıdır. Katılımcı eylem araştırması, eğitim ortamlarında bireyleri, kuruluşları ve toplulukları iyileştirmek ve güçlendirmek için özgürleştirici ve eşitlikçi bir amaç içermesi açısından diğer eylem araştırması tasarımlarından farklıdır (Creswell, 2012). Araştırmacılar işbirlikli, yansımali ve uygulamalı bir şekilde, hem kendileri hem de diğerleri üzerinde araştırma yaparlar; iletişim, bilgi üretimi ve sosyal organizasyon yapısını inceleyerek etkileşimleri iyileştirmeyi hedeflerler (Kemmis ve McTaggart, 2005).

Araştırma 2018 yılında, kayıtlı 79 lisansüstü öğrencisi (36 doktora, 28 yüksek lisans ve 15 bütünlük doktora) olan bir devlet araştırma üniversitesinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE)’nde yapılmıştır. Üniversite İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanan çalışma öncesinde, araştırmacılara araştırma etiği konusunda gerekli eğitimler verilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmaya toplam 13 lisansüstü öğrencisi ve bir öğretim üyesi katılmıştır. Katılımcılar iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar *katılımcı araştırmacılar* (dört yüksek lisans öğrencisi ve bir öğretim üyesi) ve *diğer katılımcılardır* (üç yüksek lisans ve altı doktora öğrencisi). Katılımcı araştırmacı olarak nitelenen kişiler, çalışmada akran mentorluk programını tasarlayan, programa katılan, inceleyen, veri toplayan, analiz eden ve raporlayan katılımcılardır. Diğer katılımcılar olarak nitelenen kişiler ise programa katılan ve araştırma için veri sağlayan lisansüstü öğrencilerdir.

Araştırmaya katılım için davet BÖTE lisansüstü öğrencilerin e-posta adreslerine ve bölüm lisansüstü e-posta listesine gönderilmiştir. Yapılacak olan mentorluk programı ve araştırma hakkında detaylı bilgi, elektronik olarak iletilen gönüllü katılım formunda sağlanmıştır. Bu formla ayrıca katılımcılardan genel akademik bilgiler ve tercihler de istenmiştir. Araştırmaya katılımı artırmak amacıyla, öğretim üyesinin araştırmaya katılacak öğrencilere yıl içinde iki kez tezleri için detaylı geri bildirim sağlayacağı duyurulmuştur. Toplamda 79 lisansüstü öğrenciden 13’ü araştırmaya katılmayı kabul etmiştir (%16).

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin genel özellikleri göz önüne alındığında, katılımcılar 11 kadın (%85) ve iki erkek (%15) öğrencidir. Yaş ortalamaları $M = 29.31$ ($SD = 4.92$, $MdN = 28.00$) ve dönem sayısı ortalamaları $M = 7.08$ ($SD = 5.56$, $MdN = 4.00$)’dir.



Şehir dışından öğrenimini sürdüren öğrenci sayısı üçtür. Çalışan 12 katılımcının altısı üniversitelerde araştırma görevlisidir. Öğrenciler buldukları tez aşaması açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların biri henüz tezine başlamamış, altısı tez konusunu belirleme ve alanyazın taraması aşamasında, üçü tez önerisi yazımı aşamasında, ve dördü veri toplama ve analiz aşamasındadır. Katılımcılar akademik çalışmalarında problem yaşadıklarında genellikle yazılı kaynaklardan ($N=10$), diğer lisansüstü öğrencilerden ($N = 10$) ve tez danışmanlarından ($N = 9$) destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler de aile ve arkadaşlarından ($N = 4$) ve danışmanları dışındaki diğer öğretim üyelerinden ($N = 5$) yardım almaktadır. Daha önce herhangi bir mentorluk programına katılan öğrenci sayısı beştir. Program öncesi, kullanılacak çevrimiçi metin tabanlı sohbet platformu tercihi açısından, katılımcılar çoğunlukla WhatsApp/ WhatsApp Web ($N = 11$), Messenger/ Facebook Chat ($N = 7$) veya Gmail Chat ($N = 7$) tercih etmiştir.

Tasarım ve Veri Toplama Süreci

Programın tasarımı için, öncelikle her katılımcı araştırmacı bir akran mentorluk tasarımı geliştirmiş, en çok kabul gören tasarıma oybirliği ile karar verilerek üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu tasarıma göre katılımcı araştırmacılardan her biri, bir yüksek lisans ve bir doktora öğrencisi ile eşleşecek ve akran mentorluk programını üç hafta boyunca, her bir görüşme en az 20 dakika olacak şekilde tamamen çevrimiçi, metin tabanlı sohbet ortamında (Messenger, Gmail Chat, WhatsApp vb.) sürdürecektir. Araştırma boyunca seans dışı yüz yüze veya e-posta ile bir mentorluk uygulaması yapılmaması, eğer yapılırsa bu bilgilerin raporlanmasına karar verilmiştir. Tasarımda her haftanın farklı bir işlevi ve teması olması planlanmıştır. İlk haftanın teması tanışma, akademik ihtiyaç ve problemleri paylaşmadır. Sonraki haftaların temasının, haftalık odak grup görüşmeleri sonrası belirlenmesine karar verilmiştir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden diğer katılımcılarla, araştırmacı katılımcıların eşleştirilmesi öğretim üyesi tarafından öğrencilerin uygun zamanları ve lisansüstü seviyeleri olmak üzere iki ölçüte göre yapılmıştır. Gönüllü öğrencilerin sayısı ve lisansüstü seviyeleri, planlanan tasarımdan farklı olduğu için, katılımcı araştırmacılardan ikisi planlan şekilde bir yüksek lisans (YL) ve bir doktora (Dok) öğrencisi ile eşleştirilirken, iki katılımcı araştırmacı sadece doktora öğrencileri ile eşleşmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Akran Eşleştirmeleri

Çiftler	Katılımcı Araştırmacı	Program	Dönem	Eşleştirilen Diğer Katılımcılar	Program	Dönem Sayısı
Çift A	Katılımcı Araştırmacı 1	YL	4	Diğer Katılımcı 1	YL	2
Çift B	Katılımcı Araştırmacı 1	YL	4	Diğer Katılımcı 2	Dok	10+
Çift C	Katılımcı Araştırmacı 2	YL	2	Diğer Katılımcı 3	YL	6
Çift D	Katılımcı Araştırmacı 2	YL	2	Diğer Katılımcı 4	Dok	10+
Çift E	Katılımcı Araştırmacı 3	YL	4	Diğer Katılımcı 5	Dok	2
Çift F	Katılımcı Araştırmacı 3	YL	4	Diğer Katılımcı 6	Dok	10+
Çift G	Katılımcı Araştırmacı 4	YL	4	Diğer Katılımcı 7	Dok	7
Çift H	Katılımcı Araştırmacı 4	YL	4	Diğer Katılımcı 8	Dok	4
Karşılaştırma	Öğretim Üyesi	-	-	Diğer Katılımcı 9	YL	10+

Düzyer açısından diğey öğrencilerden farklı seviyede olan bir öğrenci de karşılaştırma amaçlı öğretim üyesi ile eşleşmiştir. Eşleşen akran çiftlerinden iki tanesi daha önce birbirlerini hiç tanımamakta, diğey yedisi ise farklı seviyelerde tanımaktadır. Eşleşme öncesi, öğrencilere eşleşmek istemedikleri kişiler gizlilik çerçevesinde sorulmuş, ancak katılımcılar böyle bir tercih yapmamıştır.

Eşleştirmeler tamamlandıktan sonra, Google Drive kullanılarak, katılımcıların e-posta adresleri, yönergeler ve örnek görüşme konuları tüm katılımcılarla paylaşılmış, ilk görüşmelerin gün ve saatleri çiftler arasında belirlenmiştir. Uygulama döngüsel bir şekilde ilerlemiş, her hafta yapılan odak grup görüşmelerine göre sonraki haftanın konusuna karar verilmiştir. İlk hafta sonunda tüm katılımcılardan yansıma raporları ve yansıma formları ile veri toplanmış, hafta ortasında katılımcı araştırmacılarla odak grup görüşmeleri ile değerlendirmeler yapılmıştır. İlk haftaki odak grup görüşmesine göre, ikinci haftanın konusunun yine çiftler tarafından belirlenmesi, ancak görüşmenin belirli bir ihtiyaç ve problem çerçevesinde odaklanmasına karar verilmiştir. İkinci hafta mentorluk benzer şekilde uygulanmış ve yapılan odak grup görüşmesinde son haftanın benzer şekilde devam etmesi veya akademik yazımlar için birbirlerinden geri bildirim alma seçeneğinin olmasına karar verilmiştir. Son hafta da veri toplanmış ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Program tamamlandıktan sonraki hafta son kez odak grup görüşmesi yapılmıştır. Toplamda, katılımcı araştırmacılar üç kez yansıma raporu yazmış ve dört kez odak grup görüşmesi yapmıştır. Diğey katılımcılar da üç kez yansıma formu doldurmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ana veri toplama araçları katılımcı araştırmacılar tarafından yazılan yansıma raporu ve diğey katılımcılar tarafından doldurulan yansıma formlarıdır. Bu veri toplama araçlarının içerik geçerliliği iki uzman tarafından incelenerek onaylanmış ve geri



bildirim sağlanmıştır. Destekleyici veri kaynakları ise mentorluk görüşme kayıtları ve odak grup görüşmeleridir.

