



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KOÇLUK YETERLİLİKLERİ**  
**VE ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**ÖZLEM ELİF ERKAN**

**Tez Danışmanı**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA AYDIN BAŞAR**

**Çanakkale – 2022**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KOÇLUK YETERLİLİKLERİ  
VE ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZLEM ELİF ERKAN

Tez Danışmanı

DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA AYDIN BAŞAR

ÇANAKKALE - 2022



T.C.  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Özlem Elif ERKAN tarafından hazırlanan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR yönetiminde hazırlanan ve 27/04/2022 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan” **Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Koçluk Yeterlilikleri ve Öğretimsel Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**” başlıklı çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

Dr. Mustafa Aydın BAŞAR  
(Danışman)

Prof. Dr. Nejat İRA

Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

**İmza**

.....

.....

.....

Tez No : 10442205

Tez Savunma Tarihi : 27 / 04 /2022

.....

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

27/04/2022

Özlem Elif ERKAN

## TEŞEKKÜR

Kavramsal bölümlerinde koçluğun, öğretmen koçluk yeterliliklerinin ve öğretimsel liderliğin ne olduğu; pratik uygulama alanında ise ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yapılan anket çalışması ile öğretmenlerin koçluk yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada, kendilerinden çok şey öğrendiğim, eğitimim için hiçbir fedakârlıktan kaçmayan ve tez çalışmasının tamamlanmasında desteğini hep yanımda hissettiğim babam Tamer GÜVEN'e ve hep yanımda olan aileme, özellikle tez çalışması boyunca beni gayretlendirip yardım ve destekle yanımda olan, verdiğim her kararda bana inanan çok kıymetli eşim Fatih ERKAN'a ve hayatımıza yeni katılan biricik kızım Ekin ERKAN'a tüm kalbimle sevgilerimi sunarım. Ayrıca çalışma boyunca destekleriyle daima yanımda olan tüm dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi iletirim.

Çalışmam süresince ihtiyaç duyduğum gerek akademik gerek duygusal ve sosyal destekleriyle katkı sağlayan pek çok kişiye teşekkürlerimi iletmek isterim. Özellikle lisansüstü öğrenimim ve tez hazırlama sürecinde bana danışmanlık yapan ve bana rehberlik eden kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Akademik ve sosyal desteğini hiç esirgemediği için minnettarım. Ayrıca ölçme aracını yanıtlayan tüm öğretmenlere ve beni bu süreçte motive eden meslektaşlarıma da teşekkür ederim.

Çanakkale, 2022  
Özlem Elif ERKAN

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KOÇLUK YETERLİLİKLERİ VE ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Özlem Elif ERKAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR

27/04/2022, 96

Bu çalışmanın amacı, Çanakkale ilinde görev yapan ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik koçluk yeterliliklerini ortaya koymak ve öğretimsel liderlik ile arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilindeki ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan 268 öğretmen katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılara anket formları çevrimiçi platformlar üzerinden ulaştırılmış ve yanıtlamaları istenmiştir. Çalışmada ilk olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, “Öğrenci Koçluğu Yeterliliği Anketi” ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeylerini ölçmek için “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların demografik verilerine yönelik sorulara frekans analiz uygulanmış, verilerin dağılımı betimsel istatistik analizlerle ifade edilmiştir. Sonrasında, araştırmada kullanılan Öğrenci Koçluğu Yeterliliği Anketi ve Öğretmen Liderliği ölçeklerine ait ifadelerin ortalama ve standart sapmaları değerlendirilmiştir. Kullanılan ölçeklerin güvenilirliği; Cronbach’s Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Öğrenci Koçluğu Yeterliliği Anketi ve Öğretmen Liderliği ölçeklerinin demografik verilere göre farklılık gösterip göstermediği anlamlılık testleri ile analiz edilmiştir. Demografik verilere göre öğrenci koçlarının yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçeklerinin farklılaşma durumları değerlendirilmiştir. Cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem açısından öğrenci koçlarının yeterlilik düzeyi ve öğretmen liderliğinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Okul türü, branş ve çalışılan kuruma göre ise öğrenci koçlarının yeterliliği ve öğretmen liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar

belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçekleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca her iki olgunun birbirini etkileme düzeyleri değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre; öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği arasında ileri düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci koçlarının yeterlilik düzeyi arttıkça, öğretmen liderliği de artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Öğrenci Koçluğu, Öğrenci Koçluğu Yeterliliği





## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' COACHING QUALIFICATIONS FOR STUDENTS AND LEVELS OF EDUCATIONAL LEADERSHIP

Özlem Elif ERKAN

Canakkale Onsekiz Mart University

Graduate School of Education

Turkish and Social Sciences Master's Thesis

Advisor: Associate Professor Mustafa Aydın BAŞAR

27/04/2022, 96

The aim of this study is to reveal the coaching competencies of secondary and high school teachers working in Canakkale for students and to determine the relationship between instructional leadership. The research was designed in the relational survey model and was carried out with 268 teacher participants working in secondary and high schools in Canakkale in the 2020-2021 academic year.

The survey forms were sent to the participants via online platforms and they were asked to answer them. In the study, firstly, the personal information form created by the researcher, "Student Coaches' Competence Survey" and "Instructional Leadership Scale" to measure teachers' instructional leadership competencies were used. Frequency analysis was applied to the questions regarding the demographic data of the participants, and the distribution of the data was expressed with descriptive statistical analyses. Afterwards, the mean and standard deviations of the expressions of the Student Coaches Competence Survey and Teacher Leadership Scales used in the research were evaluated. The reliability of the scales used; It was evaluated with Cronbach's Alpha coefficient. Significance tests were used to analyze whether the Student Coaches' Competence Survey and Teacher Leadership Scales differed according to demographic data. According to demographic data, the efficacy of student coaches and the differentiation status of teacher leadership scales were evaluated. It was determined that the level of competence of student coaches and teacher leadership did not differ in terms of gender, education level, professional seniority. Statistically significant differences were determined in the proficiency of student coaches and teacher leadership according to school type, branch and institution. In addition, the relationship between the

competence of student coaches and teacher leadership scales used in the research was evaluated. In addition, the level of influence of both cases on each other was evaluated. According to the results; A statistically significant positive correlation was determined between the competence of student coaches and teacher leadership. In this context, as the proficiency level of student coaches increases, teacher leadership also increases.

**Keywords:** Leadership, Instructional Leadership, Student Coaching, Student Coaching Qualification



## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Sayılıtlar.....	5

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Koçluk Tanımı ve Tarihçesi .....	6
2.2. Koçluk ile İlişkili Kavramlar .....	8
2.3. Koçluğun Amacı .....	11
2.4. Koçluk Becerileri .....	12
2.4.1. Üst Yönetim Koçluğu.....	12
2.4.2. Performans Koçluğu.....	13
2.4.3. Meslektaş Koçluğu.....	14
2.4.4. Sanal Koçluk.....	15
2.4.5. Yaşam Koçluğu.....	15

2.4.6. Öğrenci Koçluğu.....	16
2.5. Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri.....	21
2.5.1. İletişim Yeterliliği.....	23
2.5.2. Güdüleme Yeterliliği.....	26
2.5.3. İzleme Süreç Yeterliliği.....	27
2.5.4. Araştırma-Veri Toplama Yeterliliği.....	28
2.5.5. Sorun Çözme-Karar Yeterliliği.....	29
2.5.6. Davranış Bilimleri Yeterliliği.....	30
2.5.7. Eğitim Bilimleri Yeterliliği.....	31
2.6. Liderlik Kavramı.....	33
2.7. Liderlik Çeşitleri .....	35
2.8. Eğitimde Liderlik.....	39
2.9. Öğretimsel Liderlik Tanımı .....	41
2.9.1. Öğretimsel Liderlik Boyutları .....	44
2.9.2. Öğretimsel Liderlik Rollerini Sınırlayan Etmenler .....	45
2.9.3. Öğrenci Koçluğu Yeterliliği ve Öğretimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar.....	46
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	49

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	51
3.3. Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	53
3.4. Verilerin Analizi.....	54
3.5. Veri Toplama Araçları.....	55

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Eğitim Bilimleri Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.	57
4.2. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Davranış Bilimleri Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	58
4.3. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Araştırma Veri Toplama Yeterliliklerine İlişkin Bulgular .....	59
4.4. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu İletişim Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	60
4.5. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Güdüleme Yeterliliklerine İlişkin Bulgular .....	60
4.6. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu İzleme Süreç Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ...	61
4.7. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Sorun Çözme Yeterliliklerine İlişkin Bulgular...	62
4.8. Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	63
4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	65
4.10 Eğitim Değişkenine Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	66
4.11. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	66
4.12. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
4.13. Branş Değişkenine Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	68
4.14. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	69
4.15. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Yeterliliği ve Öğretimsel Liderlik Arasındaki İlişkinin Bulguları.....	70
4.16. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Yeterliliğinin, Öğretimsel Liderlik Üzerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular.....	71
4.17. Öğretimsel Liderliğin, Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri Üzerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular.....	71

BEŞİNCİ BÖLÜM  
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	73
5.2. Tartışma.....	74
5.3. Öneriler.....	80
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	I
EK-1 Öğrenci Koçluğu Yeterlilik Anketi.....	I
EK-2 Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	VI



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Araştırmaya katılanların demografik verilerinin dağılımları	52
<b>Tablo 2</b>	Araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik analizleri	54
<b>Tablo 3</b>	Öğrenci koçluk yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçeklerinin normal dağılım analizleri	55
<b>Tablo 4</b>	Öğrenci koçluk eğitim bilimleri yeterlilikleri ölçeğine ait ifadelerin ortalama puanları	57
<b>Tablo 5</b>	Öğrenci koçluk davranış bilimleri yeterlilikleri ölçeğine ait ifadelerin ortalama puanları	58
<b>Tablo 6</b>	Öğrenci koçluk araştırma veri toplama yeterlilikleri ölçeğine ait ifadelerin ortalama puanları	59
<b>Tablo 7</b>	Öğrenci koçluk iletişim yeterlilikleri ölçeğine ait ifadelerin ortalama puanları	60
<b>Tablo 8</b>	Öğrenci koçluk güdüleme yeterlilikleri ölçeğine ait ifadelerin ortalama puanları	61
<b>Tablo 9</b>	Öğrenci koçluk izleme süreç yeterlilikleri ölçeğine ait ifadelerin ortalama puanları	62
<b>Tablo 10</b>	Öğrenci koçluk sorun çözme yeterlilikleri ölçeğine ait ifadelerin ortalama puanları	63
<b>Tablo 11</b>	Öğretimsel liderlik yeterliliği ölçeğine ait ifadelerin ortalama puanları	64
<b>Tablo 12</b>	Cinsiyete göre öğrenci koçlarının yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterliliği	65
<b>Tablo 13</b>	Eğitim durumuna göre öğrenci koçlarının yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterliliği	66
<b>Tablo 14</b>	Mesleki kıdeme göre öğrenci koçlarının yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterliliği	67
<b>Tablo 15</b>	Okul türüne göre öğrenci koçlarının yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterliliği	68

<b>Tablo 16</b>	Branşa göre öğrenci koçlarının yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterliliği	69
<b>Tablo 17</b>	Çalışılan kuruma göre öğrenci koçlarının yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterliliği	70
<b>Tablo 18</b>	Öğrenci koçlarının yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişki	70
<b>Tablo 19</b>	Öğrenci koçlarının yeterliliğinin, öğretimsel liderlik üzerine olan etkisi	71
<b>Tablo 20</b>	Öğretimsel liderliğin, öğrenci koçlarının yeterlilikleri üzerine olan etkisi	71





# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problemi açıklanarak amaç, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve alt sayıtlılara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

21. yüzyıl ekonomik ortamı, küreselleşme, teknolojik gelişme tüm sistemler ve örgütler için olduğu gibi eğitim örgütleri için de hesap verebilirlik, rekabet, kararlara katılım, iş birliği ve liderlik gibi konularda yeni ve artan talepleri karşılayabilmek için sürekli olarak değişime uyum sağlama konusunda yeni zorluklar getirmiştir (Robertson, 2009). Söz konusu zorlukları aşma ve okulu geliştirme her okul yöneticisi için en öncelikli konudur (Krasnoff, 2015). Bunun sağlanması için öğrenen örgüt anlayışına yönelmesi gereken okulun, herkes için öğrenme üzerine odaklanarak birlikte ve kolektif bir varlık olarak çalışması gerekmektedir. Bu genellikle değişime karşı oldukça dirençli olan okullar için cesur bir liderlik, çekici bir vizyon ve tüm öğrencilerin en üst düzeyde potansiyellerine ulaşabilecekleri bir geleceğe doğru sürekli olarak motive edilmelerini gerektiren zor bir süreçtir. Bu süreç okulların sürekli iyileşme ve gelişme kültürüne sahip olması için gerekli bir evrim olarak görülebilir (Wise ve Jacobo, 2010).

Toplumların ve bireylerin istenilen yönde harekete geçirilmesi, onlara daha üst beceriler kazandırılması yolunda yön göstermenin liderlik vasıflarını taşımakla yakından bağlantılı olduğu ifade edilmektedir. Liderlik kavramı, günümüzde her geçen gün önemi ve etkinliği daha çok anlaşılan bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Yöneticinin yönetsel bilgi ve becerisinin yanında liderlik özelliğinin de bu açıdan önemi büyük olmaktadır (Çelik, 1999).

Türkiye’de de sıklıkla gündeme gelen “Lider kimdir ve nasıl olmalıdır?” sorusundan önce liderlerin etkileme ve yön gösterme çalışmalarına katkı sağlayacak öğrenen liderler yetiştirmek son derece önemlidir. Bu bağlamda öğretimsel liderlik, toplumdaki bireylere liderlik vasıflarının kazandırılması ve bu yolla kendilerini gerçekleştirme isteklerinin pekiştirilmesi amacıyla öne çıkan bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Yine eski liderlik

yaklaşımlarında okul yöneticisinin birtakım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır. Öğretimsel liderliğin temel çıkış noktası, öğretimin geliştirilmesidir (Çelik, 1999).

Öğretmenler okullarında öğrencilerin başarısını destekleyen yenilikleri uygulayabilmektedirler. Böylece öğretmenler ve okullar öğrenci başarısında büyük ölçüde etkili olabilirler. Bu bağlamda okul başarısında öğretmen liderliğinin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, aileler ve öğrenciler, gerçek bir öğrenme ortamı yaratma konusunda önemli roller oynamaktadırlar. Ancak MacTavish ve Kolb (2006: 1384)'ın ifadelerine göre, en kritik elemanlar öğretmen liderlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen liderler okullarda performansın ilerlemesi için her türlü çabanın birleştirici ve bütünleştirici kişileri olarak nitelendirilmektedir (Beattie vd., 2014).

Koçluk yeni bir kavram değildir, fakat işgörenlerin gelişimi ve performans iyileştirmesi için güçlü bir uygulama olarak yakın zamanda ortaya çıkmıştır (Gray, 2006). Koçluk geleneksel olarak düşük performans için bir çözüm olarak algılanmıştır. Bununla birlikte son yıllardaki koçluk uygulamaları bu yöneliminin ötesine geçmekte ve koçluğu bir gelişim aracı olarak almaktadır (Ellinger vd., 2010). Koçluğa dayalı yönetim 2000'li yıllarda hızla gelişmiştir. Fakat bu gelişimin sorunsuz olduğu düşünülmemelidir. Diğer koçluk türlerinde olduğu gibi koçluğa dayalı yönetimin en büyük zayıflığı bireysel ve örgütsel öğrenme ile gelişme üzerine etkilerini gösteren çalışmaların eksikliğidir. Araştırma desteğinin olmadığı ortamlarda örgütlere, yöneticilere ve işgörelere koçluk ile ilgili normatif ve idealleştirilmiş kavramlar sunulmuştur. Koçluğa dayalı yönetimin böyle iyimser bir şekilde çerçeveselendirilmesi, koçluk sürecinin yöneticilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelemediği yararsız öğrenmelerle sonuçlanmasına sebep olabilir. Aynı zamanda bazı yöneticiler, işgörenlerin öğrenme ve gelişimlerini destekleme fırsatlarını memnuniyetle karşılayabilirken; bunu bir eğitim yükü olarak gören veya yeterlilik, kendine güven ve uygun davranışlardan yoksun olan eğitim yöneticileri de olabilir (Beattie vd., 2014).

Türk eğitim sisteminin niteliğini arttırmaya dönük çabalar gözlenmekte fakat bir sonuca götürücü olmaktan uzaktır. Eğitimde yeni bir kısım anlayışların ve gelişmelerin devreye sokulması gerekmektedir. Bunun için eğitimde yenileşme hareketleri, çağdaş eğitim ve insan davranışlarını gözlemek, buna yönelik çalışmalar yapmak gerekir. 21. yy'ın

becerilerine dönük öğrenci yetiştirme de daha az öğrenci ile hatta birebir proje temelli öğrenme süreçleri ön plana çıkmaktadır. Bu anlayışların etkili olabilmesinde öğretmenlerin kalabalık gruplara fabrika üretim anlayışıyla çalışmalar yapmak yerine atölye ve takım çalışması anlayışına geçmeleri gerekmektedir. Bunun yolu da öğretmenlerin mentorluk ya da koçluk temelli bir anlayışla görevlerini liderlik sergileyecek şekilde yürütmeleri gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin koçluk temelli bir öğretim anlayışını sergileyecekleri yeterlilikleri geliştirmeleri gerekmektedir. Bu yeterlilikler eğitim fakültelerinde kazandırılabilmesi gibi meslek içi eğitimle de kazandırılabilir ve geliştirilebilir. Bu gelişmeler sistemde görevli öğretmenlerin koçluk yeterliliklerinin belirlenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Çanakkale ilinde görev yapan ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik koçluk ve öğretimsel liderlik yeterliliklerini ortaya koymak ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemektir. Amaç doğrultusunda belirlenmiş alt sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin öğrenci koçluk yeterlilik düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin koçluk yeterlilik düzeyleri;
  - a) cinsiyetlerine, b) kıdemlerine, c) branşlarına, d) çalıştığı okulun devlet/özel okul olma durumlarına göre arasında anlamlı bir fark ortaya koymakta mıdır?
3. Öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin liderlik davranışı sergileme düzeyleri;
  - a) cinsiyetlerine, b) kıdemlerine, c) branşlarına, d) çalıştığı okulun devlet/özel okul olma durumlarına göre arasında anlamlı bir fark ortaya koymakta mıdır?
5. Öğretmenlerin koçluk yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılın ilk çeyreğinde öğretmenlerin sınıf içinde geleneksel bir anlayış olarak öğrencilerle sadece ilişkilerini sürdürmek değil, daha üst becerilerin de gerekli olduğu ortaya konmuştur. Bu üst becerilerin başında öğrenen bir toplum yaratmak, bir vizyon oluşturmak ve bu vizyonla mevcut gerçeklik arasındaki uçurum konusunda diyalog başlatmaya hazır, öğrenmeye meraklı ve yaratıcı bir liderle yani öğretmenle başlar. Bir sonraki adım ise öğrenmeyi besleyen, insanların yeni fikirleri denemesine açık, elverişli, onların bilgi ve becerilerini geliştiren bir ortam yaratmaktadır. Öğretimsel lider, bütün bu yol boyunca öğrenme sürecinin, değişen tutumların, davranışların ve iş süreçlerinin gözeticisidir (Rosen 1998). Bununla birlikte bilgi insanı - bilgi örgütü - bilgi toplumu bağının sağlanması için öğrenen insan - öğrenen örgüt - öğrenen toplum bağının kurulması gereklidir. Diğer bir ifade ile tek başına bilgi insanı veya bilgi organizasyonu olma hedefi yeterli değildir. Bu hedefe ulaşmanın en önemli yolu ve yöntemi sistemli öğrenme alışkanlığı ile kurumun ana hedeflerine ulaşmasından birimlerin amaçlara uygun etkinlikler göstermesine, kişilerin işlerinde başarılı olmaları, tatmin olmaları ve geleceklerine güvenle bakmalarına kadar birçok arzulanan sonuç, öğrenme alışkanlığına bağlıdır. Bilgi de eğitim ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bileşeni olduğundan, yenedünya düzeni, eğitim sistemlerinin ve okulların amaç, yapı, süreç ve sonuçlar bakımından gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bilgi toplumunun gerektirdiği insan tipi olan 'öğrenen insan', diğer bir ifade ile 'bilgi insanının yetiştirilmesi, bilgiye yönlendirme yapmak önemli olan bir durumdur (Fındıkçı 2006). Öğretimsel liderin, öğretmenlerin bilgi toplumuna uyum sağlaması hem bilgi toplumunun kültürüne uyması hem de oluşturacağı örgütsel kültürde yetişen insan tipinin bilgi toplumuna uygun olmasına bağlıdır. Bunun için de öğretmenler öğretimsel liderlerin temel özelliklerine sahip olmalıdır (Fındıkçı 1996: 155). 21. yüzyılda öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerinde bir öğrenci koçu anlayışı ile iletişim kurmaları ve sınıf yönetiminde de geleneksel anlayışların ötesine geçerek öğretimsel lider tavrı sergileyen bir anlayış içinde olmaları gerekmektedir. Öğretimsel lider olarak bilgi verenden ziyade bilgiye yönlendiren olmak önemlidir. Bilgiye nasıl ulaşılacağı ve ulaşılan bilgiyi nasıl kullanılacağına dair yönlendirici olmak önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada da bu iki önemli konu öğrenci koçluğu ve öğretimsel liderlik olarak ele alınmıştır. Literatüre baktığımızda bu konuda yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu ve bu iki değişken arasında ilişki kuran bir çalışmanın ortaya konulmadığı görülecektir. Dolayısıyla böyle bir çalışma literatüre bir

zenginlik katacak ve öğretmenlerin de daha üst sınıf becerileri geliştirmelerine kaynak teşkil edecektir. Bu çalışma ile öğretmenlerin bu konudaki yeterlilik düzeyleri saptandıktan sonra onların bu becerilerini ileri noktalara taşımaları için öneriler yer almaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Çalışmada öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterlilikleri ele alınmış, beceriler boyutuna bakılmamıştır.

2. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ve araştırmaya katılan örneklem grubunun görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.5. Sayıtlar**

1. Üzerinde çalışılan hedef kitlenin belirlenmesinde küme örneklem ve kartopu tekniğine dayalı olarak belirlenen örneklem grubu evreni temsil edecek uygunluktur.

2. Ölçeklerin uygulanması sırasında öğretmenlere yönelik yapılan açıklamada, gönüllüğün esas olduğu, kişilerin kimlik bilgilerinin istenmediği ve araştırmaya yapacakları katkının önemini belirten ifadeler vurgulandığından araştırmaya katılan öğretmenlerin içtenlikle cevapladıkları düşünülmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÖĞRENCİ KOÇLUK YETERLİKLERİ ve ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

Bu bölümde öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Koçluk Tanımı ve Tarihçesi

İngilizce kökenli bir sözcük olan koçluk (coaching), yük taşıyan anlamına gelen, atlı arabaları anlatmak amacıyla kullanılmaktadır. Türkçede koçluk kelimesini ifade eden bir terim bulunmamaktadır. Bu nedenle koçluk, dilimize bu kelimenin okunuşu olan “koç” kelimesi biçiminde yerleşmiştir. 1861 yılında koçluk uygulaması spor dünyasına girmiştir. 1950’li yıllara gelindiğinde ise koçluk kelimesinin iş hayatında iş performansını artıran bireyler için kullanılmaya başlandığı görülmektedir. 1980’li yılların başlarında ise koçluk, dünya genelinde iş hayatında bir meslek olarak yaygınlaşmaya başlamıştır (Bayraktaroğlu ve Uyar, 2012: 20-21). 19. Yüzyıl içerisinde Oxford’lu öğrenciler tarafından, kendilerini daha iyi seviyelere getiren rehber eğitimciler hakkında kullanılmış olan bu kavramsal öge, ilk defa Türkiye’de “Beyaz Gölge” isimli televizyon serisinde karşımıza çıkmaktadır (Arat, 2007: 127).

Türk tarihinde yapılan bir kısım yönetsel ve toplumsal ilişkilerin koçluk alan ve davranışlarıyla yakınlığının olduğu söylenebilir. Orta Asya Türk devletlerinde karşımıza ayrıca “Ata” adı verilen kurum içerisinde, gelecekteki varis kişinin eğitildiği, Orhun Yazıtlarında ifade edilmektedir. Bu yazıtlarda Kül Tigin’in “ata”sı Yollug Tigin, olarak yer almaktaydı. Söz konusu ifade Selçuklu devletinde kendisini gerçekleştirmiş biçimiyle görülen “Atabeylik” kurumunun Göktürk döneminde giriş şekliydi. “Şehzade hocalığı”, “sultan danışmanlığı”, “hâce-i sultanilik” ya da “atabeylik”, Türk hükümdarı, Türk devlet teşkilatını ve toplumun siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel yaşamını derleyip toparlamada en sık karşılaşılan; yetki türevinden diğer hiçbir makamla kıyaslanmayan yönetim biçimiydi. Osmanlıda şehzade hocalığı kurumu, “lala” veya “hâce-i sultânî” lakapları olmak üzere tarihte yerini almıştır. Ayrıca sancakların geleceğini tayin edecek olan yeni hükümdarların arkasında deneyimli, bilgili, kültürlü ve elit devlet yetkilileri yer almaktaydı (Pakalın, 1983: 354).

Koçluk kavramı, Uluslararası Koçluk Federasyonu'nun ifadesi çerçevesinde bireylerin içlerinde var olan potansiyeli en üst seviyeye çıkarması için onlara ilham veren ve bu değişim içerisinde yanlarında olan düşündürücü ve yaratıcı sürece eşlik eden bireyler olarak tanımlanmaktadır (Fazel, 2013: 384-391). Koçluk kavramı insanların kariyerlerinde, çalışma hayatlarında, sosyal hayatlarında ve kişisel kazanımlarında gözle görülür oranda yükseliş sağlamasına zemin hazırlayan bir ilişkidir. Odaklanma ve bilincin artışına katkı sağlayan koçluk, bireylerin gelecekte nerede olmak istedikleri ve nasıl bir hayata sahip olabilecekleri konusunda kişiye ilham kaynağı olmaktadır (Dağ, 2010: 46-48). Bunların yanı sıra çalışma ortamında koçluk, Uyargil'in (1994: 106) ifadelerine göre; iş görenlerin farklı bir yaklaşım ile periyodik olarak iş başındaki performanslarının gözden geçirilerek yönlendirilmesini içeren faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanım çerçevesinde koçluk, arzu edilen performansa ulaşabilmek amacıyla danışan ve koç arasında planlı olarak kurulan bir gelişim ilişkisi olarak nitelendirilmektedir (Esen, 2006: 120).

Koçluk işgörenlerin performansını, her günkü yüz yüze ilişkiler aracılığıyla geliştirmelerine destek olmayı ve onlara bu konuya bir amaç belirlemeye, plan yapmaya ve uygulamaya yöneltmeyi içermektedir. Bunun yanı sıra iş görenleri özendirme ve cesaretlendirmeyi ve bunu yaparken güvene dayalı ilişkiler kurmayı, istendiği her an yardım ve destek sunmayı esas almaktadır. Koçluk aynı zamanda çalışanların bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran ve her birine özel ilgi göstermeyi benimseyen bir yaklaşımdır (Aydar, 1999: 64).

TDK Sözlüğü'nde (<https://sozluk.gov.tr/>) ise koçluk, bireylerin, lider ve yönetici potansiyelini göz önünde bulundurarak, bilgi, beceri ve yeteneklerini nasıl kullanacaklarını bulmada ve bunları nasıl geliştireceklerini saptamada kullanılır. Koç ise koçluk ifadesini yerine getiren kişidir. Koç, hedeflenen amaç doğrultusunda, bireyin kişisel gelişiminde ona yol arkadaşlığı eden ve gelecek için planlanmış hedefe ulaşması için bireyin her daim yanında olan profesyonel kişidir (Köktürk, 2006: 65).

## 2.2. Koçluk ile İlişkili Kavramlar

Koçluk; danışmanlık, mentorluk, terapi, eğitim temelinde birbiriyle bağlantılı olmasına rağmen, asıl ilgi alanları açısından farklılık gösteren kısımlar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca koçluk ve danışmanlığı ise; danışmanlık, kişilerin kendi deneyimlerinden faydalanarak, kendisini ve de var olduğu toplumu daha iyi kavrayabilmesini, üstlendiği hedefleri ve hayallerini bilinçli bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayan profesyonel bir hizmettir (Hansen ve Tennyson, 1975). Danışmanlık hizmeti içerisinde danışman, danışan kişinin sorunlarına çözüm bulma misyonu üstlenmektedir. Kişinin var olan sorunları ve bu sorunlar üzerindeki motivasyon eksikliklerini sağlar ve bunlar üzerinde durarak, kişiye çözümler üretir. Ancak koçlukta, koçun konu üzerinde bir uzmanlığı olması gerekmemektedir. Koç sadece konu üzerine sarf edilecek çaba için gerekli olan motivasyonu sağlar ve olumlu sonuçlar almaya odaklanır (Çınar, 2007: 1-25). Koçluk ve danışmanlık ifadelerin birbirleri ile karıştırılmamalıdır. Koç var olan konu ile ilgili nasıl daha iyi bir sonuç alınacağı ve bu sonucun hangi boyutta geliştirileceği konusunda kişiye ilham olur. Danışman ise birebir kişi ile ilgilidir ve kişiyi problemleri çözmesinde kişiye destek sağlamaktadır (Aydar, 1999: 64). Uyar ve Bayraktaroğlu (2012: 13) ise koçluk ve terapi olarak ele almış ve bu kavramları açıklarken, psikologlar, psikiyatristler ve diğer terapistler tarafından zihnin bilişsel sağlığının geliştirilmesinde yardım sağlanmaktadır. Terapide zihni yoran kişisel problemler ve bunlara neden olan bilinç altı konular bulunup çözülmeye çalışılır diye ifade etmişlerdir. Gerek terapi gerekse danışmanlıkta başvuran kişinin kademeli gelişimi esas kuraldır. Koçlukta terapist gibi soru sorma kaidesi ile olaylara hakim olma durumu söz konusudur. Koçluk danışan bireyin daha kaliteli bir hayat yaşamasını, yaşama olumlu yönleriyle bakabilmesini ve bu süreç içerisinde sürekli gücü elinde tutmasını hedeflemektedir. Terapi de ise danışan kişinin duygu durumu odak alınır ve geçmiş tecrübelerinden kaynaklı duygu durum bozukluklarını, hayal kırıklıklarını ve kötü deneyimlerini pozitifleştirmeyi deneyimler (Bluckert, 2005: 91-94).

Yukarıdaki açıklamaların yanında Köktürk (2006: 26) ise, koçluk ve mentorluk olarak değerlendirmiş ve mentorluk, olgunlaşmış bir yetişkin (akıl hocası, usta) ile tecrübe bakımından az gelişmiş (akıl talebesi, çırak) arasında, gencin kendini gerçekleştirmesinde, ona yol gösteren, sosyal yaşam içerisinde nasıl var olunabileceği konusunda ona fikirler sunan bireydir. Kökeni Yunan mitolojisine dayanan mentorluk, 3500 yıllık bir ifade olarak



bilinmektedir. Yunanlı ozan Homeros'un Odyssey Destanı'nda Mentor; büyük imparator Odyssey'un Truva harplerine gitmek üzereyken, varisi Telemachus'u ve evini emanet ettiği vefalı ve güvenilir kadim bir dostudur. Daha sonra mentor, koruma misyonunu da genişletmiş ve bir akıl hocası pozisyonuna erişmiştir. Mentor ifadesi; hayat deneyimlerini ve bilgeliğini diğer insanlarla paylaşan kişiler halini almıştır. Mentorluğun Ortacağ'da "öğretmen-öğrenci" bağına benzer şekilde gözlemlendiği bilinmektedir. Öğrenciler tarafından mentorun deneyimlerinden yararlanılmaktadır. Mentor ise öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Ceylan, 2002: 17).

Literatürde koçluk sözcüğünün yerine mentorluk sözcüğü de kullanılmaktadır. Koçluk tanımının mentorluk tanımı ile özdeşleşen özellikleri kapsamında desteğe ve sürece dayanan ilişki, yardım, kariyer gelişim süreçleri, öğretme ve öğrenme, resmi bir sistem ve mentor tarafından geliştirilen roller yer almaktadır (Bakioğlu vd., 2013:7). "Mentorluk" ve "koçluk" kavramları birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavram arasında bazı farklar bulunmaktadır. Koçların görevi işgörenin performansının geliştirilmesi amacıyla işgörenlerde farkındalık yaratmaktır. Bunun yanı sıra mentor ise çalışan ile kurduğu ilişkide kaynak işlevine sahiptir. Bu durum mentorluk ve koçluğun temel ayırım noktası olarak görülmektedir (Elgün, 2007: 8).

Özalp ve Demirci'nin (1999: 42) öngördüğü şey ise koçluk ve eğitim kavramını bir arada almaktır ve koçluğun eğitimden son derece farklı olduğunu söylemektedir. Eğitim, bir bilen kişi ile bilmeyen kişi arasında didaktik bir yöntemle gerçekleşen bir süreçtir. Ancak koçlukta bir öğrenen kişi olmasına rağmen bir bilen kişi bulunmamaktadır. Koçlara göre danışanları gerekli bilgilere sahiptirler ancak bu bilgileri uygulamaya koyma noktasında güçlük yaşamaktadırlar. Böylece koçlar, yapmak ile bilmek arasında ortaya çıkan farkı kapatmaya çalışmaktadırlar. Koçlukta, koç ile danışan arasında yakın bir ilişki kurularak, koçun danışanının tutum ve davranışlarında meydana gelen farklılıkları gözlemleyebilmesi, bu noktaların danışan tarafından da fark edebilmesinin sağlanması için uzun süreli bir yöntem olarak nitelendirilmektedir. Koç kavramı ve eğitim arasında farklar şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitim programı belirlenmiş ve buna göre ilerlemektedir. Koçluk kavramında ise programı danışan belirler ve onun ilerleyişi ile eş oranlı değişimler yapılır.
- Eğitimde değişimler dışarıdan müdahale ile yapılır, danışmanlıkta ise bu tamamen kişinin kendisi ile alakalıdır.
- Verilen bir eğitimden her birey farklı derecede sonuç alır. Koçlukta ise temel prensip, danışan üzerinden gidilmesi olduğundan, ihtiyaç ve beklentilerin kişiye özel tasarlanması gerekir.
- Eğitimde sağlanan katılım mecburidir. Koçluk ise tamamıyla gönül işidir.
- Eğitim programında geri bildirim genelde sağlanamaz, koçlukta ise sürekli olarak katılımcıyla iletişim halinde olma durumu söz konusudur.
- Koçluk, devamlılık arz eden davranış biçimlerini hedef alır Eğitim ise duyu ve düşünce tabanlı duyu biçim yönetimidir.

Ortaya çıkan olaylar karşısında koçluk ve benzer kavramlar gösterdikleri yaklaşımlar bakımından şöyle incelenmektedir (Aydın, 2007: 43):

Eğitmen yaklaşımı: “En iyi uygulama yöntemi böyledir...”

Danışman yaklaşımı: “Bulduğumuz çözüm budur, bunu uygulayın.”

Mentor yaklaşımı: “Beni takip edin, yaptıklarımı örnek alın.”

Psikolog/ terapist yaklaşımı: “Böyle davranmanızın sebebi...”

Koç yaklaşımı: “Ne yapmayı amaçlıyorsun?” şeklinde ifade edilmektedir.

Koçluk ile karıştırılan diğer yöntemler arasında farkları, araba kullanmayı öğrenmek isteyen bir bireyi temsili olarak örneklendirecek olursak (Wilson ve McMahon, 2006: 3);

- ✓ Terapist, bireyin araba kullanmanızda engel teşkil eden nedenleri ortaya koyar ve bu sayede geçmiş deneyimleri olumluşturmaya hedefler.

- ✓ Danışman, araba kullanımınız hakkındaki ihtiyaç duyduğunuz temel bilgileri size sunar. Sonrasında ise hakimiyeti büyük oranda size bırakır.
- ✓ Mentor, araba kullanımı hakkında yaşamış olduğu deneyimlerden bir kesit sunarak, ince detayları keşfetmenizi sağlar.
- ✓ Koç, sizi araba koltuğuna oturmaya teşvik eder, kendisi de yolcu koltuğuna geçer ve sürüş için sizi cesaretlendirir.

### **2.3. Koçluğun Amacı**

Koçluk birbirinden farklı amaçları olan, yetenek, görü ve becerilerinde farklılık olan insan gruplarını bir araya getirmeyi hedefleyen ve bu hedefler doğrultusunda başarıyı amaçlayan bir hizmettir. İlişkide esas olan, var olan potansiyeli kullanarak bireyin kendisini başarıya götüren ilkeleri benimsemesidir. Bir koçun ana hedefi bireyin kendi içerisindeki öz gücü keşfederek kendini gerçekleştirmesidir. Bu sayede koçluk hizmeti gelecekte olan beklentilerin karşılık görmesini ve hedeflerin kolay ve kısa yollardan erişimini desteklemektedir (Çınar, 2007: 3).

Koçluk bireylere hayatta neyi isteyip neyi istemediklerini irdeletirken aynı zamanda da bireyin karakter ve kişilik yapısının da yeniden şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Post-modernist işletmelerde en temel prensiplerden biri yenilenmedir. İşletme çalışanları süregelen rekabete ayak uydurmak için becerilerini sürekli olarak yenilemelidirler. Koç özellikleri bulunan idareciler bu gibi yenilik olaylarına her daim açıktırlar ve sürece başarılı bir şekilde yürütmektedirler (Özalp ve Demirci, 1999: 42).

Koçluk kavramı bütün alanlardaki yaratıcı, bilinçli ve hayal gücüne dayalı olan davranışları ve tercihleri tekrar kazandırmak amacıyla bütün kör noktaları aydınlatan güçlü bir araç olarak nitelendirilmektedir. Var olduğumuz andan itibaren bütün bireylerin ayrı ayrı farklı alanlarda kör noktaları olduğu görülmektedir. Koçluk, amaca varma yöntemleri bütünüdür. Her amaç bireye öznel ve genel bir amaca ulaşma yöntemi yoktur. Koç çalışma içerisinde olduğu kişilerin karakter analizini yaparak, kişinin ruh haline göre yöntemler

belirler Koçluktaki temel hedefi istenilen amacı sonuçlandırmadaki başarıdır. Koçlar öncelikle üzerinde çalışacağı bireylerin birtakım sorularla ruh hallerini saptar ve daha sonra da hedefe yönelik bazı stratejiler geliştirir. Koçluktaki asıl amaç öğrenim vasıtası ile pekiştirilmiş gibi bilgi ve becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır. Çalışanların iş ile alakalı yeteneklerini pekiştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu gibi durumlarda idareci şunları uygulamalıdır (Yılmaz, 1999: 61):

1. Yönetici lider tarzında değişkenlik yapabilir.
2. Stratejik kümeler farklı pozisyonlara atanabilir.
3. Esnek şartlar ve kaynaklar geliştirilebilir.
4. Yöneticilerin algılarında değişimler olabilir.
5. Çalışan becerilerinde değişikliğe gidilebilir.

#### **2.4. Koçluk Türleri**

İnsanın potansiyelini ortaya çıkarmasını sağlamak ve kişinin ulaşmak istediği hedefe kolaylıkla ulaşabilmesini sağlamak için verilen profesyonel hizmete koçluk adı verilmektedir. Koçluk mesleğinin yaygınlaşmasıyla birlikte koçlar belirli alanlarda uzmanlaşmakta ve koçluk türleri de hızla genişlemektedir. Koçluk türü olarak nitelendirebileceğimiz birçok koçluk vardır. Aşağıda birkaç koçluk türü olarak ele aldığımız hizmetlerin açıklamalarına yer verilmiştir. Alan yazında yer alan koçluk türleri olarak, üst yönetim koçluğu, performans koçluğu, meslektaş koçluğu, sanal koçluk, yaşam koçluğu, öğrenci koçluğunu sayabiliriz (Grant, 2007: 24).

##### **2.4.1. Üst Yönetim Koçluğu**

Üst yönetim koçluğu, örgüt içi idareci koçluğudur. İdarecileri yöneticilik yetilerini yenilemesi ve geliştirilmesi için kullanılır (Benett ve Bush, 2009: 4). Çalışanların verimliliğini artırmada önemli rol oynamaktadır. Üst yönetim koçluğunda temel hedef, iyi

bir idarecilik anlayışı ile çalışanların üretim aşamasında motivasyonlarını arttırmak ve buna bağlı olarak da verim kapasitesini yükselişe geçirmektir. Üst yönetim koçluğu, iş yaşamında ve sosyal yaşamdaki bağı pekiştirme, öfkenin kontrol edilmesi, stratejik analizlerin yapılması, liderlik potansiyelini artırma ve adaptasyon sürecini yönetme gibi durumları konu alır. Bu bağlamda üst yönetim koçluğu, çalışan bireyleri de baz alarak potansiyel verimi artırma ve şirket karlılığını bir üst seviyeye taşıma amacını hedeflemektedir (Harris ve Lambert, 2003).

#### **2.4.2. Performans Koçluğu**

Performans koçluğu, çalışanın belirli bir hedefe ulaşmada, beceri kazanmada veya beceriyi kullanmada beklenen performansın altında gerçekleşmemesi hususunda, bunun nedenlerini ve çözüm odak noktalarını, koçluk alanın katılmasıyla saptamayı amaçlayan koçluk şeklidir. Bu koçluk türünde birkaç haftadan, birkaç yıla uzanabilecek bir zaman dilimi içerisinde performans artışını sağlamak hedeflenmektedir. Performans koçluğu, destek alan bireyin hedeflerine ulaşmasında ve bu hedeflere ulaşırken gösterdiği performansın ne ölçüde ilerlediğine bakılarak değerlendirilir (Grant vd., 2010: 121). Bu süreçte koç, koçluk alanın beceri gelişiminde ve gelmek istenilen yer ile var olduğu nokta kıyaslanarak, örgütçe istenen performansı sergilemesi hedeflenmektedir. Bir diğer deyişle amaca ulaşmayı zor kılan bireysel zorlukları ortadan kaldırmaya çalışmaktadır (Benett ve Bush, 2009: 3).