Yansımaya raporu: Katılımcı araştırmacılardan her hafta akran mentorluk deneyimlerinden sonra araştırma sorusuna cevap olarak yaklaşık 500 kelimelik bir yansımaya raporu yazmaları istenmiştir. İsteğe bağlı olarak açık uçlu soruların bulunduğu bir form sağlanmıştır. Formda bulunan 19 sorunun dokuz tanesi bu çalışmanın araştırma sorusu ile birebir ilgilidir. Örnek sorular şu şekildedir: “Çevrimiçi akran mentorluk programı nasıl düzenlenmiş olsa gelecekte de devam etme isteğiniz artar?”, “Bu kişiyle olan mentorluğunuzda neler değişse, daha etkili bir akran mentorluk deneyimi yaşardınız?” Diğer 11 soru ise haftalık deneyimlerin nicel özelliklerini toplamak amacıyla sorulmuştur ve çoğunlukla evet veya hayır şeklinde cevaplanabilen sorulardır. Örneğin: “Eşleştirdiğiniz kişiyi daha önce tanıyor muydunuz?”, “Bu kişiyle gün-saat belirleme dışında, yüz yüze veya e-posta ile bir etkileşiminiz oldu mu?”, “Eğer kayıtlardan bilgi silindiyse, silinen bilgi araştırma sorusunu cevaplamak için çok önemli bir bilgi miydi?” Formdaki soruların birebir cevaplanmasından çok, raporun mentorluk deneyimini en iyi yansıtacak ve yorumlayacak şekilde yazılması istenmiştir.

Yansımaya formu: Diğer katılımcılardan her hafta akran mentorluk deneyimlerinden sonra doldurmaları için beş soruluk açık uçlu bir çevrimiçi Google Form verilmiştir. Gizlilik açısından her katılımcıya bir takma ad verilmiş ve formu bu takma ad ile doldurmaları istenmiştir. Formdaki örnek bazı sorular şunlardır: “Yaptığımız bu çevrimiçi akran mentorluk programı nasıl düzenlenirse bu programa devam etme isteğiniz artar?”, “Bu hafta, eşleştirdiğiniz lisansüstü öğrenciyle yaptığınız akran mentorluk deneyiminizde, hoşunuza giden/gitmeyen unsurlar nelerdi?”, “Bu program bittikten sonra da (3 hafta sonra), bir lisansüstü öğrencisi ile çevrimiçi akran mentorluk yapar mıydınız? Neden?” Her haftanın soruları ufak değişiklikler göstermektedir.

Metin tabanlı çevrimiçi görüşme kayıtları: Her araştırmacı katılımcı, kendi yaptığı mentorluk görüşmesi sonunda kayıtları bir metin dosyasına kopyalamış ve içeriğindeki kimlik belirleyici bilgileri silmiştir. Daha sonra bu dokümanı görüşme yaptığı katılımcıya göndererek, silinmesini istediği yerler varsa bu bilgileri işaretlemesi ve dokümanı araştırmacı katılımcıya geri göndermesini istemiştir. Bu şekilde, kayıtlar araştırma verisi olarak alınmadan önce görüşmeyi yapanlar tarafından kontrol edilmiş, iki tarafın da rahatsız oldukları veya araştırmada kullanılmasını istemedikleri metinler kendileri tarafından silinerek, kayıtların son



hali öğretim üyesine iletilmiştir. Hiçbir çift, diğer çiftlerin görüşme kayıtlarını okumamış, sadece öğretim üyesi tüm kayıtları incelemiştir.

Odak grup görüşmesi: Katılımcı araştırmacılar her hafta yüz yüze odak grup görüşmeleri yapmış, bu görüşmelerde yönlendirici ana soru olarak araştırma sorusu sorulmuştur. Ayrıca akran mentorluk tasarımının sonraki haftalarda daha etkili olması için ne tür düzenlemeler yapılması gerektiğini tartışılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Güvenlik ve gizlilik açısından, katılımcı araştırmacı öğrenciler sadece kendi görüşmelerine ait verilere erişmiş ve bu görüşmelerin içerik analizini tamamlamıştır. Öğretim üyesi ise tüm verilere erişerek bu verileri analiz etmiştir. Analiz süreci, veri toplama süreci sırasında aşamalı olarak gerçekleşmiştir. Her hafta gelen veriler katılımcı araştırmacılar tarafından ön analize tabii tutulmuş, kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuş ve sonrasında araştırmacılar arasında yapılan tartışmalar ile her hafta kategoriler düzenlenmiştir.

Analiz sürecinde öncelik ana veri kaynakları olan yansıma raporları ve yansıma formlarına verilmiştir. Kategoriler oluşturulduktan sonra destekleyici veri kaynakları olan odak grup görüşmeleri ve çevrimiçi kayıtlar analiz edilerek var olan kategorilerin üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

Yansıma raporları ve yansıma formlarının içerik analizi sonuçlarının tutarlılığını ölçmek için katılımcı araştırmacı öğrenciler ve öğretim üyesi ayrı ayrı analizi tamamlamış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Süreç detaylı olarak şu şekilde ilerlemiştir: Birinci haftanın verileri toplandıktan sonra katılımcı araştırmacı öğrenciler sadece kendilerine ait verileri tümevarım yöntemiyle bireysel olarak içerik analizi yapmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu öğrenciler daha sonra bir araya gelerek, oluşturdukları ön analiz kategorileri üzerinde tartışmış ve düzenleme yapmışlardır. Sonraki hafta gelen yeni verilerle süreç benzer şekilde devam etmiş, kategoriler üzerinde sürekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretim üyesi ise, tümdengelim yöntemiyle, alanyazındaki ana temalara göre kategorileri oluşturmuş, Nvivo 10 kullanarak verileri analiz etmiştir. Mentorluk programı tamamlandıktan sonra, birbirinden bağımsız ve farklı yöntemler kullanılarak yapılan bu iki analiz sonucu karşılaştırılmış, tutarlılığı %72 bulunmuştur. Karşılaştırmada sadece ana ve alt kategoriler göz önüne alınmıştır. Yapılan tartışmalar sonunda, tümdengelim yöntemi ile yapılan kategorilerin içeriğinin tümevarım yöntemiyle yapılan kategorilerin tamamını kapsadığı kararna varılmıştır.



Destekleyici veri kaynakları olan çevrimiçi kayıtların ve odak grup görüşme kayıtlarının analizi de benzer şekilde yürütülmüştür. Destekleyici verilerin, daha önce oluşturulmuş kategori ve alt kategoriler üzerindeki değişiklik oranı sadece %8.79 olmuş, toplamda 24 ana ve alt kategoride düzenleme yapılmıştır.

Katılımcı araştırmacı olan öğretim üyesinin diğer katılımcılarla ortak yapmış olduğu çevrimiçi görüşme kayıtları ve odak grup görüşme kayıtları sadece destekleyici veri olarak karşılaştırma amaçlı araştırmaya dahil edilmiştir. Karşılaştırmada, öğretim üyesinin verilerinin var olan kategorilere uyduğu ve farklı bir kategori oluşturmadığı gözlemlenmiştir.

Uzun Süreli Tekrar Değerlendirme

Programın devamlılığını ölçen unsurları incelemek amacıyla, program tamamlandıktan altı ay sonra (Mayıs 2008- Kasım 2018), tüm katılımcılara altı aylık süre içinde mentorluk uygulamasına devam edip etmedikleri ve sebepleri e-posta yoluyla sorulmuştur. Toplam yedi öğrenciden veri sağlanmıştır. Sürekliliğin incelenmesi için altı aylık sürenin verilme sebebi, lisansüstü öğrencilerin farklı dönemlerde mentorluk ihtiyaçlarının değişebilme olasılığıdır. Belirtilen altı ay, lisansüstü öğrenciler açısından üç farklı zaman dilimini içermektedir: Mentorluk yapılan dönemin ortası ve sonu (Mayıs-Haziran), yaz dönemi (Temmuz-Eylül), ve yeni dönemin başı (Ekim-Kasım).