Koç ile koçluk alan, süreç boyunca varılmak istenen aşamayı baz alarak bir hareket planı çıkarılmakta ve bu plana bağlı kalarak da gerekli performansın sergilenmesinde destek olunmalıdır. Koçluk alan, koçluk süreci boyunca aldığı geribildirimlerle kendisi hakkında objektif bir bakış açısı kazanmakta, plan doğrultusunda gelişme imkânı bulmaktadır. Gelişme ve performans artışı motivasyonu ve kendi gelişimlerine yatırım yapıldığı için çalışanın kuruma bağlılığını da arttırabilmektedir (Aydın, 2007: 127). Performans koçluğunda çalışana performansına ilişkin geri bildirim verilmekte, performans engelleri, performans artıracak yöntemler, beklenen performansa ulaşmanın gerektirdiği düşünce ve davranış değişiklikleri konusunda yol gösterilmektedir.

### 2.4.3. Meslektaş Koçluğu

Meslektaş koçluğu, yetenek koçluğu olarak da nitelendirilen bir koçluk şeklidir. Örgüt içerisindeki çalışanların bilgi ve becerilerinin pekiştirilmesi, örgüt içi verimliliğin artırılması hususunda önemli rol oynar. Koçlar, destek alan çalışanın bilgi ve becerisine sahip olan niteliklerde olmalıdır (Nieuwerburgh, 2012).

Meslektaş koçluğu, uyum ve düzenin sağlanması konusunda gerekli bir takım destek hizmetleri sunmaktadır. Bu koçluk türü, örgüt içerisindeki yeniden inşanın ve görev dağılımlarının güncellenmesine, örgüt çalışanlarının yurt içi ve dışındaki yeni merkezlerindeki uyum ve adaptasyon sürecinin geliştirilmesine ön ayak olmaktadır, (Baltaş, 2011: 14). Örgütün içerisindeki, ilişki idaresi, yazılı iletişim, anlaşma sağlama, çatışma yönetimi, zaman yönetimi, toplantı yönetimi, sunum yapma, satış yapma gibi yetilerin iyileştirilmesinde kullanılmaktadır (Luecke, 2007: 131). Meslektaş koçluğu, gerçek sahada uygulanmaktadır. Bu sayede değişim süresince daha ileri yeti ve becerilere sahip olan çalışanlar, kendilerinden daha az yeteneğe sahip çalışanlara, harici bir koç yardımı olmaksızın destek olabilmektedirler. Bu sayede koçluktan faydalanan iş esnasında sorularına eş zamanlı yanıt alabilecek ve soru işaretleri ortadan kalkacaktır (Nieuwerburg, 2012). Ancak koçluk yapılanın koçun eğer varsa olumsuz özelliklerini de modelleyebileceğini söylemek mümkündür.

Okullardaki mesleki koçluk, öğretmenlerin birbirleri arasındaki gözlemlerinden pay çıkararak eğitim sistemi içerisindeki yenilikleri benimsemelerini ve geliştirmelerini konu alır. Bunlar bir eğitim yetisinin belirli birtakım hedefler doğrultusunda ilerletilmesini ve hayata geçirilmesini sağlarken bir grup öğretmenin de birbirleri arasındaki bilgi alışverişinin pekiştirilmesini sağlar (Poussard, 2004). Okullardaki mesleki koçluk faaliyetleri, idareciler ve de öğretmenler tarafından, eğitim gören öğrencilere uygulanan ve onları eğitim hayatlarında daha başarılı hale getirmelerine yardımcı olan bir yöntemdir. Sınıflar arası başarıyı yakalamak adına bir başka meslektaşının yetilerini gözlemleyen bir diğer öğretmen, kendi bilgi ve becerilerini de olumlu yönde geliştirmeye hazır hale gelmiştir. Bu süreç edinilen bilgilerle harmanlanarak, farklı görüşlerin ortaya atılması sayesinde tartışmaya açık hale gelmiştir. Bu noktada koç rolünde olan öğretmenin destekleyici ve önyargısız tavrı süreci olumlu yönde etkilemektedir (Yirci ve Kocabaş, 2012: 107). Burada koçluk görevini

üzerine alan eğitimci, kendini yenileyebilme yetisini ve sınıf içerisinde etkinliklerin verimliliğini sorgulama, öğrenme kabiliyetlerinin ne yönde artış gösterdiğini saptamak durumundadır. Bununla birlikte koçluk, eğitimcilerin buldukları durum içerisinde liderlik vasıflarını değerlendirerek, gruplar içerisindeki gelişimi ne denli geliştirebildiklerine odaklanır. Ayrıca okulda öğrenim gruplarının ve alanlarının saptanması, öğrenim modellerinin geliştirilmesi ve yenilenme sürecinde idareciler ve eğitimci arasındaki koordinasyonun sağlanması gerekmektedir. Dünyada ve örgüt yaşamındaki kapsamlı değişim ve gelişmeler ışığında çalışanların zaman zaman, çeşitli konularda meslektaşına koçluk yapabileceğini ya da meslektaş koçluğuna ihtiyaç duyabileceğini söylemek mümkündür (Harris ve Lambert, 2003).

#### **2.4.4. Sanal Koçluk**

Sanal koçluk, bilişim teknolojileri aracılığıyla, fiziksel olarak aynı ortamı paylaşmaksızın, performansın gösterildiği süreç boyunca yapılan koçluk türüdür. Koç, koçluk edileni bilgisayar ekranından izlemekte aynı anda etkileşimli olarak koçluk sürecini gerçekleştirmektedir. Gözlem yapma sürecinde öğretmenlerin ders performansının web kamerası aracılığıyla izlenmesi ve geri bildirim sadece öğretmenin duyacağı şekilde hemen davranışın ardından ders anında verilebilmesini sağlamaktadır. Sanal koçluk uygulaması öğretmene bilişim teknolojileri aracılığıyla öğrenci başarısını arttırmada, kendi sınıf içi davranışlarını öğrenmede, anında destek sağlayabilmektedir (Scheeler vd., 2006). Birebir karşılıklı olarak yapılmayan sanal koçluk uygulaması, teknolojik aletlerin kullanımı ile bilgi aktarımındaki kayıpları en aza indirmeyi amaçlamıştır. Sanal koçluktan faydalanan bireyin beden dilini de kullanabilmesi, bu uygulamanın yaygınlaşması ve güvenilirliğinin artmasına neden olmuştur (Rock vd., 2009).

#### **2.4.5. Yaşam Koçluğu**

Yaşam koçluğu, bireylerin yaşam içerisinde karşılaştıkları çeşitli problemlerin üstesinden gelmeyi hedefleyen bununla birlikte birebir insan ilişkileri üzerine kurulan bir hizmettir. Evlilik, boşama, iş değişikliği, çocuk sahibi olmak, eğitim hayatına başlamak, emekli olmak, taşınma vb. durumlarda yapılan koçluk şeklidir (Curly, 2001: 9). Yaşam koçları, kendisinden yardım alana, yaşamını refah ve daha sağlıklı koşullarda idame

ettirebilmesi, çevre faktörlerinden etkilenmeden daha mutlu bir hayat planı sunmaktadır. Koçlar, danışmanlık alanların var olan hayat düzenini çeşitli dokunuşlarda pozitif yöne doğru değiştirirken aynı zamanda kişinin olaylara karşı cesur ve güçlü olmalarını hedeflemektedir. Koçlar yardım alan bireylerin temel ilke, prensip ve karakterlerini göz önünde bulundurarak, “neden” ve “niçin” sorularını sormadan, geçmişini kurcalamadan, direkt olarak ilerisi için ne yapılabileceği konusuna odaklanmalıdırlar (Baltaş, 2011: 18).

#### **2.4.6. Öğrenci Koçluğu**

Öğrenci koçluğu olarak da adlandırılabilen eğitim koçluğu hem öğrenciye hem de ebeveynlere öğrencinin akademik başarısını yükseltmek amacıyla yapılan koçluktur (Özbay, 2008: 46). Öğrenci koçluğunu ele almadan önce genel çerçevede eğitimde koçluk hizmetlerine değinmek yerinde olacaktır. Eğitimde koçluğu, eğitimin hizmetinin paydaşlarına göre öğrenci, yönetici, denetmen, öğretmen ve ebeveynler bakımından ele alınabilir. İlk olarak yöneticilerin koçluğudur. Yönetici koçluğunu da iki alt başlıkta ele aldığımızda ilk olarak okul müdürlerinin öğretmenlere uyguladığı koçluk, bir de okul müdürlerine verilen koçluk hizmeti olarak değerlendirilir. İkinci boyutu öğretmendir. Öğretmen koçluğunu da iki farklı başlıkta incelediğimizde ilk olarak öğretmenlerin öğrencilere yaptığı koçluk hizmeti anlayışıdır, ikincisi ise öğretmenlere yöneticileri ya da eğitim bilimleri uzmanları tarafından uygulanan koçluk anlayışıdır. Üçüncü olarak ise ebeveyn koçluğu vardır. Bu koçluk tek başlıkta ele alınır ve okul tarafından ebeveynlere verilen koçluk yaklaşımıdır. Dördüncü olarak ise denetmen ve eğitim bilimleri uzmanları tarafından yapılan koçluktur. Bunlar da müfettişlerin okul müdürlerine yaptığı koçluk anlayışıdır ya da eğitim bilimi uzmanlarının hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere verdiği koçluk hizmetidir. Son olarak yani beşinci boyutumuz öğrenci koçluğudur. Öğrenci koçluğu, eğitim hizmetini alan bireylere tek yönlü verilen bir hizmettir (Başar, 2022) Öğrenci koçluğu öğrenciye akademik yaşamında yüksek performans gösterebilmesi için öğrencinin bireysel özelliklerini de göz önünde tutan tekniklerin paylaşımıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim koçluğunda, ebeveynleri çocuklarına koçluk yapabilmeleri için koçluk teknikleri konusunda bilgilendirme, öğrencilerin temsil sistemlerini belirleme ve o doğrultuda çalışma programları belirleme, sistemli ve verimli çalışma, aile ve öğrenci arasındaki uyum, hızlı okuma, nefes ve hafıza teknikleri, sınav kaygısı ile başa çıkma,



odaklanmayı sağlama, meslek seçimine ilişkin farkındalık kazandırma gibi işlevleri sayılabilmektedir (Özbay, 2008: 45).

Öğrenci koçluğu, koçluk alanındaki en temel ve hassasiyet gösterilmesi gereken alt başlıktır. Çünkü eğitim koçluğu, en hassas dönemlerini yaşayan “ergenlik çağı” olarak da bilinen gençlerin eğitim ve öğrenimini üstlenmektedir (Özgür, 2013: 2). Öz’e (2013: 37) göre, öğrenci koçluğu; eğitim hayatını temelden destekleyen ve genç bireylerin ilerisi için kurdukları hedeflere en doğru yoldan ilerlemelerinde bir yol gösterici görevi üstlenmektedir. Kendilerine yeti ve kabiliyetlerine göre bir yol haritası çizilen ve bu yoldaki engelleri aşmada cesaretlendirici programlar uygulanan gençler, ilerideki hedeflerine ulaşmada daha kararlı bir tutum içerisinde olacaktırlar. Öğrenci koçluğu, gençlerin düşünsel yetilerini artıran, içlerinde var olan potansiyeli ortaya çıkartan, kendilerini tanımalarına izin veren, bu doğrultuda bir amaç belirlemelerine ön ayak olan bir sistem bütünüdür (Özgür, 2013: 2).

Koçlar bire bir veya grup etkinlikleri ile hizmet vermektedirler. Özellikle okullardaki proje bazlı eğitim çalışmaları okullarda çok yaygındır. Yapılan araştırmalar sayesinde çocuklarda yaratıcılık geliştirilir. Bu kapsamda drama, öykü tamamlamam ve el işleri çalışmaya son derece elverişli olur (Tosyalı, 2010: 44).

Koçluk, 21. yüzyılda karşımıza çıkan riskleri en aza indirmek için kullanılan bir araç mıdır? Koçluğu herkes başarabilir mi? Koçluk sihirli ve işe yarayan bir çıkış noktası mıdır? Yoksa kralın yeni elbisesi mi? Koçluk beceri ve yetenek işi midir? Söz konusu soruların cevapların aldıktan sonra koçluğun eğitim alanındaki faydaları su yüzüne çıkacaktır. Bu kadar fazla çeşitliliğin olduğu alanda, koçluğun aile, okul, iş üçgeni içerisindeki payı yadsınamaz boyutlardadır. Böylece bu hizmetle erken dönemlerde tanışan gençler, ileri dönemlerde karşılıklarına çıkabilecek olaylarla baş etme kapasitesine sahip olacaklardır. Ayrıca kendilerine zaman kazandıracaklar ve başarıyı fark edeceklerdir (Stanier, 2021).

Okullarda koçluğun iki alanda incelenmesi gerekmektedir. Bu alanlar; okul yöneticilerinin okul çalışanlarına (öğretmenlere) uyguladığı öğretmen koçluğu ve öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı koçluk hizmeti olarak ele alınabilir.

Öğretmen koçluğu, bir eğitmenin kendisinin ya da bir diğer eğitmenin pratiklerini kullanarak yahut değiştirerek yeni metotlar bulması ve de gençleri bu bilgiler eşliğinde iyi bir gelecek için programlı bir biçimde eğitmesi eylemidir (Loucks-Horsley vd., 2009). Koçluk Druckman ve Bjork'in (1991) ifadeleri çerçevesinde, eğitim alan bireylerle ilgili gözlemler yapmak, onları farklı konular üzerine düşünmeye ve eyleme geçirmeye teşvik etmek, problemleri aşmada cesaretlendirmek gibi konuları ele alır. Tüm bunların, asıl amacı öğretim gören bireyin performansının bir uzman kadar iyi olmasıdır.

Koçluk etkinlikleri, öğrenci ve öğretmenlerin bir arada uyguladıkları çalışma projeleri sayesinde daha sıkı bağlar kurmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra koçluk eğitmenlerin yeteneklerini geliştirmeleri için iyi bir fırsattır. Bu sayede hem öğretmenler hem de öğrenciler bu olumlu girişimden artı yönde faydalanabilirler (Boatright ve Gallucci, 2008).

Öğrenim gören çocukların, öğrenme yetisi ve kapasitesi, eğitmenin entelektüel birikimine bağlıdır. Öğrencilerin ise anlatılan konuyu iyi idrak etmesi karşılıklı bilgi alışverişini artırır. Bu durumda eğitmenin yalnızca entelektüelliği değil hevesi ve ilgisi de önemli bir etmendir (Costa ve Garmston, 1994). Bandura'nın (1994) ifadelerine göre öz yeterlik, bireylerin hayatlarında karşılarına çıkan problemleri çözmedeki, bireyden bireye farklılık gösteren yeterlilik olarak nitelendirilmektedir. Bandura (1993) yeterlilik, insanların bu problemleri çözmedeki başarılarını mukayese etmek yerine, bir önceki karşılaşılan sorunla, bir sonraki arasında ne kademe bir ilerleme kaydedildiğini vurgulamıştır.

Öğretim alanına bu yeterliliklere eğitmen yeterliliği adı verilmektedir. Burada sürekli yapılan eylemleri tekrarlamak yerine değişime açık olarak yüksek bir motivasyon sağlanmalıdır. Öğretmedeki yeterlilik, eğitmenlerin başarı yolculuğunda sürekli olarak kendilerini yenileyebilmesi ve aynı oranda da öğrencileri motive etmesi olarak ifade edilir. Bunların yanı sıra öğretmen yeterliği, Slaavik ve Slaavik'in (2014) ifadelerine göre, eğitmenlerin kişisel başarılar ile uygulanan programlar dahilinde öğrencileri hedeflerine ulaştırması olarak tanımlanmaktadır (Urlick ve Bowers, 2017). Snipes (2017) tarafından yapılan bir çalışmada eğitim koçluğundan yararlanmış eğitmenlerin yeterliliklerine dair veriler ortaya konulmuştur. Öğretim koçluğunda hedef, öğrencilerin eğitim süreci boyunca bilgilerinin yenileme, deney ve gözlemler yaparak geri bildirimler ile bilgi ve becerileri

tazelemek olarak belirtilmektedir (Atteberry ve Bryk, 2011). Eğitim süreci esnasında öğretmenler modellenebilen ve uygulamaya dayalı eğitim programları hazırlamaktadır. (Vanderburg ve Stephens, 2010). Koçluk eğitimlerinin eğitim alanlarında yapılması yüz yüze eğitimin faydalarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte daha iyi bir gözlem fırsatı vermektedir. Yapılan araştırmalara göre koçlar, öğretmenleri diyalog vasıtasıyla, ders planı, öğrenci başarısını artıracak olası müdahaleler üzerine düşünme konusunda teşvik eder (Leland ve Berghoff, 2014). Snipes (2017) projesine iştirak eden 118 öğretmen, kendilerini yetileri hususunda daha motive hissetmişlerdir. Bunlar diğer öğretmenlerle birlikte ortak çalışma arzusu, sorunlara karşı olumlu çözüm desteği sunabilme ve pozitif geri bildirimler alma ile başarılıdır. Koçluk sürecine katılmayan eğitimciler ise, öğrenciler ile yeteri kadar bağ kuramamış, koç- öğretmen ilişkisinden yararlanamadığı için de motivasyon eksikliği yaşamıştır.

Eğitimcileri gerekli olan çabayı sarf etmesi, öğrencilerin verilen bilgiyi ne derece almak isteklerine bağlıdır. Çift yönlü bilgi alışverişi her iki taraf içinde yüksek motivasyonun sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Eğitimciler, bilgiye ulaşmanın yollarını ve de ulaşılan bilginin hangi aşamalarda nasıl kullanılacağını bildirmelidirler. Etkin bir eğitimin anahtarı ise bilgilerin hangi kaynaklardan daha sağlıklı alınacağı ve bilginin nasıl kullanılacağıdır (McCarthy, 1980). Alseike (1997) Eğitimciler kendilerine verilen koçluk eğitiminin temel yanlarını iyi kavramalıdır. Zira yanlış veya eksik aktarılan bilgiler yarardan çok zarara uğratabilmektedir. Algı seviyesi öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Bu eğitimde, öğretmenler bu algı farklılıklarını ayırt edebilecek duruma gelmiş ve buna göre öğretim programları hazırlamışlardır. Bununla birlikte, eğitimciler yeni öğrenme tekniklerini kavrayabilmeli ve bunları hayata geçirebilmelidirler. Yapılan araştırmalara göre eğitimciler, bilişsel koçluk sayesinde öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulabilmekteler ve bu sayede yüksek motivasyonlu eğitimciler haline gelmektedirler. Özellikle etkililik, esneklik, bilinç seviyelerinde yükselişler görülmüştür. Yavuz'a (2009) göre, içlerinde taşıdıkları dürüstlük duyguları ile öğrencileri tarafından güven çağrıştırır. Bu da öğrencilerin de dürüst olmalarını sağlar. Bu sayede karşılıklı saygıya dayalı bir iletişim kurulur. Barutçugil (2002) ise eğitimciler aldıkları koçluk eğitimi sayesinde çözüm odaklı, planlı ve ön yargısız bir şekilde, öğrenci gruplarının farklı algı seviyelerini göz önünde bulundurarak bir program hazırlarlar. Bununla beraber eğitimciler sınıf içerisinde farkındalık

yaratarak geri bildirimleri değerlendirir ve başarı için her bir öğrenciye özel yaklaşım sergiler.

Yavuz (2009), öğretmenlerin hali hazırda var olan bilgilerinin, öğrenciler tarafından iyi bir şekilde algılanabilmesi için öğretilen konuları, her öğrencinin algı seviyesine göre çeşitli programlar hazırlayarak öğretmelidir. Bununla beraber koçluk eğitimi alan eğitimciler, öğrenmeyi daha cazip hale getiren birçok fikir ortaya atarak, öğrenmeyi hızlandırmaktadırlar ve özgüven eksikliği yaşayan öğrencilerine güven konusunda yardımcı olurlar. Yüksek motivasyonlu öğrenci ise, çalışma konusunda istekli ve başarılı olur. Buna bağlı olarak yaratıcı ve girişim olur. Biçer (2008) ise eğitimcilerin var olan bilgilerini kullanarak kaynak yaratmasına, performanslarını yükseltmesine, çalışma arzusu yaratmasına, hedeflerine ulaşacak planlamalar yapabilmesine, sorun çözme yetisini artırmasına ve stres yönetimi yapabilmesine katkı sağladıklarını belirtmiştir.