Ayrıca tüm katılımcı öğrencilerle veri analizi sonuçları olan tablolar (Tablo 3, 4, ve 5) paylaşarak, sonuçların gerçeği ne kadar doğru ve tam yansıttığı konusunda görüşleri alınmıştır (Katılıyorum, Görüşüm Yok, Katılmıyorum). Ek görüşler var olan analiz sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik için Guba ve Lincoln'ın (1982) önerilerine uygun stratejiler kullanılmıştır. *İnandırıcılık* için araştırmacılar bu programda uzun süreli bir etkileşimde bulunmuştur. Katılımcıların detaylı yansıma raporları ve formlarıyla derinlik odaklı veri toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya lisansüstü eğitimlerinde farklı seviyelerde olan katılımcılar veri sağlamış, verilerde çeşitleme imkânı sunmuştur. Ayrıca, yansıma raporları, yansıma formları, görüşme kayıtları ve odak grup görüşme kayıtları olmak üzere çeşitli veri kaynakları birbirlerini teyit amaçlı kullanılmıştır. Araştırma yöntemi için iki uzman görüşü alınmış ve geri bildirimler değerlendirilmiştir. Katılımcı teyidi için program tamamlandıktan altı ay sonra, veri analizi sonuçları tüm katılımcılarla paylaşılmış ve sonuçlara ne ölçüde katıldıkları, sonuçların doğru ve tam olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. *Aktarılabirlik* için araştırma yöntemi ve süreçleri detaylı olarak raporlanmış,



sonuçların sunumunda verilerden doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Ancak bu alıntıların Tablo 1'deki hangi öğrenciler olduğunun belirtilmesi gizlilik açısından problem yaratacağı için alıntılar sonunda belirtilmemiştir. Mentorluk programının içeriği ve araştırma etiği açısından katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkması olasılığına karşı, alıntılarının sahibi bu raporda belirtilmemiştir.

Tutarlık için farklı kaynaklardan gelen verilerin sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca veri toplama süreci ve analizi tüm katılımcı araştırmacılar tarafından sistematik ve tutarlı bir şekilde yürütülmüş, her hafta raporlanmış ve tutarlık değerlendirilmiştir. Veri analizi araştırmacılar tarafından farklı iki yöntem kullanılarak yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. *Teyit edilebilirlik* için analizler tamamlandıktan sonra veri tekrar gözden geçirilerek sonuçları yansıtıp yansıtmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca katılımcı araştırmacılar odak grup görüşmelerinde araştırma hakkındaki görüşlerini her hafta yansıtıcı bir şekilde sunmuşlardır.

Bulgular

Akran mentorluk programı uygulama zamanı açısından incelendiğinde, ortalama haftalık görüşme süresi $M = 45.67$ dakika ($SD = 11.58$) ve üç haftalık toplam görüşme ortalamaları $M = 137$ dakikadır ($SD = 34.74$). Görüşmeler çoğunlukla haftaiçi akşam saatlerinde gerçekleşmiştir. Görüşmeler arasındaki ortalama gün sayısı $M = 7.89$ gündür ($SD = 1.41$). Katılımcılar deneyimlerini ortalama 2.43 gün sonra raporlamışlardır. Yansıma raporlarındaki toplam ortalama kelime sayısı $M = 1833.89$ ($SD = 406.14$), kayıtlarda ise toplam ortalama kelime sayısı $M = 3290.22$ 'dir ($SD = 1253.06$). Odak grup görüşmeleri toplamda dört kez yapılmıştır ve ortalama süreleri $M = 34.28$ dakikadır ($SD = 12.48$).

Genel değerlendirmeye bakıldığında, üç haftalık değerlendirme ortalaması 1-5 arası Likert ölçeğinde $M = 4.13$ 'tür ($SD = 0.46$) (Çok iyi: 5, İyi: 4, Orta: 3, Kötü: 2, Çok Kötü: 1). Değerlendirmeler Orta (3) ve Çok İyi (5) arasında değişmektedir. Her bir katılımcının değerlendirmesi, eşleştiği kişi ile karşılaştırıldığında aradaki ortalama görüş farklılığı $M = 1.15$ 'tir ($SD = 0.67$). Mentorluk sürecinde, beş akran çifti tamamen samimi bir hitap kullanmış, diğer çiftlerde ise daha az deneyimli olanlar ve asistan-öğrenci pozisyonunda bulunmuş olanlar saygı hitaplarını kullanmayı tercih etmiştir.

Metin tabanlı çevrimiçi platform olarak iki akran çifti Messenger, biri Gmail Chat, ve geri kalan altı çift ise WhatsApp'ı tercih etmiştir. Tüm kayıtlarda emoji kullanılmıştır. Çiftler için üç haftalık ortalama emoji sayısı şu şekildedir: Mutlu ($M = 102.56$, $SD = 64.49$), mutsuz

($M = 3.44$, $SD = 3.24$) ve Nötr ($M = 2.44$, $SD = 2.79$). Ortalama $M = 2.56$ ($SD = 4.13$) paylaşım yapılmıştır. Bu paylaşımlar genellikle PDF dosyaları, bağlantılar ve YouTube videolarıdır.

Görüşmeler konu açısından değerlendirildiğinde genel olarak lisansüstü eğitim sürecini yönetme kapsamındadır (Tablo 2). Çiftler daha çok alanyazın, tez konusu, problem ve yöntem gibi araştırma ve tez odaklı konularda görüşmeler yapmıştır (%27.32). Ayrıca çaba, motivasyon, duygu yönetimi, finansal yönetim ve zaman yönetimi gibi kaynak yönetimi konularında da paylaşımlarda bulunmuşlardır (%9.18). Az da olsa, bölümdeki danışmanlarla, öğretim üyeleriyle, diğer öğrencilerle veya farklı kurum ve kişilerle sosyalleşme konusunda bilgi paylaşımı olmuştur.

Tablo 2

Görüşme Kayıtlarının Konu Açısından Değerlendirilmesi

Lisansüstü Eğitim Sürecini Yönetebilme	Görüşme Kayıtları %	Bu konuda görüşen çift sayısı
A. Araştırma- Tez	27.32	9
1. Alanyazın	8.51	8
2. Tez konusu ve problem	5.67	9
3. Yöntem	5.22	9
4. Bilginin sunulması, yayınlanması	3.71	5
o Konferans	1.93	4
o Yayın	1.78	3
5. Analiz, Sonuç	1.91	3
6. Enstitü ve bölüm kuralları, yönetmelikleri	1.13	5
7. Tez savunması	0.76	2
8. Tez önerisinin veya tezin raporlanması	0.43	5
B. Kaynak Yönetimi	9.18	9
1. Çaba, motivasyon, duygu yönetimi	4.62	8
2. Finansal yönetim	2.67	6
o İş bulma, iş hayatı	2.62	5
o Araştırma-tez için finansal kaynak bulma	0.04	1
3. Zaman yönetimi	1.90	9
C. Akademik Sosyalleşme, İş birlikleri	3.55	9
1. Bölümle sosyalleşme, iş birlikleri	3.23	9
o Bölüm öğretim üyeleri ve danışmanlarla	1.95	9
o Bölümdeki diğer öğrencilerle	1.28	3
2. Farklı kurum ve kişilerle sosyalleşme, iş birlikleri	0.33	3
D. Dersler	1.01	6
E. Lisansüstü Eğitimden Sonra İş Hayatı	0.42	4
F. Yeterlilik Sınavı	0.01	1
G. Görüşme Giriş ve Kapanış Cümleleri	8.84	9
Toplam	100.00	9

Not: Çevrimiçi kayıtların NVivo kodlama sürecinde, bir metin parçası sadece en ilgili kategoriye atanmış ve tüm kayıtların kapsam yüzdesi temel alınarak sonuçlar raporlanmıştır.

İçerik analizi sonunda çevrimiçi mentorluk programının sürdürülebilirliğini etkileyen faktörler üç ana kategori altında ortaya çıkmıştır. Bunlar a) mentorluk işlevleri, b) mentorluk organizasyonu ve süreci ve c) akran mentor özellikleridir. Aşağıda dört bölüm olarak sunulan

bulgular içerisinde, katılımcılardan doğrudan alınan cümleler bulgulara örnek teşkil etmesi açısından, her bir ana bulgunun sonunda sunulmuştur.

Sürdürülebilirliği Etkileyen Unsur 1: Mentorluk İşlevleri

Sonuçlara göre lisansüstü öğrencilerle yapılan metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluk programının öğrencilere akademik ve psikososyal açıdan katkısı programın sürdürülebilirliğini sağlayan en önemli unsurlardan biridir (Tablo 3). Öğrenciler programa devam etmek için mutlaka akademik açıdan verim alınması gerektiğini, tecrübe aktarımı ve akademik rol model olma gibi yol gösterici yöntemlerin kullanımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Mentorluğun yeni bilgi ve bakış açıları kazandırması, farkındalıklarını artırması, akademik bağlantılar kurmaya yardımcı olması ve işbirliği sağlaması gibi avantajlarının, öğrencilerin programa devam etme isteklerini artırdığını raporlamışlardır.

“Hem ben yeni bilgiler edininip farklı çalışmalara şahitlik etmiş oluyorum, hem de kendi tecrübelerimi karşıdaki kişiye aktarabiliyorum. Bilginin taze kalması için mükemmel bir fırsat diye düşünüyorum.”

Tablo 3
Mentorluk İşlevleri

Kategoriler ve alt kategoriler	Sürdürülebilirliği		
	Olumlu Etkiler N	Olumsuz Etkiler N	6 ay sonra sonuçlara onay %
A. Akademik bilgi verme ve yol gösterme			
1. Gelişim sağlama (gelişim ve değişim sağlama, verim alma, teze katkı, beklentilerin karşılanması)	13	0	% 100
2. Yol gösterme (rol model olma, tecrübe aktarımı, örnek sağlama, kolay yolları gösterme)	10	0	% 100
3. Yenilik sağlama (yeni bilgi, bakış açısı, farklı örnekler sağlama)	6	0	% 100
4. Farkındalığı artırma (eksikleri fark etme, geri bildirim verme, eski bilgileri hatırlama, kendini sorgulama, düşüncelerini organize etme)	5	0	% 100
5. Akademik bağlantılar oluşturma ve akademik işbirliği sağlama	5	0	% 100
B. Psikososyal destek			
1. Destek sağlama			
a. Genel motivasyon sağlama	5	0	% 100
b. Birbirini anlama, empati kurma, onaylama	5	0	% 100
c. Süreçteki katkısının faydalı olduğunu bilme ve müteşekkirlenme	7	0	% 100
d. Özellikle akademik çalışmalarda ilerlemek için motivasyon sağlama	2	0	% 100
2. Karşılıklı katkı sağlama (iki tarafın da tatmin olması, beklentilerini ve yardım etme mutluluğunu sağlama)	10	0	% 100
3. Arkadaşlık bağı kurma (rahat, samimi, soru sorabileceği, güvenilir bir ortam sağlama)	8	0	% 100
4. Rehberlik sağlama (kariyer, aile, zaman, hayat amaçları, yol gösterme konularında rehberlik sağlama)	2	0	% 100

Not: Tablolardaki sıklık değerleri, belirtilen unsur hakkında görüş bildiren farklı öğrencilerin sayısını göstermektedir (Toplam 13 öğrenci).



Mentorluğun psikososyal işlevlerinin de, öğrencilerin çevrimiçi akran mentorluk programına devam etmelerine olumlu etkileri üzerinde durulmuştur. Özellikle faydalı olduğunu bilmek, birbirini anlamak, destek ve motivasyon vermek programın sürdürülebilirliği için önemli görülmüştür. Öğrencilerin programa devam etmelerini etkileyen diğer unsurlar, katkının karşılıklı olması, bir arkadaşlık bağı kurulabilecek rahat ve samimi bir ortam oluşması ve rehberlik sağlanmasıdır. Altı aylık süreç sonunda da katılımcılar bu görüşleri %100 oranında onaylamışlardır.

“Yararlı olup olmadığımı bilmek buna göre kendimi düzeltmek istiyorum. Karşımdaki kişinin bu anlamda samimi bir şekilde verimli bir süreç geçirdiğini bilmek önemli. Ona yararlı olmadığını hissedersen, devam etmenin anlamı kalmaz.”

Sürdürülebilirliği Etkileyen Unsur 2: Mentorluk Organizasyonu ve Süreci

Katılımcılar, akran mentorluk için resmi bir planlama ve yönlendirme yapılmasının ve sürecin bir süre düzenli devam etmesinin programın sürdürülebilirliğine olumlu etki yapacağını raporlamışlardır. Ancak katılımcı yorumları daha çok, eşleştirmenin ve sonrasında akranların kendi içlerinde süreci nasıl yöneteceklerinin mentorluk programına devam etmelerine etkisi konusunda yoğunlaşmıştır (Tablo 4). Eşleştirme konusunda programın devamlılığını etkileyen önemli unsurlardan bazıları çiftlerin uyumlu olması, birbirine katkı verebilecek olmaları ve deneyimi daha az ve daha fazla olan iki kişiyle eşleşme imkânı olmasıdır. Akranların birbirini tanımalarının programın sürdürülebilirliğine etkisi konusunda çelişkili görüşler vardır.

“Kişi seçimi çok önemli bence seçim yapılırken karakter analizi yapılmalı. Hatta bir süre sonra mentor kişiler anlaşamazsa değişim imkânı olmalı kişilerin.”

Eşleştirme sonrası süreci yönetme konusunda ise, görüşmelerin zaman açısından planlanması, programın sürdürülebilir olması için önemli görülmüştür. Genellikle görüşme süresinin baştan belirli olması, gerektiğinde sürenin artırılması ve planlanan program süresi sonrasında çiftlere zamanlama konusunda esneklik sağlanmasının programın sürdürülebilirliğini artıracığı raporlanmıştır. Ayrıca, görüşmelerin hangi platformda ve ne şekilde yapılacağını belirlemek de önemlidir. Program süresince çevrimiçi görüşmelerin yüz yüze görüşmelerle desteklenmesinin programın sürdürülebilirliğini artırabileceği belirtilmiştir.

“Katılım konusunda mutlak bir bağlayıcılığı ve/veya yaptırımı olmasa da görüşme tarihi geldiğinde önceden belirlenmiş olması sebebiyle önemli bir sebep olmadıkça kişi görüşmeyi yapmaya meyilli oluyor, diğer işlerini buna göre düzenlemiş olabilir, vb. Diğer türlü düzenli görüşme aralıkları belirlenmedikçe erteleme veya pas geçme eğilimi baş gösterebiliyor.”

Tablo 4
Mentorluk Organizasyonu ve Süreci

Kategoriler ve alt kategoriler	Sürdürülebilirliği		
	Olumlu Etkiler N	Olumsuz Etkiler N	6 ay sonra sonuçlara onay %
A. Program organizasyonu ve planlama			
1. Eşleştirmenin uygun kriterlere göre yapılması			
a. Kişilik ve uyuma göre	9	0	%100
b. Programdaki seviye ve katkıda bulunabilmesine göre			
o Mentorun daha üst düzeyde olmasına göre (deneyim, dönem, seviye, YL-Doktora olması)	5	0	%100
o İlgi alanı ve uzmanlıkların benzer olmasına göre	4	0	%100
o Programdaki süreçte benzer seviyede olmalarına göre	1	0	%86
o Problem ve ihtiyaçların benzer olmasına göre	1	0	%86
c. Birbirini önceden az da olsa tanınmasına göre	3	4	%57
d. Tamamen anonim olmasına göre	3	0	%57
e. Hem deneyimi az olan birisiyle hem de deneyimi daha fazla olan birisiyle eşleşme imkânına göre	3	0	%100
f. Bölüm asistanıyla eşleşme durumuna göre	1	1	%86
2. Resmi olarak bir planlama ve yönlendirme yapılması ve programın bir süre zorunlu ve düzenli olması	7	0	%86
B. Akranların Süreci Planlaması ve Organizasyon			
1. Sürecin zaman açısından planlanması			
a. Görüşme süresinin önceden belirlenmesi, ihtiyaca göre artırılması	9	1	%100
b. Planlanan resmi süreden sonra, görüşme için gün-saat belirlemeden, sadece ihtiyaç duyulduğunda görüşülmesi	5	0	%71
c. Planlanan resmi süreden sonra, görüşme için gün ve saatin önceden belirlenmesi ve görüşmelerin düzenli olması (görüşmenin etkin geçeceği, iki taraf için de rahat bir zaman ayarlanması)	2	7	%86
d. Görüşmeler arası sürenin 1 haftadan fazla olması	1	0	%57
e. Mentorluk süresinin 3 haftadan fazla olması	1	0	%86
f. Mentorluğa başlama zamanının dönem başında olması	1	0	%86
2. Platform/ Format belirlenmesi			
a. Yüz yüze ile desteklenen bir yapıda olması (ilk tanışma, etkinlikler ve görüşmelerin bazılarının yüz yüze olması veya düzenli aralıklarla yüz yüze yapılması)	7	1	%100
b. Çevrimiçi görüşmelerin ses ve görüntü destekli olması	2	1	%86
c. Çevrimiçi görüşmelerin farklı zamanlı iletişim ile desteklenmesi (dosya paylaşımı ve plan takibi gibi konularda)	2	0	%86
d. Platform ve görüşme yöntemi tercihinin akranlara bırakılması	2	0	%71
e. Sadece metin tabanlı görüşmelerin yapılması	1	3	%71
3. Konu ve gündemin gerçek ihtiyaçlarla önceden belirlenmesi (anlamlı ve önemli olması)	9	0	%100
4. Gelişim için plan yapılması ve uygulanması (haftalık görevlerin olması, hazırlıklı gelinmesi ve gelişmenin takip edilmesi)	7	0	%100
5. Amaç, beklenti ve rollerin belirlenmesi	4	0	%100
6. Sürecin değerlendirilmesi (birbirine geri bildirim verilmesi, iletişimdeki anlaşmazlıkların giderilmesi)	4	0	%100
7. Kendini tanıtmaya (Program başlangıcında akranların kendileri hakkında akademik bilgileri akranlarıyla paylaşması)	2	0	%100
8. Değerlendirme sonrası süreçte düzeltme yapılması, problemlerin giderilmesi veya kişi değişikliği yapılması	2	0	%86