2000’li yıllarda yapılan incelemelerde, koçluk eğitmenliği alan öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarında büyük rol oynadığı saptanmıştır. Yakın zamanda bire bir ya da sanal verilen koçluk hizmetlerinin öğretmen- öğrenci ilişkilerine büyük katkısı olmuştur. Bununla beraber uyum sorunu çeken veya öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerde de başarı oranı gözle görülür oranda artmıştır. Bu konuya yönelik olarak yapılan incelemelere aşağıda yer verilmiştir. Costa ve Garnsten (2002), Obara (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, eğitimdeki kalitenin artırılması, öğrencilerin başarısına doğrudan etki ettiği saptanmıştır. Davranış yönetimi hususunda Hershfeldt, Pell, Sechrest, Pas ve Bradshaw (2012) tarafından ilkökul öğretmenlerine geri bildirim sistemi aktarılmış ve başarılı olunmuştur. Bu süreç esnasında koçlar, öğretmenlerle birlikte sınıflara girmiş ve sınıfın sakinliği kontrol edilmiştir. Bununla birlikte koçların öğretmenlere iyi dinleme teknikleri uyguladıkları ve zor anlarda nasıl iyi bir dinleyici olmaları gerektiği anlatılmaktadır.

Demir ve Doğanay (2010) tarafından eğitim alanında bilişsel farkındalık Türkiye’de ilk kez gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin motivasyon ve dinleme becerisinde artış olmuş ve hedeflenen amaç gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler farkındalık, kendini değerlendirebilme, denetleme, bilişsel yönetim, geliştirme alanlarında gelişme göstermişlerdir. Aynı zamanda bilişsel farkındalığa sahip olan öğretmenlerin kendilerini

yenileme imkanı bulduklarını ve öğrenci- öğretmen ilişkisinde bir üst seviyeye ulaştıklarını belirtmiştir.

Kraft ve Blazar'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada ise farklı sınıf yönetim yetileri üzerine bir çalışma yapılmış ve bu çalışmada farklı sınıf düzeyleri çeşitli denemelere tabi tutulmuştur. Öğretmenler bu eğitim sonunda sınıf içerisinde büyük bir başarı yakalamış, öğrencilerin dikkatini eğitim yönüne doğru odaklamıştır. Bu sonuç öğrenciler içinde pozitif bir gelişim olmuş ve yönetici - eğitimci - öğrenci arası iletişim başarılı bir şekilde sağlanmıştır. Grant (2003) tarafından yapılan çalışmada ise lisansüstü öğrenciler arası başarı sağlanmış ve biliş üstü süreçlerde kendi üzerine düşünme (özyansıtma) ve içgörü) ve ruh sağlığında büyük ölçüde iyileşme ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Swartz, Prevatt ve Proctor (2005) koçluğun, dikkat problemi ve hiperaktivite sorunu olan öğrencilerde odak noktası bulmayı ve de organize olmayı hedeflediğini belirtmiştir. Van Zandvoort, Irwin ve Morrow (2009) ise üniversitede okuyan obezite hastası kadın öğrencilerin kendilerini kabul ettiğini ve benimseme süreçlerinde başarı oranının arttığını belirtmiştir.

Franklin ve Doran (2009) ise birbirinden bağımsız iki programın, öğrenciler üzerinde olumlu bir akademik başarı sağladığını belirtmiştir. Bu alanda yapılan başka bir çalışma ise Short, Kinman ve Baker (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada akran koçluğu adı verilen hizmetin, psikoloji bölümünde ders gören öğrencilere uygulandığını ve stresi alt seviyelere indirdiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra Fried ve Irwin (2016) tarafından yürütülen çalışma kapsamında koçluk seanslarına katılan grupta, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, stres yönetimi ve akademik performansın gelişim gösterdiği saptanmıştır.

## **2.5. Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri**

Koçlukta arzulanan başarı esasen dört unsurda incelenmektedir. Bunlar; koçluk becerileri (iletişim, gözlem yapma, geliştirme becerileri), koçluk alanla koç arasındaki ilişkinin güvene dayalı niteliği, koçluk alanın istekliliği ve potansiyelidir (zeka, algılayış

düzeyi, kişilik vb.) (Blackman, 2010). Bu bağlamda etkili bir koçluk ilişkisinin aşağıdaki özellikleri taşıması beklenmektedir (Nieuwerburg, 2012);

1. Empatiye dayanan bir ilişki içerisinde olunmalı.
2. Koçluktan faydalanan birey kendini özel ve önemli hissetmeli.
3. Her koçun, çalışacağı bireyle ortak bir plan ve vizyonu olmalı.

4. Koçlar, koçluktan faydalanan bireyleri sürekli olarak motive etmeli ve cesaretlendirmelidirler. Aynı zamanda bireyin beklentileri ve umutsuzluğu da yönetilebilmelidir.

Koçluk karşılıklı güven ve gelişim tabanlı bir ilişki kurma ve sürdürme için iletişim, gözlem, geri bildirim verme hareketlerini içermektedir. Süreçteki sonuç, yapılandırılacak bağın niteliğine bağlıdır. Koçluk sürecinde bir koçtan beklenenler aşağıda verilmiştir (Bloom vd., 2005: 25):

1. Süreçte koçluktan faydalanan bireyin algı ve benimseme duygusunu tespit edebilme.
2. Farklı değer ve yargılara karşı ön yargısız olabilme.
3. Koçluktan faydalanan kişiye cesaret verebilme ve saygı duyma.
4. Koçluktan faydalanan kişiye sorumluluk verebilme konusunda zaman tespiti.
5. Koçluktan faydalanan kişiye öğrenmede kolaylık sağlama.
6. Olabildiğince tavsiyeleri minimum seviyede tutma.
7. Yüzleştirmelerde pek fazla bulunmamak onun yerine destekleyici yorumlarda bulunmak.

Koçluk ilişkisi içerisinde en temel etken koçun ve bundan faydalanan kişinin yapmış olduğu iki kişilik takım çalışmasıdır. Bu süreci olumlu bir şekilde yürütme görevi koçun, amaçlarına ulaşabilme sorumluluğu ise bireyin kendisindedir (Voss, 2002). Tüm bu açıklamalardan sonra etkin öğrenci koçluğu için gereken yeterlilikleri; iletişim yeterlilikleri, güdüleme yeterlilikleri, davranış bilimleri yeterlilikleri, eğitim bilimleri yeterlilikleri, sorun çözme ve karar verme yeterlilikleri ve araştırma-veri toplama yeterlilikleri (Başar, 2022) olarak yedi alt başlıkta ele almak olanaklıdır.

### **2.5.1. İletişim Yeterliliği**

İletişimin koçlukta en önemli amaçlarından birisi, öğrencinin gelişimine uygun mesajları öğrenciye doğru kanallardan aktarabilmektir. Ayrıca etkin dinleme ve ben diline dayalı empatik dinleme, açık ve yargısız bir dil kullanmak da sürecin önemli ayrıntılarıdır. İnsanlar ilişki içinde var olan ve gelişen varlıklardır. İnsan ancak ötekiyle kurduğu sağlıklı bir ilişkiyle iş ve kişisel yaşam sorunlarının üstesinden gelebilmekte, yaşam mutluluğunu artırabilmektedir. İletişimi ilişki kurmayı sağlayan bir araç olarak ele almak mümkündür. Kısaca, iletişim kurmak bir amaç değil ilişki kurabilmenin aracı olarak görülmelidir (Dökmen, 1996).

İletişim sürecini bir insanın vücudundaki dolaşım sistemine benzetmek mümkündür. İletişimin olumlu sonuçlanması, değişimin başlatılması ve korunması halinde mümkündür (Buber, 2002). İletişim iki birey arasında karşılıklı veya karşılıklı olmadan, sözlü veya sözsüz olarak (beden ile ya da yazı ile), farkında oldukları ya da olmadıkları duygu, düşünce, ihtiyaç ve beklentilerinin birbirine aktarılma dilimidir. Sürecin içeriğinde anlamı değil iletinin kendisi önemlidir. Anlam ise alıcıdan alıcıya değişkenlik göstermektedir (Şahin, 2004: 4).

Örgütsel iletişim, enformasyonun paylaşımını, problemleri tartışmayı ve çözme sürecini içermektedir (Baltaş, 2011). Örgütlerde iletişim, formal ve informal iletişim şeklinde gerçekleşmektedir. Formal iletişim örgütte iletişim için oluşturulmuş kanallar üzerinden yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya, yatay ve çapraz iletişim olmak üzere dört şekilde sürdürülmektedir. Ayrıca örgütte çalışanların kendi aralarında geliştirdikleri, formal iletişim dışında kalan, örgütte sıklıkla kullanılan informal iletişim yer almaktadır. Çalışanlar,

örgütün formal iletişim kanalları dışında kalan informal iletişimle önemli örgütsel olaylarla ilgili bilgi paylaşımı yapmaktadırlar (Griffin ve Moorhead, 2013). Örgüt yaşamında karşılaşılan kişiler arası ilişki sorunlarının temelinde, olgunlaşmamış davranışlar ve iletişim becerilerindeki eksiklikler yer aldığını söylemek mümkündür.

İletişim, dil (söz ve yazı ile iletişim) ve dil ötesi (sesin karakteri), ses tonlaması, sesin hızı, şiddeti, vurgu, duraklama vb.) olarak ele alınmaktadır (Dökmen, 1996: 27). Söz ile iletişimde “ne söylendiği”, dil ötesi ve sözsüz iletişimde “nasıl söylendiği” ana tema olarak vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda insanların ne anlattığı değil nasıl anlattığının önemi ortaya çıkmıştır. Yani karşımızdaki insanın neyi anlattığından daha çok beden dili ve vurgusunun dikkate alındığı saptanmıştır (Dökmen, 1996: 27). Sözel iletişim kapsamında dikkate alınacak durumlar; dinlemede sabırlı olma, argo kullanmama, ses tonuna ve ifade edilen sözcükler dikkat etme, empati, söylemiş olduğu kelimelerin ana fikri betimlemesi ve geri bildirim açık olması. Empati, iletişim sürecinde kayda değer bir yeti olarak görülmüştür. Empati, Empati karşıdaki insanın hissettiklerini anlamaya çalışarak kendini o insanın yerine koyabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte gelişmiş bir empati duygusu, koçun danışmanlık alan kişiyi derinlemesine bir tutumla anlamasını ve sürecin hızlanmasını sağlar (Sayar, 2011).

Koçlukta iletişim yeterliliğini ele alırken beden dili, dinleme, empatik dinleme ve soru sorma alt kavramlarına da değinmek oldukça önem taşımaktadır. İlk olarak beden dilini ele aldığımızda; sözlü olmayan beceriler, ne söylendiği kadar nasıl söylendiğiyle de ilgili olan becerilerdir. Çünkü duygu ve düşünceler dil ile olduğu kadar beden ile de iletişim sürecine yansımaktadır. Koçların hem kendi beden dillerinin farkına varmak ve yönetmek hem de koçluk alan kişinin beden dilini anlamak noktasında sözlü olmayan iletişim hakkında bilgi ve beceriye ihtiyacı olmaktadır (Hoppe, 2006: 13). Beden ile iletişim sürecini, bedensel temas, mekan kullanımı, göz ve bakış, yüz ifadeleri, jestler, beden duruşu, duruş mesafesi, giyim tarzı, renk seçimleri ve diğer bedensel hareketler oluşturmaktadır. Beden dili, kişinin duygu durumunu yansıtmaktadır (Damaş, 2010: 43). Koçluk sürecinin temelinde yer alan uyum ve güvene dayalı ilişkiyi geliştirebilmek için koçların, sözsüz iletişimde göz önünde tutacakları temel nokta, söylenen sözler ile o sözleri güçlendirebilen ya da zayıflatabilen beden dilinin birbiriyle tutarlılığı ve yerindeliğini sağlamak olmaktadır (Parsloe, 1997: 19).



Dinleme yeterliliği de iletişim de en önemli yeterliliklerden biridir. Dinleme, koçluk sürecinde gösterilen en temel yetilerden biri olarak kabul edilmektedir. Diğer bir deyişle dinlemek, konuşmacıyı daha fazla kendini ifade edebilmesine olanak sağlayan ve böylelikle kişi hakkında daha fazla bilgi edinimi sağlayan bir durumdur. Dinleme sadece karşısındaki insanı dinlemek değil aynı zamanda o insanın ne anlatmak istediğini kavrayabilmek ve de kendi iç sesini bastırabilme kabiliyetini geliştirmektir (Voss, 2002: 110). Şayet koç gerekli dikkati vermeden dinleme sürecine eşlik ederse eksik bilgi ve hatalı yaklaşımlarda bulunabilir (Werner, 1993: 182). Bu şekilde koç, koçluk alanı tanıyabilmekte yani onun temel duygu, düşünce, ihtiyaç, beklentilerinin, değerlerinin ve bakış açısının farkına varabilmektedir (Cook, 1998: 85).

Empatik dinleme olarak da adlandırılabilen etkili dinleme becerisinin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Sayar, 2011):

1. Kendi duygularını ve fikirlerini konuşmacıya yansıtmamak.
2. Kendini korumaya, anlaşmaya, uzlaşmaya, kıyaslamaya ya da kendi yaşantısı ile benzerlik kurmaya çalışmadan konuşmaya odaklanmak.
3. Dinlenen bireyin deneyimlerini, bakış açılarını ve rollerini anlamaya çalışmak.
4. Dinlerken kendine, konuşan birey kendisi hakkında ne düşünüyor? Dünyayı nasıl görüyor? Sorularını sormak.
5. Akıl okumaya çalışmamak.
6. Konuşulanları ayıklamadan ve söz kesmeden dinlemek.
7. Dinlerken hayallere dalmadan, kendi deneyimlerini hatırlamadan, vereceği yanıtı veya öğüdü düşünmeden tüm dikkatini vererek dinlemek.
8. Konuşan kişinin gözlerinin içine bakarak, mütebessim bir ifadeyle dinlemek, beden diline ve yüz ifadesine dikkat etmek.

Etkili ya da empatik dinleme becerisi, karşıdakini anlamak ve tanımak için iletişim sürecinde konuşma kadar önem taşıyan bir beceridir. Dinlemeyi etkin bir şekilde gerçekleştirmek karşısındaki kişiyi anlamak demektir. Bütünüyle o anda olmayı tüm dikkatini dinleme eyleminin kendisine vermeyi gerektirmektedir.

Son olarak soru sorma kavramını da iletişim yeterliliklerinde ele aldığımızda, kapalı sorular sormak ya da dile getirmek, insanları düşünmekten kurtarır. Açık uçlu sorular sormak, insanların kendileri adına düşüncelerine neden olur. Farkındalığı ve sorumluluğu en iyi üreten şeylerden biri güçlü ve etkili sorular sormaktır. (Withmore,2019). Soru sormak koçluğun en önemli yeterliliklerinden birisidir. Önemli olan güçlü sorular sormaktır. Sorulan sorular basit, sonuç odaklı ve etkileyici olursa koçluk alan kişiyi anlamlı ve çok yönlü düşünmeye sevk edecektir. Bunun aksine uzun, karmaşık ve dolambaçlı sorular koçluk alan kişinin kafasını karıştırır. Soru sormak koçluğun temel araçlarından biridir. Bununla birlikte, bir koç, kişisel merak tatmininde bulunmak veya karşısındaki yargılamak amacıyla değil, yardım etmek ve destek olmak amacıyla sorularını sormalıdır. Koçlar problem odaklı sorular yerine çözüm odaklı, eylem adımlarını oluşturmaya dönük yapıcı sorular sormalıdır. Hayalden hedefe giden, konunun dağılmasını engelleyici, spesifik ve net sorular sorarak ilerlemelidir. Whithmore'a (2019) göre güçlü sorular, proaktif, odaklı düşünme, dikkat ve gözlem gerektirir.

### **2.5.2. Güdüleme Yeterliliği**

Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan ve öğrenmesinin sorumluluğunu alması gerektiğini öne süren yaklaşımlar, öğrenme ile başarı arasındaki süreçte güdülenmenin önemli bir yeri olduğunu kabul etmektedirler. Güdülenme ile ilgili kuramlar temelde insanı bir harekete başlatan; hedefe doğru ilerlemesini sağlayan ve hedefe ulaşmak için ısrarla uğraşmasını sağlayan etkenlerin başında neler olduğu sorusuna cevap ararlar. Cevap aranan sorular temelde ortak olmakla birlikte, bu sorulara verilen cevapların farklılığı, bu alanda çeşitli kuramları doğurmuştur (Kelecioğlu 1992: 175-181). Bu kuramlar, yeterlik kazanma, yükleme kuramı ve kişisel yeterlik kuramıdır. Koç güdülenme kuramlarını ele alarak öğrencilerin güdülerini analiz edebilmelidir. Güdüleme yeterliliği olarak başka

önemli ayrıntı ise, öğrencinin yaşam felsefesi, amaçları ve değerlerini geliştirmelidir. Hedefleri belirlerken destekleyici olmalı ve başarı algısını olumlu yönde etkilemelidir.

### 2.5.3. İzleme Süreç Yeterliliği

İzleme süreç yeterliliğinde geri bildirim ve gözlem yapma yeterliliği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğrencinin başarısını izleme, yapıcı yönde eleştiri yapma ve hedefleri doğrultusunda inanç ve hislerini keşfetmesinde yol gösterici olmak önemlidir. Öğrenciyi izlerken ve geri bildirimde bulunurken öğrenciyi stres ve kaygıdan uzak tutmak da oldukça önemli bir önlemdir.

Geribildirim, bireye paylaşmış olduğu duygu durum ve düşünceler hakkında, anlaşılmalı olduğuna dair verilmiş olan mesajlardır. Geribildirim hedefi bireyi desteklemek ve varsa hatalı görülen yanlarını düzeltme eğiliminde olmaktır. Geribildirim çalışan bir birey için, yapmış olduğu eylemlerin bir başkası tarafından nasıl görüldüğünü anlama fırsatı verir. Geribildirim iyi bir iletişimin sağlanması için ne gibi noktaların dikkate alınması gerektiğini konu alır (Mcmanus, 2007: 35).

Koç, koçluk yaptığı süreç içerisinde almış olduğu bilgileri alıcıya geri aktaran kişidir. Koçlar geribildirimlerini yaparken yargılamadan ve hareket odaklı davranmalıdırlar. Bu yeti sürecin hedefine ulaşmasında, farkındalık yaratma ve öngörülerde bulunulmasında yardımcı olmaktadır (Elderton, 2009). Geribildirimlerde cevabı olmayan sorular, başka kişilerin örneklerinden yola çıkma ve kıyas yapma gibi durumlar sürecin başarısının düşmesinde etken rol oynar (Kırdar, 2007: 28). Koçlukta geribildirim üç aşamada ele alınmaktadır. Birinci aşamada koç, koçluk alan bireyde gözlemlemiş olduğu ve çıkarımları sonucunda karşısındakine aktarım yaptığı durumdur. İkinci aşamada geri bildirim yolu ile farkındalık yaratarak, kişinin kendi sorunlarına çözüm arayabilmesini teşvik etme ve bunu vermiş olduğu geri bildirimlerle destekleme. Üçüncü ve son aşamada ise ilk aşamayla benzerlik göstermektedir. Süreç boyunca yapılan analiz sonucu bireyin olumlu yönde gelişen duygu ve düşüncelerini esas alarak takdir etme ve destekleme (Aydoğdu, 2004). Geribildirim sürecinin etkinliğinin güven duygusu içeren bir koçluk ilişkisinin kurulabilmiş olmasına bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Gözlem yapma becerisiyle koç, koçluk alanın iş ortamında, iş ilişkileri içindeki davranış biçimi, performans düzeyi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Gözlem yapma sürecinde koç, danışma alan bireylerin sorunlarına karşın detaycı sorular sorma, performansı etkileyen faktörlerin saptanması ve bunlar temel sebeplerini araştırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bu gibi derinlemesine sorular koçun, bireyi daha iyi anlamasına ve süreci hızlandırmasına yardımcı olmaktadır (Parsloe, 1997: 19). Bu soruların açık ya da kapalı uçlu olabildiği görülmektedir. Bu çerçevede kapalı uçlu sorular, evet veya hayır gibi cevaplar üretmektedir. Ancak açık uçlu sorular katılımı ve fikir paylaşımını teşvik etmektedir (Luecke, 2007: 31). Koçluk süreci, soru sormanın teşvik edildiği bir iletişim ortamı oluşturarak, açık iletişimin sonuçlarından faydalanmayı amaçlamaktadır (Voss, 2002: 129).

Etkin sorular koçluk alan bireyin, karakteristik özellikleri, bilgi, beceri ve kabiliyetleri, sorun çözme potansiyeli ve olaylar karşısındaki bireysel direncini ölçmektedir. Süreç koçluk alanın bilgi ve becerisini artırarak, davranış ve tutumlarını değiştirmesinde yardımcı olmaktadır bununla birlikte olayları somutlaştırmak için, koçluk alanın bu ilişkiyi örneklemesini sağlayacak, psikometrik ölçümler yapmayı, davranış gözlemleri yaparak bilgi toplamayı kapsamaktadır (Certo, 2003: 464). Koçların psikometrik ölçme ekipmanlarını edinme ve ölçüm sonuçlarını değerlendirme yetisi edinmiş olması gerekmektedir. Burada ana hedef gözlem sürecinde koçların olumlu davranması, geleceğe ve çözümlere odaklanması olmaktadır (Mcmanus, 2007: 24).