“Bence çevrimiçi olması ulaşılabilirlik açısından çok avantajlı ama buna ek olarak yüz yüze de görüşülebilir. Çok sık değil ayda yılda bir defa. Bence bu insanın duygularını ve mimiklerini anlamaya yardımcı olur, çevrimiçine dönüldüğünde rahatlık olabilir.”

Ayrıca, görüşmelerin konu ve gündeminin gerçek ihtiyaçlarla önceden belirlenmesi; gelişim için plan yapılması, uygulanması ve gelişmelerin takip edilmesi; amaç, beklenti ve rollerin belirlenmesi ve sürecin değerlendirilmesinin programın sürdürülebilir olması için önemli olduğu raporlanmıştır. Altı aylık süreç sonunda, katılımcılar sonuçları ortalama %87 oranında onaylamışlardır.

“Bence bir plan dahilinde ilerlemek önemli bir faktör. Örneğin 4 hafta sonra neyi başardık, neyi çözdük, nereden nereye geldik sorularının cevabını veremiyorsak öylesine konuşmuşluk hissi oluşabilir.”

Sürdürülebilirliği Etkileyen Unsur 3: Akran Mentor Özellikleri

Lisansüstü akran mentorların mentorluk sağlayabilme becerisi ve mentorluğa karşı tutumları metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluk programının sürdürülebilirliğini etkilemektedir (Tablo 5). Akranların mentorluk sürecini yönetebilmeleri, mentorluk sağlama konusunda özgüvenleri, mentorluk için zaman ayırmaları, önem vermeleri, mentorluk almak ve vermek için istekli olmaları ve programın etkililiği için karşılıklı çaba göstermeleri programın sürdürülebilirliğini sağlayabilmek için oldukça önemli unsurlardır.

“Zaman ve yorgunluk etkili olabilir. Çalışan öğrencilerin (ben de dahil) yoğun iş tempoları, derslere katılım nedeniyle fazla mesai yapma zorunlulukları olduğu için zaman ve enerjileri pek kalmıyor. Eşleştiğim kişi ile konuştuğumuz zaman o da ben de mesaiden eve geldiğimizde saat 22:00'dı. Konuşmamız keyifli geçti. Hatta 20 dakikayı aştık bile fark etmeden ancak konuşmaya başlayana kadar biraz isteksizlik olabiliyor.”

Akranların iletişim ve bildiklerini aktarabilme becerisinin yanında, iletişimin rahat ve keyifli olması için çaba harcamaları, akrana karşı olumlu tutum göstermeleri ve sorumluluk bilincinde olmaları da sürdürülebilirliği olumlu etkilemektedir. Çevrimiçi platformlardaki iletişime karşı tutum gibi kişilik özellikleri de önemli olabilmektedir. Altı aylık süreç sonunda da, katılımcılar sonuçları ortalama %93 oranında onaylamışlardır.

Tablo 5

Akran Mentor Özellikleri

Kategoriler ve alt kategoriler	Sürdürülebilirliği		
	Olumlu Etkiler N	Olumsuz Etkiler N	6 ay sonra sonuçlara onay %
A. Mentorluğa yönelik özellikleri			
1. Mentorluk becerisi			
a. Mentorluk sürecini etkili ve karşılıklı beklentileri karşılayacak şekilde yönetebilme becerisi	6	0	%100
b. Kaliteli iletişim becerisi (açık, anlaşılır, hızlı, devamlı)	4	0	%100
c. Bildiklerini aktarabilme becerisi (etkili yöntemler kullanması, rol model olabilmesi)	3	0	%100
2. Mentorluğa karşı tutum			
a. Mentorluğa zaman ayırması ve önem vermesi	13	0	%100
b. İletişimin rahat ve keyifli olması için çaba göstermesi ve önem vermesi (olumlu, rahat, keyifli, uyumlu, akıcı, enerjik iletişim sağlamak için çaba göstermesi)	7	0	%100
c. Mentorluk programı için genel olarak hevesli olması (programa ihtiyaç duyması, devam etme isteği)	7	0	%100
d. Mentorluk sağlamak ve faydalı olmak için istekli olması	7	0	%100
e. Mentorluğun etkili olması ve beklentilerin karşılanması için çaba göstermesi	6	0	%100
f. Akranına karşı olumlu tutum göstermesi (saygı duyma, ilgi gösterme, samimi olma, empati kurabilme, gizliliğe özen gösterme, güvenilir olma, müteşekkiri olma, zamanlama konusunda esnek olma)	5	0	%100
g. Mentorluk sağlamak için özgüveni olması	5	0	%100
h. Mentorluk almak için istekli ve açık olması	3	0	%100
i. Akranına karşı sorumluluk bilincinde olması	2	0	%100
B. Kişilik/Genel Özellikleri			
1. Akranın çevrimiçi platformlarda iletişime karşı olumlu tutum göstermesi	5	0	%100
2. Akranın bölümdenlerle bağlantısının olmaması, yüz yüze görüşmemesi, yüz yüze ortamda çekingen olması	3	0	%57
3. Akranın duygusal problemlerinin olması	0	2	%57
4. Akranın tez danışmanının akran mentorluğa olumsuz tutumu	0	1	%71

“Bir diğer faktör de akranların stres düzeyi olabilir. Örneğin tezde alan çalışmasında veya yazma sürecinde writer's block vb. problemlerle karşılaşmış stres düzeyimin arttığı bir dönem yaşasaydım, akranımdan bağımsız olarak mentorluğu bırakmayı düşünebilirdim. Belki bu bırakma akranım için de daha faydalı olurdu çünkü sürekli kötü tecrübelerden bahseden veya depresif bir mentorun tam tersine akran için zararlı bile olabileceğini düşünüyorum.”

“İletişimin kalitesi (samimi bulma, güvenilir bulma, değerli bulma, istekli bulma, vs.) motivasyonumuzu oldukça etkiliyor bence.”



Uzun Süreli Değerlendirme Sonuçları (6 ay sonra)

Mentorluk uygulamasından altı ay sonra bilgi veren yedi öğrenciden üçü mentorluğa devam ettiklerini, diğer dördü etmediklerini bildirmişlerdir. Devam eden üç öğrenci, programa katılmadan önce de mentorluk deneyimi olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler, düzenli mentorluk programından sonra, çoğunlukla ihtiyaç duyulduğunda ortaya çıkan sorunların çözümleri için etkileşimde bulduklarını, bazı durumlarda çevrimiçi iletişimi yüz yüze veya telefonla desteklediklerini ve bazen paylaşım için Google Drive gibi araçlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Altı aylık süreç sonunda, çevrimiçi akran mentorluğun sürdürülebilir olmasını olumlu etkileyen unsurlar, sürecin akranlara karşılıklı katkı sağlamış olması, mentorluk deneyimlerini ve becerilerini artırması ve ilişkileri güçlendirmesi olarak raporlanmıştır. Öğrencilerin karşılaştığı ve mentorluk programının sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyen durumlar ise tez danışmanının sınırlayıcı olabilmesi ve mentorluk alan kişinin mentorluk için zaman ve önem verememesidir.

“Akademik bazı becerilerin kazandırılmasında ve akademik tutumda danışmanın önemini bir kez daha fark ettim. Çünkü mentorluk yaparken aslında karşıımızdaki kişinin bir danışmanı olması oldukça sınırlayıcı bir şey. Hatalı gördüğünüz bir şeyi söylemek zorlaşıyor, kimseyi karşı karşıya getirmek istemiyorsunuz. Ya da öneriniz karşı tarafa “ekstra iş çıkarmak” gibi olabiliyor.”

“Bu kişi ve diğer akranlarımla olan mentorluk ilişkilerim daha çok bir program dahilinde değil de; doğaçlama ve ihtiyaçtan doğan etkileşimlerdi. Bunun sebebi bence insanların dışarıdan bir yönlendirme ile girdikleri bu tarz bir akran mentorluk ilişkisinde karşılarındakinin kendilerine zaman ayırabilmesi konusunda daha emin olabilmeleri, böylece daha kapsamlı ve verimli fikir alışverişlerinde bulunabilmeleridir. Daha informal olan görüşmelerde daha amaca yönelik konuşmalar oluyor, o anki problemi çözmekte yardımcı olsa da başka önemli problemlerin hiç fark edilememesine yol açabiliyor.”

Devam etmeyen öğrencilerin belirttikleri unsurlar arasında ihtiyacın ortaya çıkmaması, halihazırda asistanlardan etkili mentorluk alabilmeleri, yeterince karşılıklı katkı, zaman ayırma, bağlılık ve özveri olamaması ve yardım isteme konusunda öğrencilerin çekingen olabilmesi belirtilmiştir.

“Hayır etmedim çünkü tezimle ilgili veri alma sürecindeyim ve bu sürece hakimim. Diğer aşamalarda yardıma ihtiyacım olacağını düşünüyorum ve o zaman iletişim kurmam söz konusu olabilir.”



“Program tamamlandıktan sonra mentorluk programına devam etmedik. Özel bir sebebi yoktu açıkçası. Ancak ihtiyaç dahilinde birbirimize herhangi bir programa bağlı kalmadan mentorluk yapabilme samimiyetine ve güvenine ulaştığımızı düşünüyorum. Belki ben bir şeyler sorsam, cevap verirdi ama ben de iletişime geçmeyince devamlılık olmadı. Program süresince de zaten karşılıklılık yoktu, yani ben ona bir şey katamıyordum.”

Altı aylık sonuçlar da, program süresince sağlanan verilerin bulguları ile tutarlıdır. Mentorluğun öğrencilere hem akademik hem de psikososyal açıdan katkı sağlaması, mentorluk organizasyonu ve sürecinin etkili düzenlenmesi ve mentor özellikleri çevrimiçi metin tabanlı akran mentorluk programının sürdürülebilirliğini sağlamak için üç ana unsur olarak ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre mentorluk işlevleri, organizasyonu ve akran mentor özellikleri, lisansüstü öğrenciler arasında yapılan metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluğun sürdürülebilirliğini etkileyen üç ana unsurdur. Bulgulara göre, akran mentorluk programının devamlılığı için akranların karşılıklı akademik ve psikososyal fayda sağlaması önemlidir. Sürdürülebilirlik için ayrıca, mentorluk organizasyonunda eşleştirmelerin öğrencilerin birbirine katkı sağlayacak şekilde yapılması ve akranların birbiriyle uyumunun gerekliliği belirtilmiştir. Öğrenciler arası uyum ve güven konuları mentorluk sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli unsurlar olarak katılımcılar tarafından vurgulanmıştır (Lewinski ve diğ., 2017).

Bu araştırmanın bulgularına göre lisansüstü öğrencilerle yapılan metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluğun sürdürülebilirliğini etkileyen en önemli unsurlardan biri mentorluğun akademik ve psikososyal katkısıdır. Ancak, Brown’a göre (2016) mentorların akademik gelişim ve psikososyal açıdan destek verme konusunda eğitimi ve yetkinlikleri yeterli olmayabilir ve bu eksikliklerinin farkında olmayabilirler. Benzer şekilde, alanyazındaki çalışmalar da mentorluk sürecini en çok etkileyen problemlerden birinin mentorluk becerisinin yetersizliği ve mentorluk konusunda kendine güven eksikliği olduğunu raporlamıştır (Abbott-Anderson ve diğ., 2016). Akran mentorluk programında öğrencilere verilecek olan özerklik, onların özyönetim, iletişim ve mentorluk becerilerinin güçlü olmasını gerektirebilir. Bu kapsamda, lisansüstü öğrencilerin mentorluk becerisi ve mentorluğa karşı tutum konusunda gelişimini desteklemek için akran mentorluk öncesi gerekli eğitimlerin sağlanması faydalı olabilir.



Araştırma bulgularına göre lisansüstü öğrencilerle yapılan metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluk programının sürdürülebilirliğini etkileyen ikinci unsur ise mentorluk organizasyonudur. Bu çalışmada, çevrimiçi akran mentorluk programının bir süre düzenli ve resmi bir şekilde yürütülmesinin mentorluk programının sürekliliğini olumlu etkileyebileceği bulunmuştur. Akran mentorluk, halihazırda resmi olmayan bir şekilde pek çok lisansüstü öğrenci arasında tavsiye alma şeklinde yapılmakta, katkısının sadece yardım isteyen öğrencilerle sınırlı kalmaması ve tüm öğrencilere sağlanabilmesi için, akran mentorluğunun resmi bir şekilde bölüm ve üniversitelerde düzenlenmesinin gerekli olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Boehm ve Lueck, 2016). Üniversite veya bölümlerde resmi bir akran mentorluk programı bulunmayan durumlarda, akran mentorluk imkânından mahrum kalmak eşitlik açısından problemlere yol açmaktadır (Kelly ve Schweitzer, 1999). Cinsiyet konusunda alanyazında çelişkili sonuçlar bulunsada (Kelly ve Schweitzer, 1999; Wright-Harp ve Cole, 2008), uluslararası ve azınlık öğrenciler diğer öğrencilere göre daha az mentorluk alabilmektedirler (Kelly ve Schweitzer, 1999; Wright-Harp ve Cole, 2008). Doktora öğrencileri yüksek lisans öğrencilerine göre, ortalaması yüksek öğrenciler düşük olanlara göre, Fiziksel Bilimler diğer disiplinlere göre daha fazla mentorluk almaktadır (Kelly ve Schweitzer, 1999). Mentorkluktan mahrum kalmanın uzun süreli etkisi olarak öğrenci memnuniyetsizliği, atılma ve bırakmaların arttığı belirtilmiştir (Wright-Harp ve Cole, 2008). Bu sebeple, üniversitelerde akran mentorluk imkânının tüm öğrencilere sağlanması için düzenlemeler yapılması önemlidir. Her ne kadar e-mentorklukta yüz yüze mentorklukla sağlanan rol model olma gibi bazı fonksiyonlar mümkün olmasada (de Janasz ve Godshalk, 2013), akran mentorluk programının çevrimiçi olması, akranlarıyla fiziksel ortamda görüşemeyecek, üniversite dışında çalışan veya şehir dışında yaşayan lisansüstü öğrencilerin de bu destekten eşit şekilde faydalanabilmelerine olanak sağlayacaktır. Ancak bir mentorkluk ilişkisi sadece bireysel değil, örgütsel koşullarla da şekillendiği için kurumun mentorkluk ilişkisine yaklaşımı da mentorkluğun başlayabilmesi ve devam edebilmesi için önemli bir unsurdur (Kram, 1983).

Araştırmada, düzenli ve programlı bir şekilde yürütülen çevrimiçi akran mentorluk programının yönetiminin giderek artan bir düzeyde akranlara verilmesinin, mentorkluğun sürdürülebilirliğini olumlu etkilediği bulunmuştur. Böylece, lisansüstü öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihlerine göre şekillenen esnek bir program oluşturulabilir. Örneğin, bu araştırmadaki bazı katılımcıların da önerdiği şekilde, öğrenciler metin tabanlı eş zamanlı çevrimiçi görüşmelere, isteğe göre farklı zamanlı iletişim, video konferans veya yüz yüze görüşmeler ekleyebilir, görüşme süresi ve sıklığı konusunda akranları ile birlikte karar alabilirler. Akran



mentorluk programının sürekliliğinin iki tarafın da gayretini gerektirmesi sebebiyle, (Jacobs ve diğ., 2015) sürecin düzenlenmesinde ortak kararlar alınması ve esneklik sağlanması bu araştırmanın katılımcıları tarafından önemli bulunmuştur. Ancak belli aralıklarla sürecin takip edilmesi ve değerlendirilmesinin gerekliliği de vurgulanmıştır. Alanyazında da önerildiği şekilde, yapılandırılmış bir programla, beklenti ve amaçların planlanması, akranlar arası sözleşme yapılması ve dönemlik değerlendirmelerin yapılması sürdürülebilirliğe katkı sağlayabilir (Jacobs ve diğ., 2015). Ayrıca, öğrencilere mentorluk eğitiminin verilmesi, rollerin ve sınırların iyi bir şekilde belirlenmesi, program yürütücülerinin düzenli bir şekilde programa katılanları izlemesi ve öğrencilerden dönüt alması olası ahlaki problemleri de önleyebilir (Brown, 2016).