#### **2.5.4. Araştırma-Veri Toplama Yeterliliği**

Psikometrik ölçümler, insana ait psikolojik durumların (zihinsel süreçler, yetiler, değerler, tutumlar, vb.) ölçülmesine dair ölçeklerin geliştirilmesi, bu özelliklerin ölçülmesi, kişiler içerisinde bu yetiler açısından farklılıkların ortaya konması hedefi ile yapılmaktadır. Psikometrik ölçümler ile koçluk alanın bilgi ve beceri düzeyi, güduları, kariyer beklentileri, ilgi alanları, motivasyon düzeyi, kişilik özellikleri, değerleri, tercihleri, stres altındaki davranışlarına ilişkin bilgi edinilebilmektedir (Baltaş, 2011: 19).

Ölçüm araçlarının kullanılmasının temel amacı, kişinin davranışlarının temelinde yatan nedeni ortaya çıkarmaktır. Psikometrik ölçüm araçları, kurum kültürüyle uyumlu, amaca uygun yetkinliklere sahip çalışanları seçmeyi ve geliştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Psikometrik ölçüm araçları arasında beş faktör kişilik ölçümleri, 180 derece ya da 360 derece geri bildirim formları, baskı altında yönelimler ölçümü, kurum kültürü ve değerler ölçüm aracı vb. saymak mümkündür. Koçun, psikometrik araçları kullanma ve ölçüm sonuçlarını değerlendirme becerisi kazanmış olması gerekmektedir. Koç, psikometrik araçlarla yapacağı ölçümler sonrası edineceği bilgileri, koçluk alan kişiyi değerlendirme, gelişim planı hazırlama sürecinde kullanmaktadır (Certo, 2003: 464).

Psikometrik ölçüm ekipmanları, koçluktan faydalanan bireyin, gereksinimleri, değer yargıları, tercih ve talepleri, psikolojik durumu hakkında rapor vermektedir. Koçluk hedef odaklı ve gelecek planlaması dahilinde başarıyı hedefleyen bireyin bilgi, beceri, yetenek ve psikolojik durumlarını ele alan bir hizmettir. Psikometrik ekipmanlar, destek alanı bütün yönleriyle daha iyi tanımaya yönelik çeşitli bilgiler vermektedir. Fakat koçların bu sonuçları değerlendirebilme ve analiz edebilme yetilerine sahip olmaları gerekmektedir. Koçluk süresince iletişim, durum belirleme, geliştirme sürecinin bütününde psikometrik ölçüm ekipmanlarıyla elde edilen bilgilerin, koçlara, koçluk alan bireylerle ilgili detaylar vereceğini söylemek mümkündür. (Baltaş, 2011: 19).

### **2.5.5. Sorun Çözme-Karar Yeterliliği**

Koç, çalışanların sorunlu davranışlarını varsa yetersizliklerini, performans kayıplarını ve bunların sebeplerini araştırmaya yönelik olarak onların perspektifini anlamaya yardım edecek çeşitli sorular sorar. Bu sorular açık ya da kapalı uçlu olabilir. Açık soru, farkındalık ve sorumluluğu yükseltmemizi sağlar. Sorular genellikle bilgiyi sıralamak için sorulur. Soruyu, istediğimiz bilgiye ulaşmak için sorarız. Ama koçlukta sorunun cevabı ikincil bilgidir. Alınan bilginin bizim için kullanılır olması önemli değildir. Sadece çalışanın gerekli bilgiyi almasını sağlamak önemlidir. Çalışanın gösterilen yolda yürüyüp yürümediği ya da kurumun amaçlarını takip edip etmediği önemlidir. Gerçekleri, nicelik bakımından toplamak, farkındalık ve sorumluluğu yükselten soruları sormak için ne, ne zaman, kim, ne kadar sorularını kullanmak gerekir. Neden sorusu insanların kritik yapmalarına ve kendini savunmalarına iter. Niçin ve nasıl niceliksiz olmasına rağmen, her ikisi de analitik

düşünmeyi ve iki taraflı üretken olmayı gerektirir. Analiz (düşünme) ve farkındalık (gözlem) gerekir. Sebep ya da basamakların neler olduğunu sormaktansa ‘Neden’ sorusunu sormak daha etkilidir. Soru insanları kışkırtmak yerine belirgin bir cevap için sorulmalıdır. Sorular genel kapsamlı olarak başlamalı ve detaya inmelidir. Böylelikle en küçük detaylara ulaşılır. Sanki bir mikroskopla bakıyor gibi kısa bir süre içinde daha detaya inmiş olunur. Koçun daha fazla detay için, derin inceleme yapması, araştırması gerekir. Bu da koça hangi konuların önemli olduğunu gözlemlemek için güven verir. Böylelikle koç hangi konuların daha önemli olduğuna karar vererek işgörenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemiş olur. Aynı zamanda koçun elemana ne vermesi gerektiği ortaya çıkmış olur. Etkin soru sorarak koç, işgöreni nereye doğru yönlendirmesi gerektiğini belirler. (Öztürk 2007: 51).

Doğru soru sorarak koç, öğrencinin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalık oluşturabilir. Öğrencide yaratan sorunları doğru tespit edebilir. Öğrencinin gelişimi için sorunları tespit ettikten sonra fırsata çevirebilir ve sorunların çözülmesinde doğru karar alması adına güçlü sorular sorması önemlidir.

### **2.5.6. Davranış Bilimleri Yeterliliği**

Koç olarak davranış bilimlerinin yeterli olması, insan davranışlarının biyolojik temelleriyle öğrenciyi tanıyabilmesi ve bu doğrultuda hedeflerine ulaştırması adına önem taşımaktadır. Yine bireyin duyum, algılama, bellek ve öğrenme özelliklerine göre öğrenciyi çalışma programlarını hazırlaması için davranış bilimleri yeterliliği ön koşullardan biridir. Bireyin bedensel, bilişsel, dil, cinsiyet, ahlaki ve sosyal olarak tüm gelişim alanlarında harekete geçirmek ve öğrencinin içinde bulunduğu sürece uygun yönlendirebilmek, kişilik gelişimine de dikkat ederek öğrenciyi doğru analiz etmek ve kişiler arası grup ilişkileri ve arkadaş ilişkilerini de dikkate alarak öğrenciyi destek olmak ve ona yol göstermek nedeniyle de davranış bilimleri yeterliliği koç açısından önem taşımaktadır. Öğrencinin temsil sistemi, kişilik tipi, kişilik rengi ve ilgi alanlarını saptamak ve bu doğrultuda planlar hazırlamak ve öğrencinin kabulleneceği şekilde hareket etmesi bir koç için önemlidir (Başar, 2022).

### 2.5.7. Eğitim Bilimleri Yeterliliği

Koçtan insanın gelişip öğrenen bir varlık olduğu düşüncesinden hareket eden, geliştirici, fırsatların farkında olan ve bu fırsatlara ulaşmak için koçluk alanın yollar görmesine yarayacak yol arkadaşlığı beklenmektedir. Koçluk sürecinde odaklanılan gelecek ve fırsatlar olmaktadır. Koçluk hatalara odaklanarak çatışma alanlarını ortaya çıkarmaya değil, koçluk alanın geleceğine yatırım yapmak amacını taşımaktadır (Baltaş, 2011: 29). Geleceğe ve çözüme odaklanmak gelişmeyi ve yüksek performansı sağlayabilmektedir. Çalışanı gelecek ve fırsatlara yönlendirebilen koç, koçluk sürecini olması gerektiği şekilde harekete geçirebilmiş olmaktadır (Passmore, 2010).

Bununla birlikte gelişme, gelecekte karşılaşılabilecek fırsatlara odaklanmayı ve bununla birlikte de değişmeyi getirecektir. Değişme ve adaptasyon yaşama idame ettirmenin önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda koçların değişime açık olması gerekmektedir. Beyinlerimiz değişimi tanımakta fakat bir tehdit olarak da algılayabilmektedir. (Baltaş, 2011: 26). Bu değişimi tehdit olarak gören insan, değişimin önce diğer bireylerde olmasını beklemektedir. Koçun bu değişim esnasındaki aşamaları iyi takip etmesi ve bu değişimlerden kayda değer sonuçlara ulaşması beklenmektedir. Gelişim süreci, inkâr, direnç, araştırma, adanma aşamalarından oluşmaktadır (Grant vd., 2010: 152).

İnkâr aşaması, koçluk alanın değişime gerek olmadığı, kısa zamanda bu çabaların sona ereceği yönünde düşünceler taşıyabildiği aşamadır. Koç böyle bir direnç yaşandığında performans verileri, psikometrik ölçüm sonuçları vererek değişimin gerekliliğini somut olarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu aşamada koç, koçluk alanın, paylaşılan verilerle bağlantılı olarak kendisinin yapması gerekenleri net şekilde ortaya koymasını kolaylaştırmakta ve böylece değişimin gerekliliğine koçluk alanın ikna olmasını sağlamaktadır. İnkâr aşaması, koçluk alanın yapılması gerekenler üzerinde düşünmesi ve içselleştirmesini sağlayacak kadar zamanı kapsamalıdır (Grant vd., 2010: 152).

Gelişim sürecinde değişmeye karşı direnen kişi değişim gerekliliklerini bilmeli ve bunun getirileri hakkında bilgilendirilmelidir. Koçluğa tabi olan birey, bu direnç esnasında sorumluluklarını yerine getirmeme, kaçınma, isteksizlik, anksiyete, endişe, öfke ve

depresyon yaşayabilmektedir. Bu esnada koçlar, bireyin duygu ve düşüncelerini dinleyerek çeşitli çözüm yolları sunmaktadır (Passmore, 2010).

Araştırma aşaması, değişimin gerekliliğinin koçluk alan tarafından kabullenildiği, gelecekte yapılacaklar konusunda planlamanın yapıldığı, motivasyonun arttığı aşama olmaktadır. Geleceğe yönelmenin başladığı araştırma aşaması, koçluk sürecinin hedeflenen yöne çevrildiğini göstermektedir. Koç, koçluk alanı, kendi çözümünü bulması, pek çok fikir ve yöntem üretmesi, öncelik ve odak noktası belirlemesi, ihtiyaç duyulan yeni becerileri kazanması, kısa vadeli hedeflerine adım adım yaklaşması konusunda teşvik etmektedir (Grant, 2007: 24).

Aldanma aşaması, geliştirme yetisinin son halkasıdır. Bu noktada destek alan birey, kendisine verilen desteği kabullenmiş ve bununla ilgili kısa vadede kayda değer denemeler gerçekleştirmiştir ve bu motivasyonunu yükseltmektedir. Koçlar, bu bireyleri gelecek için uzun vadeli sonuçlar almaya yöneltmektedir. Koçluktan faydalanan birey, amaca vardığını hissettikçe motivasyonu da buna eş oranlı artmaktadır (Nieuwerburg, 2012).

Koçluk yapılandırılmış bir süreç olması yanında, koçluk alanın algılama hızına ve kişiliğine uyumlu olarak gerçekleştirilen bir süreçtir. Yani gelişim süreci boyunca geçilecek inkâr, direnç, araştırma, aldanma aşamalarının tamamlanma süresi koçluk alanın kişiliğine ve aşamaları içselleştirmesine göre değişebilecektir. Koçun, koçluk alanın içinde bulunduğu aşamayı anlaması, buna uygun yaklaşım içinde olmasının koçluğun başarısı için gerekli olduğu söylenebilir. Koçun, inkâr aşamasında yol gösterici bir tutum, direnç aşamasında değişimin gerekliliğini kabullenmiş olan koçluk alanı destekleme, araştırma aşamasında teşvik edici davranma ve son olarak adanma aşamasında önceliklerini belirleme ve yeni beceriler edinme konusunda kolaylaştırıcı olma davranışları göstermesinin sürecin başarısını artırabileceğini söylemek mümkündür. Grant'a (2007) göre koçluk, özünde öğrenmenin olduğu ancak bunu danışanların kendi deneyimlerinden öğrendiği bir süreci ifade eden bir olgudur.

Öğretmenlerin koçluk yeterlilikleri yanında sınıf yöneticisi olarak da bir kısım yeterlilikleri olması gerekmektedir. Sınıf yöneticisi olarak öğretmenlerden beklenen bir



öğretim lideri olmalarıdır. Öğrenci koçluğu bireysel veya takıma yönelik iken öğretmenlik gruba yönelik bir uygulama alanıdır.

## 2.6. Liderlik Kavramı

İnsanlık tarihi kadar eski bir konu olan lider ve liderlik konusu ile ilgili yeryüzünde bulunan en eski kaynaklar 5000 yıl öncesine ait Mısır Hiyeroglif yazıtlarıdır. Yunan filozofları Platon ve Aristo tarafından M.S. 300 ve 400 yıllarında liderlik, lider özellikleri ve liderlerin eğitimi gibi konularda bazı görüşler beyan edilmiştir (Öztekin, 2005). Liderlik, toplum hayatında olduğu gibi örgütlerde de önem arz eden bir unsur olarak nitelendirilmektedir.

Tarihin her devrinde liderlik unsurunun var olduğu bilinmektedir. Bu nedenle insanların gelecek dönemlerde de liderden vazgeçemeyeceği öngörülmektedir. İnsanlar her zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyecekleri çıkarların ve ihtiyaçların, benzer çıkarların ve ihtiyaçların baskısı altında bulunan diğer insanlarla bir araya gelerek bir grup oluşturmakta ve amaçlarını gerçekleştirmek için çaba göstermektedir (Eren, 2001). Grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar olan insanların her zaman söz konusu grupları yönetmek ve hedeflerine ulaştırmak için liderlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Kişiler isteklerinin ve ihtiyaçlarının bir kısmını gerçekleştirebilmek ve kişisel hedeflerine ulaşmak için bir gruba ihtiyaç duymaktadırlar (Buyrukçu, 2007).

Liderlik, çeşitli sosyoloji, psikoloji ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlerin ortak inceleme konuları arasında yer almaktadır. Buna rağmen liderliğin tanımı konusunda sosyal bilimciler arasında uzlaşma sağlanamamıştır. Bu nedenle liderlik kavramı farklı bakış açıları ile farklı şekillerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavram olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2004).

Liderlik kavramı dilimize İngilizce “leadership” sözcüğünden, “önderlik” olarak geçmiştir. Liderlik kavramına Türkçe karşılık olarak "liderlik" önerilmektedir. Ancak genellikle kaynaklarda önderlik sözcüğünün tercih edildiği görülmektedir (Şişman, 2002). Bu çerçevede önderlik kavramı, bireyleri belirli bir amaç etrafında birleştirme ve söz konusu

amacın gerçekleştirilebilmesi için insanları harekete geçirecek bilgi, beceri ve yetkilerinin toplamı olarak ifade edilmektedir (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004).

Bunun yanı sıra liderler, grup üyelerini belirlenen amaçlar doğrultusunda başarılı olmaya yönlendiren, o kişilerin çalışmalarını kontrol eden ve bunları gerçekleştirmek için gerekli özellik ve yeteneklere sahip kişi şeklinde tanımlanmaktadır (Öztaş, 2010). Liderlik kavramı grup etkinliklerinin grup hedeflerine ulaşma çerçevesinde etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Bass, 1985). Ayrıca liderlik, izleyici ile lider arasında oluşan çift yönlü etkileşim olarak değerlendirilmektedir (Graen, 1976).

Benzer ifadeyle liderlik kavramının güçlü bir etki olduğu belirtilmektedir (Argyris, 1976). Etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç olarak ifade edilen liderlik (Etzioni, 1964), izleyicilerin eylemlerini ve fikirlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma olarak nitelendirilmektedir (Zaleznik, 1977). Bazı durumlarda bir kişilik özelliği olan liderlik, bazı durumlarda da bir davranış türü olarak görülmektedir (Can, 1991).

Yönetim bilimciler, literatürde “Liderlik” ile ilgili çeşitli yaklaşımlar sergilemişlerdir. Liderliğe genel bir çerçeveden bakmak için aşağıdaki tanımlamaları incelemek gerekmektedir. Liderlik kavramı Aydın’ın (2000) ifadeleri çerçevesinde, kişisel niteliklere dayalı olan bir güç olarak tanımlanmaktadır. Liderlerin, örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uyum sağlamanın ötesinde bir etkileme gücüne sahip birey olarak tanımlanmaktadır. Liderlik bu bakımdan örgüt tarafından belirlenen hedefleri gerçekleştirmek olarak ifade edilmektedir (Erdoğan, 2000).

Bir organizasyonun hedeflerine ulaşılabilmesi için insan kaynağını verimli ve etkin bir şekilde yönlendirme becerisi olarak tanımlanan liderlik (Doğan, 2005), belli koşullar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini yönlendirmesi süreci olarak da nitelendirilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996). Bunların yanı sıra liderlik olgusu, bir insan topluluğunun belli hedefler etrafında toplanabilmesi ve harekete geçirilmesi için gereken bilgi ve becerilerin toplamıdır. Liderlik örgüt ile gerçekleştirilecek olan değişimin itici gücü olarak nitelendirilmektedir (Çalık, 2003).

Liderlik kavramına yönelik olarak yapılan tanımlarda lider ile liderlik arasında kesin bir tanımlama yapılmadığı görülmektedir (Aydın, 2000). Bu nedenle liderlerin, grup içerisinde en fazla etkisi olan kişi olduğu bildirilir ve liderlik de bir etkileme süreci olarak nitelendirilebilir (Akgün, 2001). Lider, grubunu eş güdümlen, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı; belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Lider, diğer insanların izlemesi için bir yol açmakta ve büyük bir iz bırakmaktadır (Cox ve Hoover, 2003). Acuner ve Yılmaz (2000) tarafından yapılan tanım çerçevesinde liderlik süreci, izleyici, lider ve koşullar arasındaki ilişkilerden meydana gelen karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir.

Özetle liderlik kavramı, bir grubun ve ortak amaçların varlığında anlam kazanan güçlü bir etkileme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Bunun yanı sıra lider, bireylerin tutum ve davranışlarını istediği yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca lider, aydınlatan, öğreten, yol gösteren, emir ve talimat veren yaratıcı kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bakan, 2008).

## 2.7. Liderlik Çeşitleri

Liderlik çeşitlerinden otokratik lider, katılımcı veya demokratik lider, vizyoner lider, öğrenen lider, kültürel lider, karizmatik lider, entelektüel lider, etkileşimci lider ve dönüşümcü lider olarak ele alınacaktır.

**Otokratik lider**, sıklıkla karşılaşılan bir liderlik tarzı olarak bilinmektedir. Bu liderlik tarzında yönetim ve karar alma yetkisinin yalnızca lidere ait olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik ve otokratik toplumlarda bulunan grup üyelerinin beklentileri ile uyumlu bir tarz olması, hızlı karar verme olanağı sunması ve liderlere bağımsız hareket etme güveni vermesi gibi yararları vardır. Bunların yanı sıra liderlerin bencil davranmalarına ve gruptaki üyelere söz hakkı vermeyerek motivasyonlarının, iş tatminlerinin ve yaratıcılıklarının büyük ölçüde azalmasına neden olabilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

İçinde bulunduğumuz demokratik toplumlarda liderliğin türünün ve niteliğinin son derece önemli olduğu görülmektedir. **Katılımcı veya demokratik lider** bu kapsamda yönetimde liderlik için aranan nitelikler arasında, halkın gücüne, demokrasiye, eğitimin toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmedeki önemine içtenlikle inanmak, eğitimin temel

ideallerini ve değerlerini benimsemek, başarılı bir öğretmenlik deneyimine sahip olmak, yönetim alanında eğitim almak gibi nitelikler yer almaktadır (Yörük ve Kocabaş).

Demokratik liderlerin kendi yetkilerini başkalarıyla paylaşma eğilimi gösterdikleri ifade edilmektedir. Bir diğer anlatımla, bu liderlik tarzı, amaçların lider ve astların katılımı ile saptandığı bir yönetim şekli olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla liderler amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında ve iş emirlerinin oluşturulmasında her zaman liderler tarafından astlarına onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda bir yaklaşım belirlemeye özen gösterilmektedir (Aykan, 2004). Bu çerçevede demokratik tarzın kullanımı ise genellikle fikir danışmaya yakın bir işlev kazanmaktadır. Bu liderlik tarzının en önemli yönü ise çalışanlara enformasyon paylaşımıyla motivasyon ve güç kazandırması olarak bilinmektedir (Uslu, 2011).

Vizyon kavramı Conger (1999) tarafından yapılan tanım çerçevesinde “gelecekte başarılı olmayı sağlayan belirlenmiş amaçlar” olarak ifade edilmiştir (Strange ve Mumford, 2002). Bunun yanı sıra vizyon kavramı, Boal ve Bryson (1988)’in ifadelerine göre, geleceğin resmi olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda amaçları ve değerleri açık bir biçimde ortaya koyan bir olgu olarak ifade edilmektedir (Strange ve Mumford, 2002). **Vizyoner liderler** de kişisel bir vizyon olarak doğup, gelişmeden ölebilir, örgütsel açıdan vizyonun paylaşılan vizyona dönüşmesi önemlidir. Kişisel vizyon, kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimlerdir. Paylaşılan vizyonlar ise bütün örgüt iş görenlerinin taşıdıkları resimlerdir. Paylaşılan vizyon, değişik örgütsel etkinliklerde tutarlılık sağlayan bir ortaklık duygusu oluşturur. Paylaşılan vizyonun gücü, geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışına dayanır (Senge, 1996).