Akran mentorluk programlarının resmileştirilmesi ayrıca öğretim üyelerinin, öğrencilere verdiği zaman ve kaynakları daha iyi ve odaklı kullanmasını sağlayabilmektedir (Boehm ve Lueck, 2016). Ancak, akran mentorluk programının organizasyonu, öğrencilere verilecek olan eğitimler, mentorluk sürecinin takibi ve değerlendirilmesi öğretim üyelerinin programa desteğini gerektirebilir (Murdock ve diğ., 2013). Bu gereklilikleri yapabilmek için öğretim üyelerinin de destek ve eğitime ihtiyaçları olabilir (Sowel ve diğ., 2010).

Araştırma bulgularına göre lisansüstü öğrencilerle yapılan metin tabanlı çevrimiçi akran mentorluk programının sürdürülebilirliğini etkileyen üçüncü unsur mentor özellikleridir. Mentorluk becerisinin yanı sıra uyum, kişilik özellikleri, gizlilik ve akrana karşı tutum gibi konuların önemi katılımcılar tarafından raporlanmıştır. Benzer şekilde alanyazında mahremiyet, gizlilik ve yasal kaygıların akran mentorluk sürecinde problemlere sebep olabileceği belirtilmiştir (Brown, 2016). Brown'a göre (2016) akran mentorların, mentorluk dışında farklı rollerde bulunmaları, örneğin birinin diğerinin ders asistanı olması, birlikte bir yayın yapıyor olmaları veya romantik bir ilişki içinde olmaları gibi durumlar mentorluk ilişkisini zedeleyebilmektedir. Bazı durumlarda çıkar çatışması yaşanabilmekte, mentorluk alan kişi sömürülmekte, fikirsel katkının kime ait olduğu konusunda çelişki çıkabilmektedir (Brown, 2016). Ahlaki açıdan olası diğer bir problem, akran mentoarlardan beklenen zaman ve emeğin öğrenciler için stres kaynağı olabilmesidir (Brown, 2016). Bu araştırma sonuçları da katılımcıların akran mentorluk programı sürecindeki zaman yönetimi açısından endişelerini raporlamıştır. Her ne kadar akran mentorluk programının öğrencilerin stres düzeyi ile anlamlı bir ilişkisi olmasa da (Grant-Vallone ve Ensher, 2000), mentorluk yapan öğrenciler için kendi akademik başarıları peşinde koşarken, bir başkasının eğitimine yardımcı olmak onlara ek bir



stres kaynağı olabilmektedir (Brown, 2016). Bu açıdan akran mentorluk programlarının üniversitelerde yaygınlaşması için gerekli destek ve istek her zaman yeterli olmayabilir.

Özellikle çevrimiçi lisansüstü programların sayısı artarken, tasarlanacak büyük çaplı bir akran mentorluk programının etkin olduğu kadar sürdürülebilir olması da kaynakların etkin kullanımı açısından önemlidir. Bu sebeple üniversitelerde yapılması önerilen çevrimiçi akran mentorluk programının sürekliliğini sağlamak için bu araştırma sonuçları yol gösterici olabilir.

Bu çalışmada araştırma bulgularının farklı bağlamlara genellenmesi amaçlanmamıştır. Farklı kültür ve bağlamlarda sonuçlar değişkenlik gösterebilir. Araştırma sadece bir üniversitenin bir programında eğitim gören 13 gönüllü lisansüstü öğrenci arasında, üç haftalık bir uygulama ve altı ay sonrasında veri toplama şeklinde yürütülmüştür. Ancak bu araştırma, öğrenciler, bölümler ve üniversiteler için örnek teşkil etmesi ve sürdürülebilirliği etkileyen olası unsurları raporlayarak lisansüstü öğrenciler için çevrimiçi akran mentorluk program tasarımı sürecine yol göstermesi açısından faydalı olabilir. Ayrıca katılımcı eylem araştırmasının kullanılması sayesinde katılımcılar işbirliği halinde, programın sürdürülebilirliğini sağlayan unsurları kendi yaşanmış deneyimlerine göre araştırmış, yansıtmış ve raporlamıştır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında lisansüstü öğrenciler arasında yürütülen çevrimiçi akran mentorluk programları ve bu programların sürdürülebilirliği hakkında daha fazla sayıda araştırma yapılması gereklidir. Bu araştırmanın sunduğu nitel verilere dayanan sonuçlar göz önüne alınarak nicel çalışmalar yürütülebilir ve bu unsurlar farklı bağlamlarda araştırılabilir. Ayrıca, lisansüstü öğrencilerle yapılan çevrimiçi akran mentorluk uygulamasının büyük çapta ve uzun süreli uygulanarak sürecin etkililiğinin yanı sıra sürdürülebilirliğinin ve değişiminin de gözlenmesi alanyazına ve uygulamaya katkı sağlayabilir.

Makalenin Bilimdeki Konumu

Eğitim Bilimleri/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Ulusal ve uluslararası alanyazında lisansüstü öğrenciler arasında yürütülen çevrimiçi akran mentorluk programları ve bu programların sürdürülebilirliğini etkileyen unsurlar hakkında çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma, öğrenciler, bölümler ve üniversiteler için örnek teşkil etmesi ve lisansüstü öğrencilerle yapılan çevrimiçi akran mentorluk programlarının sürdürülebilirliğini etkileyen olası unsurları raporlayarak bu programların tasarım sürecine yol göstermesi açısından faydalı olabilir. Ayrıca katılımcı eylem



araştırmasının kullanılması sayesinde katılımcılar işbirliği halinde, programın sürekliliğini sağlayan unsurları kendi yaşamış deneyimlerine göre araştırmış, yansıtmış ve raporlamıştır.



Kaynaklar

- Abbott-Anderson, K., Gilmore-Bykovskiy, A., Lyles, A. A. (2016). The value of preparing PhD students as research mentors: Application of Kram's Temporal Mentoring Model. *Journal of Professional Nursing*, 32(6), 421-429. doi:10.1016/j.profnurs.2016.02.004
- Andreanoff, J. (2016). *Coaching and mentoring in higher education: A step-by-step guide to exemplary practice*. New York: Palgrave Macmillan. doi:http://dx.doi.org/10.1007/978-1-137-45150-7
- Baranik, L. E., Wright, N. A., Reburn, K. L. (2017). Mentoring relationships in online classes. *Internet and Higher Education*, 34, 65-71. doi:10.1016/j.iheduc.2017.05.001
- Boehm, B. A., Lueck, A. J. (2016). Graduate student peer-mentoring programs: Benefiting students, faculty, and academic programs. G. Wright (Ed.), *The mentoring continuum: From graduate school through tenure* (pp. 187-203). Syracuse, NY: Syracuse University Press. <https://scholarcommons.scu.edu/engl/89/> adresinden alınmıştır.
- Boyle, P., Boice, B. (1998). Best practices for enculturation: Collegiality, mentoring, and structure. M. S. Anderson (Ed.), *The experience of being in graduate school: An exploration* (Vol. 101, pp. 87-94). San Francisco: Jossey-Bass. doi:http://dx.doi.org/10.1002/he.10108
- Brown, C. E. (2016). Ethical issues when graduate students act as M-mentors. *Ethics & Behavior*, 26(8), 688-702. doi:10.1080/10508422.2016.1155151
- Çamveren, H., Vatan, F. (2018). Yükseköğretimde mentorluk yetkinliği ve faydaları. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(4), 256-261.
- Carnell, E., MacDonald, J., Askew, S. (2006). *Coaching and mentoring in higher education: A learning-centred approach*. London, UK: Institute of Education, University of London.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th International Edition ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- de Janasz, S. C., Godshalk, V. M. (2013). The Role of E-Mentoring in Proteges' Learning and Satisfaction. *Group & Organization Management*, 38(6), 743-774. doi:10.1177/1059601113511296
- Doyle, N., Jacobs, K., Ryan, C. (2016). Faculty mentors' perspectives on E-mentoring post-professional occupational therapy doctoral students. *Occupational Therapy International*, 23(4), 305-317. doi:10.1002/oti.1431