**Öğrenen lider**, öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösterebilen liderdir. Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişi geleneksel liderlik davranışlarından oldukça farklı davranışlar gösterecektir (Çelik, 2012). Senge’ye göre (1996), öğrenen örgütlerin liderleri, tasarımcı, idare memuru ve öğretmen olarak üç önemli rolü yerine getirmeye çalışırlar. Bu liderler, insanların karmaşıklığı anlatma, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri öğrenen örgüt kurmadan sorumludurlar. Diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak öğrenen lider yaklaşımında öğrenmeden sorumlu olma, liderlik davranışının temel boyutu olarak görülmektedir. Öğrenen lider olarak okul yöneticisi öğretmenlik rolünü üstlenirken hem öğrenen hem de öğreten olmak

zorundadır. Okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri öğrenerek bunları öğretmenlere öğretmesi, onun öğretmenler üzerindeki gücünü artırır. Öğrendiğini öğretmenin dört önemli yararı vardır (Covey, 1990):

1. Öğrendiklerinizi öğrettiğinizde daha iyi öğrenmiş olursunuz. Kendinizi bir öğretmen olarak algıladığınızda öğrenmeyi daha ciddiye alırsınız. Okul yöneticisi kendisini sürekli olarak öğrenen ve öğreten bir öğretmen konumunda gördüğü zaman, daha fazla öğrenme eğilimi hisseder.

2. Öğrettiğiniz konulardan zevk alırsanız, öğrettiğiniz konuları hayata geçirme ihtimalini güçlendirirsiniz. Okul yöneticisi öğretmene anlatacağı her yeni konu ile ona bir bakış açısı kazandırır ve sorumluluk verir. Öğretmek, yaşamak zorunda olduğunuz bir sosyal dayanışma sistemini ve sosyal beklentiyi ifade eder. Öğrettiğini yaşamak, okul yöneticisinin öğretmenliğini daha inandırıcı ve güdüleyici duruma getirir.

3. Öğrendiklerinizi öğrettiğinizde ilişkilerinizde bir yakınlık oluşturursunuz. Bir konunun iyi öğretilmesi, öğretmeni ve öğrenciyi birbirine yaklaştırır. Başarılı öğretmenlerin etkisinde kalan öğrenciler, o öğretmenlere kendilerini daha yakın hissederler. Bir öğrencinin öğretilen bir konuya karşı ilgi duyması durumunda, öğretmenin de bu ilgiye karşılık vermesi gayet doğaldır. Öğretmen olarak liderliğin etki gücü, bu karşılıklı ilgi temeline dayanmaktadır. Okul yöneticisi öğretmenlere yeni bir şeyler öğrettiği zaman, öğretmenler de okul yöneticisine karşı bir minnettarlık duygusu geliştirecektir. Okul yöneticisi öğreticilik rolünü oynayarak, öğretmenler üzerindeki gücünü çok daha fazla arttırabilir.

4. Öğrendiğiniz bir şeyi başkalarına öğrettiğinizde, değişmeniz ve gelişmeniz kolaylaşır. Öğrendiklerinizi başkalarına öğretmek, kendinizdeki değişimi görmenizi sağlar. Siz kendinizi farklı açıdan görmeye başladığınızda diğer insanlar da sizi farklı açıdan görmeye başlarlar. Okul yöneticisi kendisine farklı açıdan bakabilmeyi öğrendiği zaman, kendisini geliştirme ve değiştirme olanağı bulabilir. Okul yöneticisi öğrendiği yeni bilgileri öğretmenlerle paylaştığı zaman, karşılıklı bir etkileşim olur. Sonuçta öğretmenlerin davranışlarında meydana gelen değişme, okul yöneticisinin davranışının da değişmesine yol açar. Etki alanını genişletmenin en iyi yollarından biri, okul yöneticisinin öğrendiklerini öğretmenlere öğretmesidir. Öğretmek aktif bir davranış biçimidir (Covey, 1990).

Bir başka liderlik türü olan **Kültürel liderlik** okulun misyonunu yerine getirilebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Çelik'e (2012) göre kültürel liderlik kuramı eğitimsel liderliğe önemli bir katkı getirmiştir. Önceki liderlik kuramlarından etkilenen eğitimsel liderlik kuramları, örgütsel kültür kuramı ile birlikte, kültürel liderlik kuramından da büyük ölçüde etkilenmiştir. Kültürel liderlik, okul yöneticisinin rolü ve okul kültürünün geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Kültürel liderlik, okulun temel misyonuyla da büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Okullar aslında kültür üreten kurumlardır. Okul, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışır. Toplumsal değerleri yorumlar. Okul, kendine özgü bir kültür oluşturarak, öğrencilere istendik davranış değişikliğini kazandırmaya çalışır. Okulun bütün bu görevleri yerine getirebilmesi için, güçlü bir kültürel lidere ihtiyacı vardır (Çelik, 2012).

İlk kez tanım olarak bu kavramı Max Weber ifade etmiş olup, takip edilenler tarafında liderde görülen efsanevi güç olarak tanımlanmıştır. Öte yandan Weber'e göre, **karizmatik lider**; olağanüstü yeteneklere sahip, oluşan bir sosyal kriz döneminde bu krizi çözen ya da çözmede gerçekçi düşünceleri olan, kendine inanan sadık bir izleyici kitlesi olan kişidir (Serinkan, 2005). Dolayısıyla gücü kullananların prestiji ve çekiciliği, güç ve otoritelerinin kaynağı olmaktadır. Karizmatik liderler, toplumdaki tarihsel, sosyal ve psikolojik koşulların bir sonucu olarak, genellikle kriz zamanlarında belirli ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Karizmatik liderler varlık nedenlerinden dolayı yüksek risk altında olabilirler (Yeşilyurt, 2007). Bu açıdan bakıldığında karizmatik liderliğin örgütsel geçiş dönemlerinde ve stresli durumlarda ortaya çıktığı söylenebilir.

21. yüzyılda işletmelerde insan unsuru ve dolayısıyla bilgi ve düşünce en önemli sermaye haline gelmiştir. Bu durum ise klasik liderlik anlayışlarını yavaş yavaş değiştirmeye başlamıştır. Bilgi toplumuna geçilmesiyle birlikte liderlerde karizma, otorite, uzmanlık gibi niteliklerin yanında entelektüel bilgi seviyeleri de ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda özellikle de düşünsel gücü üst seviyede olan, bilgi, beceri ve genel kültüre sahip, yüksek eğitim görmüş entelektüel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede, **Entelektüel lider**, geçmişteki kalıp yargılar, atalet ve gevşeme kavramıyla güçlü bir şekilde mücadele edebilen, yaratıcılık ve esneklik sürecinde başarı kriterlerini aşmanın bir yolunu gösterebilen çok yetenekli bir liderdir. Bu tarz liderler sadece yönetim bilgisine değil, aynı zamanda deneyim ve uzmanlıklarına da sahiptir. Yüksek teknik beceriler, üstün yönetim

becerileri, kültürel açıdan duyarlı ve uyarlanabilir beceriler, anlaşılır dil becerileri, kişisel zenginlik ve olgunluk, duygusal istikrar, uyum, dayanışma ve diyaloga açıklık gibi niteliklere sahiptirler (Uslu, 2011).

***Dönüşümcü liderler*** ise, örgütlerde değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştiren kişilerdir. Bu kişiler, izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve yargılarını değiştirmektedirler (Koçel, 2003). Bu tarz liderler örgütler açısından iyi olarak değerlendirdikleri şeylerin takipçiler tarafından da benimsenmesini mümkün kılmaktadır ve geleceğe ilişkin vizyona sahip olmaktadır (Ergeneli, 2006). Leithwood' a (1992) göre dönüşümcü liderlik, insanların misyon ve vizyonunu yeniden tanımlamak, sorumluluklarını yenilemek ve hedeflerine ulaşmak için sistemi yeniden yapılandırmakla ilgilidir. Karşılıklı motivasyona dayalı bir ilişkidir ve lideri destekleyenler lider seviyesine çıkarılır ve liderler manevi arabulucu olurlar (Erarslan, 2004).

***Etkileşimci liderlik***, örgütsel hedeflere ulaşmak için yüksek performansa yanıt olarak bireysel ihtiyaçları karşılayarak takipçileri ödüllendirme geleneğine dayanan bir liderlik tarzıdır. Etkileşimci liderlik genellikle sıradan operasyonları daha verimli ve etkili hale getirmeye odaklanır. Değişim liderliği geleceğe, yenilikçiliğe, değişime ve yeniliğe odaklanır ve bu liderlik türü çalışanların yaratıcılığını ve yenilikçiliğini vurgular (Eren, 1998).

## **2.8. Eğitimde Liderlik**

Eğitim sisteminde yaşanan yeni gelişmelerle beraber reformlar, eğitimsel liderlik, öğretimsel liderlik gibi kuram ve süreçlerin literatürde yer almasına sebep olmuştur. Eğitim liderliği; okulun belirlenen hedeflere ulaşabilmesi amacıyla okul içi çalışanların, okul çevresinin yönlendirilmesine ilişkin süreç olarak tanımlanmaktadır (Gümüşeli, 2005). Öğretimin arzu edilen yönde geliştirilmesi, eğitim liderliğinin ana hareket noktasını ifade etmektedir. Bu tarz liderlik eğiliminde okul çevresinin bütünüyle öğretime dönük ve üretken bir çevre olacak şekilde düzenlenmesi hedeflenmektedir (Çelik, 2000). Eğitim liderinin görevlerine bakacak olursak;

- Okulun iç ve dış unsurlarının öğretim programlarının gerçekleşmesi üzerine odaklanmasını sağlamak,
- Okulun sahip olduğu misyonu tanımlamak,
- Öğretim kaynağıyla beraber öğretim ortamlarının düzenlenmesinden sorumludur,
- Okulda iletişimle birlikte iklim meydana getirmek şeklindedir (Wild ve Dimmock, 1993).

Eğitim liderinin sürekli olarak görünmesi gerekmektedir. Çünkü etrafı gözlemlemeyen, sürekli olarak odasında oturan, okuldan ve çevresinden haberdar olmayan müdür, kötü bir yönetici ve liderdir. Başka bir tanıma göre eğitim liderliği; merkezinde öğrenci olan, okulun misyonunu tanımlayan, eğitim programıyla beraber öğretimi yöneten, olumlu bir okul iklimi geliştiren liderlik türü olarak ifade edilmektedir (Gümüşeli, 2005).

Var olan liderliği tekrardan tanımlama gayretlerinin kökeni paylaşım, dağılım düşüncelerine ve özel roller ve sorumluluklara sarılmaktan ziyade örgütlere işleyen liderliğin kabul edilmesine dayanmaktadır. Bu sebeple, zaman zaman dağılımlı liderlik ile öğretmen liderliğinin kapsamı bazen birbiriyle uyuşmaktadır. Liderlik teorisine ilişkin söylem, liderliği birçok insan uygulayabilir ve liderlik yalnızca örgütün belli yerlerinde belli insanlar tarafından kurulmuş olan bir krallık değildir. Lider olarak öğretmen düşüncesi yeni değildir. Ancak lider öğretmende dağılımlı liderlik özellik görülmektedir. Çünkü öğretmenin gerek eğitimsel gerekse de örgütsel düzeyde liderlik işlevlerini artan bir biçimde kabul etmesi söz konusudur. Son yıllarda lider öğretmen düşüncesi, büyük çapta popülerlik elde edememiş ve bu konu artan bir biçimde örgütsel gelişim ve değişimlere ilişkin tartışmalarda kendine yer edinmiştir (Can, 2007).

Eğitimsel liderliğin uygulama boyutuna yeni liderlik kuramlarının faydalar sağlayacağı öne sürülebilir. Okul müdürleri ve öğretmenler açısından öğretimsel liderlik, öğrenen lider, transformasyonel liderlik ve vizyoner liderlik eğitimsel liderliğe has bir boyut katabilir. Bahsi geçen bu liderlik kuramları, okul müdürleriyle beraber öğretmenlerin



gelecek dönemdeki rollerine ilişkin yetiştirilme gereksinimini gün yüzüne çıkarmaktadır. Öğretmenler özellikle çevresel değişim hızına ayak uydurabilecek öğrenen kişi olmak zorundadır (Çelik, 1999).

## 2.9. Öğretimsel Liderlik

Liderlik kavramını incelediğimiz zaman karşımıza çıkan ve günlük yaşamın bir parçası olan öğretimi, liderlik kazanımları bağlamında değerlendirme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Özgün temalar içerisinde yaratıcılıkla beraber yenilikçiliğin teşviki, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi kaçınılmaz bir konudur.

Öğretimsel liderlik, 1980'li yıllarda temel öğretimin bir rolü olarak ortaya çıkmıştır. Bu liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Fakat zamanla okul liderliği alanında okulu tekrardan yapılandırma yaklaşımı önemli hale gelmiştir. Öğretimsel liderlik, öğretmenler, öğrenciler, öğretim programı ve öğrenme-öğretme süreçleriyle doğrudan doğruya ilgilenmeyi gerekli kılan liderlik alanıdır. Aksoy ve Işık' a (2008) göre öğrenciler, öğretmenler ve toplum okulları biçimlendiren ve tanımlayan önemli güçlerdir. Okulun etkili olması, bu üç gücün eğitim programları ışığında etkileşimli çalışmasına bağlı olmaktadır. Okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin okula ilişkin kişileri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışlar, öğretimsel liderlik olarak belirtilmektedir. Şişman'a (2002) göre liderliğin diğer liderlik türlerinden farkı, okulda öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşmış olmasıdır.

Gümüşeli'ye (1996) göre ise öğretimsel liderlik; eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreciyle ilgili etkinlikleri merkezinde bulunduran ve okullara has liderlik eğilimidir. Daha önce de ifade edildiği üzere öğretimsel liderliği, diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Başka bir ifadeyle belirtmek gerekirse öğretimsel liderlik, öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretim programlarının mevcut olduğu öğretim süreçleriyle ilintilidir. Çelik (2000) öğretimsel liderliğin okulun çalışma çevresinin iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler açısından daha arzu edilebilir şartlar sağlanmasına, tatmin edici ve üretken bir çevre haline getirilmesine yönelik eylemler olduğuna vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin yaratmış olduğu sinerji, öğrenme ve öğretme sürecinde okulların vizyonu, misyonu ve kalite yönetiminde başarısı kadar etkili olmaktadır. Liderlik özelliği taşıyan öğretmenlerin, mesleki doyumla beraber ilerlemeci yaklaşımı benimsedikleri göze çarpmaktadır. Okullarda öğretimsel liderlik davranışlarının öğretilmesiyle birlikte ve bunun içselleştirilmesi halinde iş birliği ve grup çalışmasına yatkın öğretmenler ortaya çıkacaktır. MEB'in geliştirmiş olduğu programların öğretmenlerce öğretim ortamlarına dönük olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğretimsel liderlik becerileri edindikleri takdirde uzak hedeflere ulaşmaları ve yeni ufuklar açma yetenekleri aratacaktır. Çelik (1999: 183) tarafından ele alınan bir başka çalışmada, öğretimsel liderlik bütünüyle eğitimsel liderlikle uyumlu olarak geliştirilen bir liderlik türü şeklinde belirtilmiştir. Öte yandan bu liderlik kuramı, etkili okul araştırmalarına temel niteliği taşımaktadır. Öğretimin gerçekleştirilmesi, öğretimsel liderliğin ana hareket noktasını meydana getirmektedir. Bu liderlik anlayışında, okul çevresinin bütünüyle öğretime dönük ve üretken bir çevre şeklinde düzenlenmesi hedeflenmiştir.

Zepeda, Mayers, ve Benson, (2013)'e göre öğretimsel liderlik, öğretmenlerin çalışmakta olduğu sistemlerce desteklenmeli ve gerek resmi gerekse de resmi olmayacak şekilde önderlik rolünde bulunan öğretmenlerle beslenmelidir. Öğrencinin öğrenmesinde, okulun daha iyi hale getirilmesinde ve okula devam eden öğrenme ve gelişimi açısından kapasite yaratılmasına dönük genel yeteneği üzerinde öğretimsel liderliğin büyük bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Oracion (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretimsel liderliği tanımlamıştır. Buna göre öğretimsel liderlik; öğrenmeyi iyileştirme olanaklarına yanıt veren öğretmenlerce icra edilen faaliyetler bütünüdür. Bu tarz öğretmenlerin meslektaşları arasında iş birliğine daha yatkın ve öğrenmeyi destekleyen şartları oluşturmada daha fedakar oldukları savunulmuştur. Zepeda, Mayers, ve Benson, 'a (2013) göre bir öğretmenin diğer öğretmenler, okullar ya da öğrenciler üzerinde kendi okulunun yahut öğrencilerinin fark yaratmasını istemesiyle öğretimsel liderlik anlayışını benimsemektedir. Öte yandan bu isimler bu tarz liderliğin alışlagelmiş öğretmenlikten daha üst düzeyde bir hizmet olduğunu ve öğretmenlerin burada her daim zirveyi hedeflediklerini belirtmişlerdir.

Hallinger ve Murphy'nin (1985) tarafından geliştirilmiş olan öğretimsel liderliğe ilişkin olarak davranışlar üç ana boyutta toplanmıştır:

- I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama
- II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme
- III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

Reeves'e (2008) göre öğretimsel liderlik hiyerarşik bir organizasyon içerisinde tek bir noktadan ibaret değildir. Liderliğin etkili ve kaliteli olarak uygulanması genel itibariyle örgütsel sağlığa, özel olarak ise öğrenci başarısı üzerinde son derece etkilidir. Reeves burada örgütsel liderliğin gerçek ve etkili olanının önceki idari liderlik uygulamalarının bir tekrarı olmadığını ifade etmiştir. Ona göre öğretimsel liderlik, her düzeyde liderliği kucaklayan yeni bir yaklaşım ile köprülenecektir.

Özetle belirtmek gerekirse öğretimsel liderlik, geliştikçe geliştiren ve kendi döngüsü olan bir kavramdır. Öğrenme sürecindeki tüm paydaşları ve diğer ortakları bir şekilde etkileyen bir liderlik türüdür. Bu liderlik türünün birçok tanımının olmasının sebebi, kişiselleştirilebilir olmasından kaynaklanmaktadır. Buna ilişkin olarak bilgi çeşitliliğinin fazla olması, öğretimsel liderlik kavramına değer katmaktadır.

Okul ve okul sistemi içerisinde öğretmenlerden beklenen şey, lider olmaları ve mutlak suretle sınıfın tam zamanlılığından çıkılmasının gerekli olmasıdır. Öğretmen liderliği kavramı yeni değildir, ancak ilkokul, ortaokul ve lise dahil tüm seviyelerde önem arz etmektedir. Tüm öğretmenlerin liderlik becerileri olmasına rağmen, öğretmen kadrolarında ve mevcut pozisyonlarda liderlik gelişiminin artırılması önemlidir. Liderlik literatürüne ilişkin çalışmalarında liderlerin yalnızca bağımsız olarak çalışmakla kalmayıp, diğer çalışanlarla da iş birliği yaptığını ve farklı kişilerin yönetim pozisyonlarına sahip olduğunu göstermektedir. Anderson'a (2004) göre günümüzün yükselen okulları bunun açık bir örneğidir. Bu okullarda okul müdürü tek lider değildir. Yönetim sürecine veliler ve öğrenciler de girmektedir.

Baloğlu (2001) öğretimsel liderlik kuramında genellikle okul müdürlerine yönelik yüklenen davranışların öğretmenlerin de gerçekleştirilmesi gereken davranışlar olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen bir orkestra şefi gibi sınıf hayatını düzenleyip yönlendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle her öğretmenin liderliği bilmesi ve sınıf lideri olması gerektiğini önermiştir. Öğretimsel liderlik kavramı, çalışmamızın problem durumunu da meydana getiren okul liderleriyle beraber değerlendirilmesi gerektiği yanılığına yol açmıştır. Ancak öğretimsel liderlik, okuldaki tüm insanların gizli güçlü yönlerini ortaya çıkararak ve birbirlerini besleyerek okulun gelişimine katkıda bulunma gereğini vurgulamaktadır.

Başkalarını motive etmek, koçluk yapmak, ilham vermek gibi konularda yönetici ya da üst olmak olmazsa olmaz değildir. Bunu yapmak için liderliğin paylaşılmasını gerekli kılan durumlar ortaya çıkabilmektedir. Takım üyelerinin tamamının kurumun sahip olduğu vizyon ışığında devamlı gelişimi için, karmaşıya ve gerilime neden olmadan, gerekli görüldüğünde liderlik yükümlülüğünü almaları, takımın da buna uygun zemin yaratması paylaşılan liderlik olarak ifade edilmektedir. Paylaşılan liderlik çerçevesinde takımın başarısı için gerektiğinde en iyi bilgi ve becerilere sahip olan herkes lider olabilmektedir. Bu yönüyle paylaşımcı liderlik, öğretimsel liderlikte uygulanması gerekli olan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Ağroğlu Bakır ve Aslan'a (2014) göre liderlik, sadece atanmışlara has değildir. Bu nedenle paylaşılan liderlik belli vasıfları taşıyan tüm çalışanlarca icra edilebilmektedir. Bu vasıflar çalışanın alanında uzman olması, bilgi, deneyim ve potansiyeli olması şeklindedir.

### **2.9.1. Öğretimsel Liderliğin Boyutları**

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarına ilişkin pek çok sınıflandırma yapılmıştır. Alig-Mielcarek'e (2003) göre öğretimsel liderliğin üç boyutu vardır: Öğretmenlerin mesleki gelişmesini sağlama, okulun amaçlarını paylaşma, öğretim süreçlerine geribildirim verme. Bu boyutlardan mesleki gelişmeyi sağlama, öğretmenin mesleki gelişimini sürekli hale getirme ve öğrencinin akademik başarısını yükseltme odaklıdır. Amaçları tanımlama ve açıklama boyutunda ise liderler iş birliği içerisinde hedefleri belirler, tanımlayıp paylaşır ve bu hedefler doğrultusunda eğitim-öğretim sürecini yönetirler. Geribildirim sağlama ve denetleme boyutunda liderler; görünür olmayı, öğrenci

ve öğretmenler ile iletişim kurmayı, onları ödüllendirmeyi, dönüt sunmayı ve denetlemeyi ilke olarak benimserler.

### **2.9.2. Öğretimsel Liderlik Rollerini Sınırlayan Etmenler**

Öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmaların bir kısmında, okul müdürlerin ve öğretmenlerin istenilen tarzda öğretim liderliği yapabilmek için yeterli zamanlarının olmadığını ifade ettikleri, bunun yanında başka okul müdürlerin ve öğretmenlerin de kendilerinden pek de farklı düşünmediklerine, farklı davranmadıklarına inandıklarını söylemektedirler. Birbiriyle benzerlik taşıyan çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında; okul müdürleriyle öğretmenlerin öğretimsel liderliği önünde engel teşkil eden şeyin, yasal, kanuni ve bürokratik sınırlamalar, öğretimselliğe ilişkin ayrılan zamanın çok kısıtlı olduğu ve rol beklentilerinin çatışması olduğu göze çarpmaktadır (Griffin, 1993: 29).

Müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yeterli seviyede olmaması da bunlar kadar önemli bir başka sebeptir (Hallinger ve Murphy, 1987: 55). Öte yandan bir diğer sınırlayıcı etken; dünya üzerinde farklı coğrafyalarda, gelişmekte ya da az gelişmiş ülkelerin sınırlı ekonomik imkanlara sahip oluşudur. Öğretim liderliği üzerinde kısıtlayıcı etkisi olan faktörler, aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (McEvan (1994: 13).

Öğretim liderliği ve etkili okullara yönelik araştırmalar; bürokratik ve yasal sınırlamaların yanında okul müdürlerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman azlığı, yetişme noksanlığı, kararsızlık, vizyonsuzluk ve cesaretsizlik, kaynak azlığı gibi nedenlerin öğretim liderliği davranışları göstermeyi ve sergilemeyi engellediğini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin veya kurum müdürlerin aynı zamanda birer öğretim lideri olarak görev yapabilmelerini kolaylaştırmak, okulların ve sınıfların etkili çalışmasına katkıda bulunmak için belirtilen bu sınırlayıcıların sınıftaki ve okul yönetimindeki olumsuz etkisinin azaltılması ile etkili hale gelebilir. Bu konuda eğitimin üst sistemleri ve aracı üst sistemlerinde olduğu gibi öğretmenlere ve okul yöneticilerine de önemli oranda görevler düşmektedir. Üst sistem olan bakanlık, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin daha bağımsız çalışmasını imkanı kılacak düzenlemeler yaparak, okulların ve okul bazında sınıfların

oluşturduğu düzene daha çok kaynak ayırmalıdır. Ayrıca gereksiz bürokratik işlemleri kaldırmaya yönelik değişiklikler yapmalı ve aracı üst sistemler olan eğitim müdürlüklerini ve öğretmenleri bu yönde teşvik etmelidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin özellikle eğitim programı ve öğretim konusunda hizmet içi eğitimlere alarak donanımlı yetişmelerine olanak sağlayarak sorunun çözümünde pozitif katkı sağlayabilir (McEvan 1994: 13).

Öğretmenler ve okul müdürleri buna göre cesur, özverili ve tutkulu olmakla, sınıfını ve okulunu yönetmenin müfredatına ve derslerine yön vermek olduğunun bilinciyle, paydaşlarla birlikte çalışarak eğitim ve öğretimde sürekli kendini güncelleyerek ve kendilerini geliştirerek eğitim lideri olma yolunda önemli adımlar atabilirler. Çünkü öğretim lideri, öğretmen ve okul müdürü bir anlamda tüm bu engelleri aşmada başarı sağlamış kişidir. Şüphesiz başarıya ulaşmanın en iyi yolu zamanı akıllıca kullanmak, sürekli olarak kendini geliştirmek ve güncellemekle mümkün olmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1987: 55).

### **2.9.3. Öğrenci Koçluğu Yeterliliği ve Öğretimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar**

Öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretim liderliği ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara aşağıdaki paragraflarda yer verilerek incelenmiştir.

#### **Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Öztürk (2007) çalışma ortaöğretimde görev yapan özel ve resmî okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan koçluk becerilerinin düzeyinin görev yapılan okul türü, yaş, cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve mezun olunan okul türü açısından değerlendirebilmek için yapılmıştır. Bu amaçla 10 resmî okul, 10 özel okul öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler yöneticilerini, resmî okullarda görev yapmakta olan meslektaşlarından daha yüksek düzeyde koçluk becerilerine sahip olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın sonucunda özel ve resmî okul öğretmenlerinin yöneticilerinin koçluk becerilerini algılarında özel okul lehinde anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Pürçek (2017) bu çalışmanın amacı Denizli ili merkezindeki özel okullarda okul müdürlerinin koçluk davranışları gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesini araştırmaktır. Denizli il merkezinde bulunan 12 özel okuldan 9 okul müdürü ve 159 öğretmenden toplanmıştır.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ile okulun liderlik kapasitesi arasında orta düzey bir ilişki saptanmıştır. Koçluk davranışlarına sahip bir okul müdürünün okulun liderlik kapasitesini harekete geçirerek etkili okulun oluşumuna ivme kazandıracağı söylenebilir.

Çilesiz (2019) tarafından yapılan bir çalışma kapsamında Samsun ilinde görev alan ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi seviyede gerçekleştirdiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma kapsamına 1321 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin müdürlere ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular: resmi okullarda görev yapan müdürlere nazaran özel okullarda görev yapan müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini daha yüksek seviyede gerçekleştirdiği, okulun yer aldığı yerleşim yerine göre ölçeğin öğretmenlerin desteklenmesi ve yetiştirilmesi alt boyutu dışında bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, söz konusu bu farklılığın yerleşim yerinden köyün lehine gerçekleştiği, bundan dolayı şehirdeki okul müdürlerine nazaran köydeki okul müdürlerinde öğretimsel liderlik rollerinin daha yüksek seviyede gerçekleştiği şeklinde olmuştur.

Çimen, Bektaş ve Yücel’in (2019) tarafından yapılan bir çalışma çerçevesinde, okulun gelişim ve dönüşümü amacıyla çalışması gerekli olan okul müdürlerince yapılan değerlendirmelerin öğretimsel liderlik kapsamında incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma neticesinde birçok açıdan okul müdürlerinin etkili bir şekilde rol oynadığı değerlendirme sürecinin uygun olduğu saptanmıştır. Ancak, sistemin işleyişinde somut ölçütlerin yer almaması, öğretmen ile yöneticiler arasında gerilimin yükselmesi, değerlendirmenin değişik uzmanlık alanlarında yetersiz oluşu gibi problemlerin engel oluşturduğu ve bu problemlerin bertaraf edilmesi sayesinde yapılan değerlendirmenin öğretimsel liderlik ile daha çok bağdaşmayı mümkün kılacağı ifade edilmiştir.

Karaaslan ve Akın'ın (2019) tarafından yapılan bir çalışmada üniversitelerde öğretimsel liderlik uygulamaları bölüm başkanlarının görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda bölüm başkanlarınca en çok zaman ayrılan konunun yönetim işleri olduğu, öğretim elemanlarınca mesleki gelişimi sağlamak amacıyla sosyal ve psikolojik destek çalışmalarına çok fazla önem verildiği, rehberlik ve denetim etkinliklerinin öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasının mümkün kılınması için önem arz ettiği, öğrenci başarısının daha yüksek seviyelere çekilmesi için bölüm başkanlarınca yapılandırmacı yaklaşım sergilenerek derslerin işlenmesine dönük çalışmalar yapıldığı ortaya konmuştur.

Olukçu (2018), tarafından yapılan çalışmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma kapsamına toplam 400 öğretmen dahil edilmiştir. Bu araştırma çalışmasının sonucunda öğretmen algıları doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini daha yüksek seviyede gösterdiği, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme seviyeleri arasında pozitif yönlü, orta seviyede anlamlı düzeyde bir ilişkinin saptanmadığı bildirilmiştir. Buna ek olarak öğretimsel liderliğin cinsiyet, medeni durum, kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık arz etmediği ortaya konmuştur.

Buran (2018) tarafından okul müdürlerinin ders denetim faaliyetleri öğretimsel liderlik çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma neticesinde, ders denetimlerinin eğitim öğretim yılında bir kez yapılması gerektiği, çünkü bu şekilde yapılırsa müdürlerin okulu ve öğretmeni daha tanması ve denetimin daha etkin olmasının sağlandığı, okul müdürü tarafında yapılan değerlendirmenin okulda iç huzuru sağlamanın olumlu tarafı ifade ettiği, okul müdürlerinin nesnel değerlendirme yapamamasının ise olumsuz tarafı simgelediği, okul müdürünün denetim sürecinde izleyici role girdiği tespit edilmiştir

Yılmaz'ın (2018) tarafından yapılan bir çalışma kapsamında, okul yöneticilerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde öğretimsel liderlik yeterlilikler ile ilgili olarak toplam 232 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan bu çalışma neticesinde, yöneticilerin öğretimsel liderliklerinin öğretmenlerce yeterli görüldüğü, okul yöneticilerinin teknolojik gelişmelerle beraber öğretimsel liderliğinin yüksek seviyede çıktığı, okul



kademesine göre öğretimsel liderlik yeterliliklerinin farklılık arz etmediği, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bariz bir etki yaratacak farklılık olmadığı saptanmıştır.

Bağrıyanık (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerine dönük öğretimsel liderlik algıları bağlamında örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizmi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda örgütsel bağlılığı, öğretimsel liderlik algısının pozitif yönlü, örgütsel sinizmin negatif yönde etkilediği ortaya konmuştur. Diğer taraftan örgütsel sinizm etkisinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının kısmi olarak aracılık rolünün söz konusu olduğu saptanmıştır.

### **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Qadach vd. (2019) tarafından ortaya konan çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliğiyle okuldan okula ayrılması arasındaki ilişki incelenmiştir. İsrail’de 1700 öğretmenin katıldığı çalışma neticesinde, okul müdürlerince gösterilen öğretimsel liderlik davranışının öğretmenlerin okuldan ayrılma isteğini azalttığı saptanmıştır.

Tulowitzki (2019) tarafından yapılmış olan bir çalışmada okul gelişimiyle öğretimsel liderlik arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma neticesinde okul kültürünün, okul yöneticilerinin kurumsal kapasiteyi geliştirmeleri sonucunda büyük ölçüde geliştirildiği ortaya konmuştur.

Hou, Cui ve Zhang’in (2019) tarafından Çin’de yapılan çalışmada öğretimsel liderlik davranışlarının okul müdürleri tarafından okul misyonunun ve hedeflerinin paylaşılması, öğretim sürecinin yönetilmesi ve öğretmen gelişimini teşvik etme boyutlarında doğrudan ve dolaylı olacak şekilde öğrencilerin koleje giriş puanlarını etkilediği saptanmıştır.

Boudreaux (2019) tarafından ortaya konan bir çalışmada okul müdürlerinin öğretim sürecine ilişkin uygulamaları incelenmiştir. Bu inceleme Mendel’in öğretim liderleri için beş etkin liderlik uygulaması objektifinden yapılmıştır. Çalışma sonucunda okullarda yer alan öğretimsel liderlerin paydaşların tamamına farklı iletişim tarzları ile yaklaştığı, mesleki açıdan kapasiteyi genişlettiği, etkili bir vizyona sahip oldukları ortaya konmuştur.

Shaked'in (2019) tarafından yapılmış olan bir çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliğine önem verdikleri, ancak müdür yardımcılarının nispeten öğretim liderliği rolünü ihmal ettiği tespit edilmiştir.

Urick ve Bowers (2017) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda okul müdürlerinin okullarda öğretim liderliğini benimseme, mesleki gelişimle birlikte öğretim sürecini takip etme gibi birçok faktör algılamasına karşın, öğretmenlerin bunu tek bir boyut şeklinde algıladıkları belirlenmiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Çanakkale ilinde görev yapan ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik koçluk yeterliliklerini ortaya koymak ve öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemektir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli desenlemesine dayanan çalışmalar, geçmişte veya hala yaşanan bir durumun var olan şekliyle betimlemesini model almış olan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, çalışmanın konusu olan olay, kişi ya da nesnelere, kendi şartlarına bağlı kalarak, bir değişiklik yaşamadan ve etkiye girmeden betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2014). Öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik ile bu iki değişken arasındaki meydana gelen değişimlerin varlığını, değişim yaşanmış ise bu değişimin seviyesini belirlemek hedeflendiğinde ilişkisel tarama modelleri desenlemesine başvurulur. İlişkisel tarama modeli araştırmalarda belirlenen ilişki seviyesi, neden-sonuç ilişkisi saptamaları çoğunlukla kesin bir sonucu göstermemekle birlikte, birtakım ipuçlarını doğurur ve gözlenmekte olan değişkenlerdeki durum ile diğerlerinin kestirilmesine ilişkin yararlı sonuçlar sunabilmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik arasında bulunan ilişkiyle alakalı durumlar meydana getirilmiş, ardından iki değişken arasında bulunan ilişkinin varlığı ve yönü değişkenlerin alt boyutlarıyla beraber irdelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmada ulaşılan bulgular ve çıkarılan sonuçların genellenmek istendiği araştırmanın çalışma evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale'deki ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenlerden iletişimde oldukları meslektaşlarına anket formlarını iletmeleri

istenmiştir. Çanakkale ilindeki okullardan küme örneklem ve kartopu tekniğine dayalı olarak oluşturulan örneklem grubu ile çalışılmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında çoğu kez, evren değere ulaşılmasının zorluğu, evrenden örneklem grubu seçme yoluna gidilmesini zorunlu kılar. Örnekleme ilkeleri dikkate alınarak ve seçilen evreni temsil yeterliğine sahip daha küçük bir küme olan örneklem grubuna (Karasar, 2014: 109-110) ulaşılmıştır. Çanakkale’de seçilen ilçelerin coğrafi dağılım, nüfus ve gelişmişlik düzeylerine göre belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Buna göre Merkez, Çan, Lapseki, Eceabat ve Gökçeada ilçeleri örneklem grubuna alınmıştır. Bu ilçelerdeki ortaokul ve ortaöğretim kurumlarının tümüne ulaşılarak gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerden verilerin toplanması yoluna gidilmiştir. Öğretmenlere uygulanan ölçekler, internet ortamında oluşturulan formlar aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda 268 öğretmene ulaşılmış ve değerlendirilmeye alınmıştır. Buna göre grubun demografik özellikleri şu şekilde bir görünüm ortaya çıkarmıştır.

Tablo 1

Araştırmaya katılanların demografik verilerinin dağılımları

		Sıklık (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	86	32,1
	Kadın	182	67,9
<b>Eğitim</b>	Lisans	180	67,2
	Y.Lisans (Tezsiz)	38	14,2
	Y.Lisans (Tezli)	42	15,7
	Doktora	8	3,0
	5 yıl ve altı	23	8,6
	6-10 yıl	92	34,3
<b>Mesleki Kıdem</b>	11-15 yıl	75	28,0
	16-20 yıl	52	19,4
	21 ve üzeri	26	9,7
<b>Okul Türü</b>	Orta Öğretim	124	46,3
	Ortaokul	144	53,7
	Yabancı Dil	46	17,2
	Fen Bilimleri	38	14,2
	Sosyal Bilimler	33	12,3
	Türkçe-Edebiyat	33	12,3
<b>Branş</b>	Matematik	32	11,9
	Meslek Bilgisi	15	5,6
	PDR	14	5,2
	Diğer	57	21,3
<b>Çalışılan Kurum</b>	Devlet Okulu	154	57,5
	Özel Okul	114	42,5
	Toplam	268	100,0

Araştırmaya katılanların demografik verilerinin dağılımları değerlendirildiğinde; %67,9'unun kadın, %67,2'sinin lisans mezunu, %34,3'ünün 6-10 yıl mesleki kıdemde, %53,7'sinin ortaokulda görev yaptığı, %17,2'sinin yabancı dil, %14,2'sinin fen bilimleri, %12,3'ünün sosyal ilimler ve Türkçe branşında olduğu, %57,5'inin devlet okulunda görev yaptığı tespit edilmiştir.

### 3.3. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Cronbach alfa, iç tutarlılığın bir ölçüsüdür; başka bir deyişle, bir grup öğenin grupla ne kadar yakından alakalı olduğudur. Ölçek güvenilirliğinin bir ölçüsü olarak kabul edilir. Alpha, bir testin veya ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü sağlamak için 1951'de Lee Cronbach tarafından geliştirildi; 0 ile 1 arasında bir sayı olarak ifade edilir. İç tutarlılık, bir testteki tüm öğelerin aynı kavramı veya yapıyı ölçme derecesini tanımlar ve dolayısıyla test içindeki öğelerin birbirleriyle ilişkili olduğuna bağlıdır.

Alfa katsayısı korelasyon katsayısı gibi yorumlanabilir ve 0 ile 1 arasında değerler alır. Alfa katsayısı;

- 0,80-1,00 arasında ise; Geliştirilen test (ölçek) yüksek güvenilirliğe sahiptir.
- 0,60-0,80 arasında ise; Geliştirilen test oldukça güvenilirdir.
- 0,40-0,60 arasında ise; Geliştirilen testin güvenilirliği düşüktür.
- 0,00-0,40 arasında ise; Geliştirilen test güvenilir değildir.

Tablo 2

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik analizleri

Ölçekler	Cronbach's Alpha	N
Öğrenci Koçluğu Yeterliliği Anketi	,973	41
Öğretmen Liderliği Ölçeği	,957	26

Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyut güvenilirlikleri değerlendirildiğinde; ölçek ve alt boyutlarının tamamı yüksek derecede güvenilir olarak belirlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılanların demografik verilerine yönelik sorulara frekans analiz uygulanmış, verilerin dağılımı “n” ve “%” olarak tablolarda sunulmuştur. Sonrasında, araştırmada kullanılan Öğrenci Koçluğu Yeterliliği Anketi ve Öğretmen Liderliği ölçeklerine ait ifadelerin ortalama ve standart sapmaları değerlendirilmiştir. Kullanılan ölçeklerin güvenilirliği; Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Öğrenci Koçluğu Yeterliliği Anketi ve Öğretmen Liderliği ölçeklerinin demografik verilere göre farklılık gösterip göstermediği anlamlılık testleri ile analiz edilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermeden önce, verilerin normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sınamaları ile değerlendirilmiştir. Normal dağılıma uymayan verilerin; analizi için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, iki veya daha fazla değişkenin karşılaştırılmasında ise; Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan analizlerde hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki Spearman korelasyon testi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen Liderliği ve Öğrenci Koçluğu Yeterlilik düzeylerinin birbirini etkileme durumları ise Regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın analizinde SPSS v23 istatistik programı kullanılmıştır.

Tablo 3

Öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçeklerinin normal dağılım analizleri

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Öğrenci Koçluğu Yeterliliği Anketi	,073	268	,002	,971	268	,000
Öğretmen Liderlik Ölçeği	,086	268	,000	,954	268	,000

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri ortaya konulması amaçlarına uygun olarak iki farklı ölçme aracından yararlanılmıştır.

Öğrencilere yönelik öğretmenlerin koçluğu yeterliliklerini ölçmek amacıyla Başar (2022) tarafından geliştirilmiş “Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri” anket formu kullanılmıştır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise öğretmenlerin öğrenci koçluk yeterliliklerini göstermeye yönelik ifadeler yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından literatür incelemesi ile geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu’nda formda, araştırmanın amacı kısaca belirtilmiş ve uygulama için yönergeye yer verilmiştir. Bu formda katılımcılardan cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, çalışılan okul türü, çalışılan kurum ve branş özelliklerini ortaya koyacak bilgiler istenmiş, kimlik bilgilerini ortaya koyacak ifadeler yer verilmemiştir. Öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterliliklerini gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla 41 maddeye yer verilmiştir. Hazırlanan anket Likert türünde bir ölçektir. Ankette yer alan yanıt seçenekleri “1-Hiç, 2-Çok Az, 3-Kısmen, 4-Büyük Oranda, 5- Tamamen” ifadelerinden oluşmaktadır.