- Foxwell, A. A., Kennard, B. D., Rodgers, C., Wolfe, K. L., Cassedy, H. F., Thomas, A. (2017). Developing a peer mentorship program to increase competence in clinical supervision in Clinical Psychology doctoral training programs. *Academic Psychiatry*, 41(6), 828-832. doi:10.1007/s40596-017-0714-4
- Freire, P. (1997). *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.
- Grant-Vallone, E. J., Ensher, E. A. (2000). Effects of peer mentoring on types of mentor support, program satisfaction and graduate student stress: A dyadic perspective. *Journal of College Student Development*, 41(6), 637-642.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of Naturalistic Inquiry *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., Wilbanks, J. E. (2011). Who Is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304. doi:10.1177/0149206310386227
- Holley, K. A., Caldwell, M. L. (2012). The challenges of designing and implementing a doctoral student mentoring program. *Innovative Higher Education*, 37(3), 243-253. doi:https://doi.org/10.1007/s10755-011-9203-y
- Jacobs, K., Doyle, N., Ryan, C. (2015). The nature, perception, and impact of e-mentoring on post-professional Occupational Therapy doctoral students. *Occupational Therapy in Health Care*, 29(2), 201-213. doi:10.3109/07380577.2015.1006752
- Kahraman, M., Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-89.
- Kelly, S., Schweitzer, J. H. (1999). Mentoring within a graduate school setting. *College Student Journal*, 31(1), 130-149.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative action and the public sphere. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Kram, K. E. (1983). Phases of mentor relationship *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. doi:10.2307/255910
- Kram, K. E., Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives- The role of peer relationship in career-development *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132. doi:10.2307/256064



- Lewinski, A. A., Mann, T., Flores, D., Vance, A., Bettger, J. P., Hirschey, R. (2017). Partnership for development: A peer mentorship model for PhD students. *Journal of Professional Nursing*, 33(5), 363-369. doi:10.1016/j.profnurs.2017.03.004
- McConnell, K., Geesa, R. L., Lowery, K. (2019). Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86-101. doi: 10.1108/IJMCE-07-2018-0043
- Moberg, D. J., Velasquez, M. (2004). The ethics of mentoring. *Business Ethics Quarterly*, 14(1), 95-122. doi:10.5840/beq20041418
- Murdock, J. L., Stipanovic, N., Lucas, K. (2013). Fostering connections between graduate students and strengthening professional identity through co-mentoring. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(5), 487-503. doi:10.1080/03069885.2012.756972
- 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 University Journal of Social Sciences*, 6(2), 55-69.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S., Spaulding, M. T. (2016). Identifying significant integration and institutional factors that predict online doctoral persistence. *Internet and Higher Education*, 31, 101-112. doi:10.1016/j.iheduc.2016.07.003
- Rogers, J. (2008). *Coaching skills: A handbook* (2nd ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25(3), 361-389. doi:10.1007/s10648-013-9233-3
- Scott, C. E., Miller, D. M. (2017). Stories of a transformative mentorship: graduate student glue. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(2), 143-152. doi:10.1108/ijmce-09-2016-0065
- Smith-Jentsch, K. A., Scielzo, S. A., Yarbrough, C. S., Rosopa, P. J. (2008). A comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring: Interactions with mentor gender. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 193-206. doi:10.1016/j.jvb.2007.11.004
- Sowel, R. S., Zhang, T., Bell, N. E., Kirby, S. N. (2010). *PhD completion and attrition: Policies and practices to promote student success*. Washington, DC. <https://cgsnet.org/phd-completion-project> adresinden alınmıştır.



- Tanis, H., Barker, I. (2017). E-mentoring at a distance: An approach to support professional development in workplaces. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 135-155. doi:<http://dx.doi.org/10.17718/tojde.328944>
- Van Der Haert, M., Arias Ortiz, E., Emplit, P., Halloin, V., Dehon, C. (2014). Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research?. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1885-1909. doi: 10.1080/03075079.2013.806458
- Wright-Harp, W., Cole, P. A. (2008). A mentoring model for enhancing success in graduate education. *Contemporary Issues in Communication Science in Disorders*, 35, 4-16. doi:10.3109/07380577.2015.1006752
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Ankara, Turkey: Seçkin Yayıncılık.



Summary

Problem Statement

Research studies in the literature have reported that peer mentorship contributes to graduate students' success and degree completion. It also supports developing academic knowledge and skills, productivity, and professional identity. Universities are encouraged to build peer mentorship among graduate students as a supplementary support to the mentorship provided by thesis supervisors. Compared to mentorship within hierarchical power positions, peer mentorship is additionally mutual as it affords a sense of equality and comfort to the relationship, reinforced through psychosocial support. It is also more accessible and usually more sustainable. To increase the accessibility of peer mentorship for graduate students, online peer mentorship is put forwards as an alternative solution. Although it may not provide all of the functions of face-to-face mentorship, its flexibility in terms of time and space enables the opportunity for it to be equally available to all students.

While designing online peer mentorship programs, universities should not only aspire to facilitate the effectiveness of such programs, but also their sustainability. Unfortunately, there has been limited research in the Turkish national and international literature to guide the design of sustainable online peer mentorship programs. Therefore, the purpose of the current study is to explore factors influencing the sustainability of online peer mentorship among graduate students.

Method

This study employs the Participatory Action Research method, considering its collaborative and empowering nature, to explore factors influencing the sustainability of an online peer mentorship program implemented with 13 graduate students and one faculty member. Among the graduate students, four were matched with two other students as peers, forming a total of eight peers. The one remaining student was matched with the faculty member for the purposes of comparison. The program was implemented over a period of three weeks using online text-based chat applications. The primary data sources were weekly reflection reports and reflection forms. Complementary data sources were focus group interviews and chat session records. Content analysis was conducted independently by the researchers and the results were found to be consistent. Data were collected again after a period of six months in order to establish the levels of participants' online peer mentorship continuation.



Findings

Three main factors were found to have influenced the sustainability of online text-based peer mentorship program, which were mentorship functions, the organization of the program, and mentor characteristics. Sustainability of the program was closely linked to its effectiveness and contribution to students' academic and psychosocial development. Rapport between peers and the provision of mutual contribution were important while matching students with peers. After a planned and formal induction, sustainability was linked to peers' mutual effort and ability to implement and adapt the program to their needs. The duration and the frequency of online peer mentorship meetings and the nature of online platforms were reported as important factors. It was crucial for sustainability that the goals, roles, and expectations were well-communicated between peers, online mentorship meetings were planned, and the progress was monitored and evaluated. Moreover, the peer mentors needed to have adequate mentorship skills and a positive attitude toward both the mentorship process and toward their peers. After a period of six months, reevaluation results showed that the sustainability of the program was related to improved mentorship skills, strengthened relationships, peers' mutual contribution and commitment, perceived need for peer mentorship, and lack of conflicts between peer mentors' and their thesis supervisors' guidance.

Discussion and Conclusion

For sustainability, it is necessary for peer mentors to receive mutual academic and psychosocial support within a harmonious peer mentoring experience that gradually affords flexibility for peers to regulate the process by themselves, based on their needs and preferences. This autonomy and flexibility requires peers to regulate, monitor, and evaluate their peer mentoring practices. Consequently, it is imperative to provide training to students prior to the start of the program to ensure that the quality of the students' mentoring skills are suited to effective online peer mentorship and that their attitudes are sufficiently positive in order to benefit from the experience.

Implementing formal online peer mentorship programs in universities can provide equal and accessible opportunity for all graduate students. Formal programs can also help monitor possible ethical issues that may occur in peer mentorship. However, a sustainable formal implementation requires support from the institution and from its faculty members who may also require varying degrees of training. As the number of online graduate programs is increasing, there is a significant need for online peer mentorship programs to be sustainable as well as effective in order to ensure the efficient use of university resources.



The purpose of this qualitative study was not to generalize findings to other context, but rather to provide an example for similar programs, and also to establish possible factors that may influence the sustainability of online peer mentorship programs from the lived experiences of graduate students. Although the number of participants in this study were limited, with the use of Participatory Action Research, the participants provided in-depth information and reflections about their peer mentoring experiences in order to collaboratively explore the research question of the study. The study provides a comprehensive view of factors that could be further explored through quantitative methods in any future studies. New research could also explore factors that influence sustainability of such peer mentoring programs within different contexts and at varying scales and durations.