Öğrenci Koçluğu Yeterlilik Anketi; güvenilirlik hesaplamaları için anketin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için “89” olarak hesaplanmıştır. Anketin kullanılması için araştırmacıdan izin alınmıştır.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlikleri ise; Beycioğlu ve Aslan, (2010) tarafından Öğretmen Liderliği Ölçeği tarafından ölçülmüştür. 25 maddeden oluşan beş boyutlu ve beşli Likert tipindedir. Ölçekte bulunan maddeler araştırmanın öğretmen liderlik rolü ile davranışları arasındaki bağlantıyı anlamlandırmak amacıyla dayalı ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen Liderliği Ölçeği (OLO)'nın güvenilirlik hesaplamaları için ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için “95” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanılması için araştırmacılardan izin alınmıştır. Kadir Beycioğlu, vefat ettiğinden, tez danışmanı Battal Aslan'dan, Beycioğlu'na atıf yapılması koşuluyla izin alınmıştır.





## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Eğitim Bilimleri Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere koçluk yapacak öğretmenlerin öğrenci koçluğu eğitim bilimleri yeterliliklerine ilişkin verilere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğrenci koçluğu eğitim bilimleri yeterliliklerine ilişkin bulgular

Öğrenci Koçluğu Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri	$\bar{X}$	S.S.
1. Öğrencilerin ilgi alanları ve yeteneklerini belirleyebilirim.	4,15	,632
2. Eğitimin genel amaçları doğrultusunda, çalıştığı öğrencinin eğitim düzeyine uygun amaçları ve kazanımları düzenleyebilirim.	4,22	,658
3. Öğrencinin eğitim kademesi ders içerikleri ve özellikleri, yeni bilgi ve davranışları nasıl öğreneceğinin farkında olmalarına yardımcı olabilirim.	4,24	,655
4. Öğrencinin kazanımları kazanmasını kolaylaştıracak ve güçlendirecek, öğrenme stillerine uygun strateji, yöntem ve tekniklerini seçmede ve yol göstermede yeterliyim.	4,12	,743
5. Öğrencinin eğitim kazanımlarını elde etme düzeyini belirleyip değerlendirebilecek uygun teknikleri seçip kullanabilirim.	4,06	,754
6. Öğretim sürecinde öğrencilerin anlamadıkları, eksik ya da yanlış öğrenmelerini düzeltmeleri ve geliştirebilmeleri için ne yapacaklarını planlamalarına yardım edebilirim.	4,15	,717
GENEL	4,15	,693

Bu altı maddenin ortalaması 4,15 ve ,693 çıkmıştır. En yüksek maddesi 4,24 ile “Öğrencinin eğitim kademesi ders içerikleri ve özellikleri, yeni bilgi ve davranışları nasıl öğreneceğinin farkında olmalarına yardımcı olabilirim.” maddesidir ve en düşük maddesi ise, 4,06 ile “Öğrencinin eğitim kazanımlarını elde etme düzeyini belirleyip değerlendirebilecek uygun teknikleri seçip kullanabilirim.” maddesidir. Öğrenci koçluğu

eğitim bilimleri yeterlilik alt başlıklarında herhangi bir farklılık yaratan anlamlı deęiřkене rastlanmamıştır.

#### 4.2. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Davranış Bilimleri Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Koç olarak davranış bilimlerinin yeterli olması, insan davranışlarının biyolojik temelleriyle öğrenciyi tanıyabilmesi adına önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenci koçluğu davranış bilimleri yeterliliklerine ilişkin veriler Tablo 5’te ele alınmıştır.

Tablo 5

Öğretmenlerin öğrenci koçluğu davranış bilimleri yeterliliklerine ilişkin bulgular

Öğrenci Koçluğu Davranış Bilimleri Yeterlilikleri	$\bar{X}$	S.S.
7. İnsan davranışının biyolojik temellerine ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi tanıyabilir ve belirlenen hedeflere ulaşmasına destek olabilirim.	4,13	,718
8. Bireyin duyum, algılama, bellek ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi uygun düşecek çalışma planı hazırlama ve izlemede destekleyebilirim.	3,96	,773
9. Bireyin dilin öğrenilmesi, kavram oluşturma, problem çözmesi, bellek ve bilişimi etkinleştirmesine ilişkin bilgilerimle, nerede ve nasıl çalışması gerektiğine yol gösterici olabilirim.	4,11	,721
10. Bireyin heyecanı ve güdülenmesine ilişkin bilgilerimle, öğrencinin öğrenme ve diğer tüm gelişim alanlarında harekete geçmesi ve arttırarak sürdürmesine katkı sağlayabilirim.	4,15	,672
11. Bireyin gelişim (bedensel, bilişsel, dil, cinsel, ahlaki, sosyal) süreçlerine ilişkin bilgilerimle, öğrencinin içinde bulunduğu sürece uygun düşecek şekilde yönlendirebilirim.	4,15	,731
12. Bireyin kişilik gelişimine ve normal dışı davranışlarına ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi doğru analiz edebilir ve kendisine uygun çalışma strateji ve planlarımı yapabilirim.	3,91	,739
13. İnsanlar arasındaki ilişkileri etkileyen süreçler, grup etkilerine ilişkin bilgilerimle, öğrenciye arkadaşlık ve grup ilişkilerini sağlıklı sürdürmesinde destek olabilirim.	4,10	,714
GENEL	4,07	,724

Araştırma maddeleri ele alındığında 4,07 ve ,724 şeklinde ortalamaları çıkmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterlilik anketine ait ifadeler değerlendirildiğinde; en düşük ortalama puana sahip ifade olarak; “Bireyin kişilik gelişimine ve normal dışı davranışlarına ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi doğru analiz edebilir ve kendisine uygun

çalışma strateji ve planlarımı yapabilirim.” ( $\bar{X}=3,91$ ), maddesiyle davranış bilimleri yeterlilikleri alt başlığında olduğu görülmüştür.

### 4.3. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Araştırma Veri Toplama Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma veri toplama araçları ile koçluk alanın bilgi ve beceri düzeyi, güduları, kariyer beklentileri, ilgi alanları, motivasyon düzeyi, kişilik özellikleri, değerleri, tercihleri, stres altındaki davranışlarına ilişkin bilgiler elde edilmesi adına önemlidir. Bununla beraber öğrenci koçluğu araştırma veri toplama yeterliliklerine ilişkin verilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

#### Öğretmenlerin öğrenci koçluğu araştırma veri toplama yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğrenci Koçluğu Araştırma Veri Toplama Yeterlilikleri	$\bar{X}$	S.S.
14. Öğrencinin kişilik özelliklerini (Temsil sistemi, kişilik tipi ve rengi yetenek ve ilgi alanı) saptayarak, kabulleneceği ve uyum sağlayacağı hedefler, çalışma planı doğrultusunda çalışmasını sağlayabilirim.	3,81	,860
15. Öğrencinin davranış kalıplarını (alışkanlıkları, inanç kayıtları, değerleri, değişime yatkınlığı, güçlü-zayıf yanları, kuralları ve sınırları) saptayarak olumlu yöne taşımaya destek verebilirim.	3,92	,808
16. Öğrenci hakkında topladığım verilerin kayıtlarını tutabilir ve rapor hazırlayabilirim.	3,88	,926
GENEL	3,87	,864

Araştırma maddelerinin ortalaması 3,87 ve ,864 çıkmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterlilik anketine ait ifadeler değerlendirildiğinde; en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Öğrencinin kişilik özelliklerini (Temsil sistemi, kişilik tipi ve rengi yetenek ve ilgi alanı) saptayarak, kabulleneceği ve uyum sağlayacağı hedefler, çalışma planı doğrultusunda çalışmasını sağlayabilirim.” ( $\bar{X}= 3,81$ ) ve “Öğrenci hakkında topladığım verilerin kayıtlarını tutabilir ve rapor hazırlayabilirim.” ( $\bar{X}= 3,88$ ) ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu İletişim Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Koçlukta iletişim yeterliliğini ele alırken beden dili, dinleme, empatik dinleme ve soru sorma alt kavramlarına da değinmek oldukça önem taşımaktadır. Aşağıdaki Tablo 7’de de Öğrenci koçluğu iletişim yeterliliklerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin öğrenci koçluğu iletişim yeterliliklerine ilişkin bulgular

Öğrenci Koçluğu İletişim Yeterlilikleri	$\bar{X}$	S.S.
17. İletişim amacıma ve öğrencimin gelişimine uygun mesajları, doğru kanallarla öğrencime ulaştırabilirim.	4,14	,715
18. Öğretim sürecinde öğrencilerle fiziksel ve sözel yakınlıkla güvene dayalı ilişkiler kurabilirim.	4,32	,698
19. Öğrencime dönütlerimi doğru zaman ve ortamda verebilirim.	4,30	,715
20. Öğrencimden gelen bilgi, açıklama vb. mesajları doğru çözümlenerek, hangi ihtiyacımı karşılamaya yönelik olduğunu bulurum.	4,28	,725
21. Öğrencimi etkin şekilde dinleyebilirim	4,49	,662
22. İletişim beden dilimi etkili biçimde kullanabilirim.	4,41	,667
23. “Ben dili”ne dayalı empatik iletişim kurmada güçlüyümdür.	4,26	,718
24. Öğrencime iyi bir yol arkadaşı olduğumu hissettiririm.	4,44	,642
25. Öğretmenlerle eğitim konularında tartışmalara ve yapıcı eleştirilere açık bir çevre oluşturulmasına katkıda bulunur.	4,33	,662
26. Açık, yalın, yargılamadan uzak, yapıcı eleştiriye dayalı olumlu bir dil kullanırım.	4,38	,650
GENEL	4,33	,623

Araştırma maddelerinin ortalaması 4,33 ve ,623 çıkmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterlilik anketine ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin, “Öğrencimi etkin şekilde dinleyebilirim” ( $\bar{X}= 4,49$ ), “İletişim beden dilimi etkili biçimde kullanabilirim.” ( $\bar{X}= 4,41$ ) ve “Öğrencime iyi bir yol arkadaşı olduğumu hissettiririm.” ( $\bar{X}= 4,44$ ) ifadelerinin olduğu alt başlık iletişim yeterlilikleridir.

#### 4.5. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Güdüleme Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Güdülenme ile ilgili kuramlar temelde insanı bir harekete başlatan; hedefe doğru ilerlemesini sağlayan ve hedefe ulaşmak için ısrarla uğraşmasını sağlayan etkenlerin başında

neler olduğunu öğrenmeye çalışır. Bu öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin öğrenci koçluğu güdüleme yeterliliklerine ilişkin verilere Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin öğrenci koçluğu güdüleme yeterliliklerine ilişkin bulgular

Öğrenci Koçluğu Güdüleme Yeterlilikleri	$\bar{X}$	S.S.
27. Heyecan ve güdülenme kuramlarını temel alarak, karmaşık insan güdülerini analiz edebilirim.	4,14	,807
28. Öğrencinin mantıklı ve zorlayıcı hedefler belirlemesi için destekleme ve yüreklendirmede farklı yollar izleyebilirim.	4,15	,753
29. Öğrencinin yaşam felsefesi, amaçları ve değerlerini geliştirmesinde güçlü destek verebilirim.	4,20	,710
30. Öğrencinin başarı algısını olumlu yöne taşıması ve buna yönelik performans geliştirmesi yönünde harekete geçirebilirim.	4,25	,656
GENEL	4,18	,731

Tabloda görüldüğü gibi maddelerin ortalamaları 4,18 ve ,731 çıkmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterlilik anketine ait ifadeler değerlendirildiğinde; güdüleme yeterlilikleri alt başlığında herhangi bir anlamlı değişken görülmemiştir.

#### 4.6. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu İzleme Süreç Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci koçluğu izleme süreç yeterliliklerine ilişkin verilere Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

## Öğretmenlerin öğrenci koçluğu izleme süreç yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğrenci Koçluğu İzleme Süreç Yeterlilikleri	$\bar{X}$	S.S.
31. Öğrencimi, hedeflerine ulaşması yönündeki çalışma ve çabalarını belirlemek için düzenli izlerim.	4,25	,702
32. Öğrencinin sürecini izlemede, raporlama, değerlendirme ve dönütler vermede özenli davranırım.	4,22	,739
33. Öğrencilerin belirledikleri hedefe yönelik olarak harekete geçmelerini sağlayan fikirleri, hisleri ve inançları keşfetmeleri için onlara ayna tutarım.	4,21	,695
34. Sergilenen başarıları takdir ettiğim kadar, olumsuz durumlara yönelik başarısızlıkları yapıcı yönde eleştirebilir ve uygun şekilde ifade edebilirim.	4,31	,685
35. Öğrencime kaygı ve stresten uzak bir ortam oluşmaya yönelik önlemler alabilirim.	4,17	,740
GENEL	4,23	,712

Araştırmada maddelerin ortalaması 4,23 ve ,712 çıkmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterlilik anketine ait ifadeler değerlendirildiğinde; izleme süreç yeterlilikleri alt başlığında herhangi bir anlamlı değişken görülmemiştir. En yüksek çıkan madde “. Sergilenen başarıları takdir ettiğim kadar, olumsuz durumlara yönelik başarısızlıkları yapıcı yönde eleştirebilir ve uygun şekilde ifade edebilirim.” (4,25) maddesidir. En düşük madde ise, “Öğrencime kaygı ve stresten uzak bir ortam oluşmaya yönelik önlemler alabilirim.” (4,17) maddesidir.

#### 4.7. Öğretmenlerin Öğrenci Koçluğu Sorun Çözme Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci koçluğu sorun çözme yeterlilikleri, soruyu istediğimiz bilgiye ulaşmak için sorduğumuz için önemlidir ve buna ilişkin verilere Tablo 10’da değinilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin öğrenci koçluğu sorun çözme yeterliliklerine ilişkin bulgular

<b>Öğrenci Koçluğu Sorun Çözme Yeterlilikleri</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.S.</b>
36. Öğrencinin yaşadıkları sorunlara yönelik farkındalığım yüksektir.	4,29	,689
37. Öğrencide gözlemediğim sorunu tüm yönlerini ortaya koyarak doğru tanımlama yapabilirim.	4,19	,715
38. Öğrencide sorun yaratan durumları ve etkilerini doğru teşhis edebilirim.	4,16	,753
39. Öğrencimin sorununun çözüm seçenekleri arasından en uygununu seçmesinde rehberlik edebilirim.	4,21	,700
40. Öğrencimin sorunlarının çözülmesine yönelik isabetli kararlar alması yönünde destekleyebilirim.	4,24	,694
41. Yaşadıkları sorunları, öğrencinin gelişimi için fırsata çevirebilirim.	4,16	,721
GENEL	4,20	,712

Araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterlilik anketine ait ifadeler değerlendirildiğinde; sorun çözme yeterlilikleri alt başlığında herhangi bir anlamlı değişken bulunmamıştır. Araştırmada bu maddelerin ortalaması 4,20 ve ,712 çıkmıştır.

#### **4.8. Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

## Öğretimsel liderlik ölçeği düzeylerine ilişkin bulgular

Öğretmen Liderlik Ölçeği	$\bar{X}$	S.S.
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	4,49	,684
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik caba sarf etmek.	4,35	,758
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	4,39	,703
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	4,33	,767
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	4,14	,848
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki meslek, çalışma gruplarında görev almak.	3,80	,985
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	3,81	,935
8. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	3,85	,901
9. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	4,04	,933
10. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	4,23	,786
11. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	4,34	,739
12. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	4,01	,891
13. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	4,38	,733
14. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	4,00	,922
15. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	4,15	,760
16. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	4,19	,804
17. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	4,03	,938
18. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	4,35	,716
19. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek	4,37	,705
20. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	4,49	,706
21. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için caba sarf etmek.	4,36	,788
22. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	4,40	,741
23. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	4,40	,698
24. Öğrencilerine güvenmek.	4,37	,751
25. Öğrencilerine güven vermek.	4,59	,656
26. Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	4,41	,766
GENEL	4,24	,848



Öğretimsel liderlik ölçeğinin maddelerinin ortalaması 4,24 ve ,848 çıkmıştır. Araştırmada kullanılan öğretimsel liderlik ölçeğine ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin, “Öğrencilerine güven vermek.” ( $\bar{X}= 4,59$ ) ve “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.” ( $\bar{X}= 4,49$ ) ifadeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “İl, bölge veya ülke düzeyindeki meslek, çalışma gruplarında görev almak” ( $\bar{X} =3,80$ ) ve “Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.” ( $\bar{X}= 3,81$ ) ifadeleri tespit edilmiştir.

#### 4.9. Cinsiyete Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de cinsiyete göre öğrenci koçluğu yeterlilik ve öğretimsel liderlik düzeylerine ait bulgular yer almaktadır. Cinsiyete göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik ölçeği değerlendirildiğinde; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ).

Tablo 12

Cinsiyete göre öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri

	Cinsiyet	N	S. Ort.	Z	p*
Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri	Erkek	86	128,32		
	Kadın	182	137,42	-,898	,369
	Total	268			
Öğretmen Liderliği	Erkek	86	127,96		
	Kadın	182	137,59	-,950	,342
	Total	268			

\*Mann-Whitney U testi

Buna göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik düzeylerinde cinsiyet değişkeninin ayırıcı bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

#### 4.10. Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 13'te eğitim durumuna göre öğrenci koçluğu yeterliliği öğretimsel liderlik ölçeği değerlendirildiğinde; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ).

Tablo 13

Eğitim durumuna göre öğrenci koçlarının yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri

	Eğitim	N	S.Ort.	X <sup>2</sup>	p*
<b>Öğrenci Koçluğu</b> <b>Yeterlilikleri</b>	Lisans	180	138,61		
	Y. Lisans (Tezsiz)	38	118,97		
	Y. Lisans (Tezli)	42	122,80	5,418	,144
	Doktora	8	177,19		
	Toplam	268			
<b>Öğretmen Liderliği</b>	Lisans	180	138,58		
	Y. Lisans (Tezsiz)	38	121,01		
	Y. Lisans (Tezli)	42	123,18	3,896	,273
	Doktora	8	166,31		
	Toplam	268			

\*Kruskal-Wallis H testi

Buna göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik eğitim düzeyi değişkeninin ayırıcı bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

#### 4.11. Mesleki Kıdeme Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri mesleki kıdeme göre Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14

Mesleki kıdeme göre öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri

	Mesleki Kıdem	N	S.Ort.	X <sup>2</sup>	p*
<b>Öğrenci Yeterlilikleri</b>	5 yıl ve altı	23	120,87	2,337	,674
	6-10 yıl	92	138,01		
	<b>Koçluğu</b> 11-15 yıl	75	140,67		
	16-20 yıl	52	132,77		
	21 ve üzeri	26	119,81		
	Toplam	268			
<b>Öğretmen Liderliği</b>	5 yıl ve altı	23	165,57	7,705	,103
	6-10 yıl	92	121,28		
	11-15 yıl	75	142,91		
	16-20 yıl	52	136,80		
	21 ve üzeri	26	124,92		
	Toplam	268			

\*Kruskal-Wallis H testi

Mesleki kıdeme göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik ölçeği değerlendirildiğinde; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Buna göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik düzeylerinde mesleki kıdem değişkeninin ayırıcı bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

#### 4.12. Okul Türüne Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul türüne göre öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Okul türüne göre öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri

	<b>Okul Türü</b>	<b>N</b>	<b>S.Ort.</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri</b>	Orta Öğretim	124	122,73		
	Ortaokul	144	144,64	-2,308	<b>,021</b>
	Toplam	268			
<b>Öğretmen Liderliği</b>	Orta Öğretim	124	124,27		
	Ortaokul	144	143,31	-2,006	<b>,045</b>
	Toplam	268			

\*Mann-Whitney U testi

Okul türüne göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik ölçeği değerlendirildiğinde; öğrenci koçluğu yeterliliği ( $p=0.021$ ) ve öğretimsel liderliğinde ( $p=0.045$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Ortaokulda görev yapanların öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik düzeyleri, orta öğretimlerde görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

#### **4.13. Branşa Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Tablo 16'da branşa göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik ölçeği değerlendirildiğinde; öğrenci koçluğu yeterliliği ( $p=0.000$ ) ve öğretimsel liderlik düzeylerinde ( $p=0.003$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 16

Branşa göre öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>S.Ort.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p*</b>
<b>Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri</b>	Yabancı Dil	46	143,36		
	Fen Bilimleri	38	121,61		
	Sosyal Bilimler	33	127,05		
	Türkçe-Edebiyat	33	150,86		
	Matematik	32	138,30	33,675	<b>,000</b>
	Meslek Bilgisi	15	95,33		
	PDR	14	233,04		
	Diğer	57	114,76		
	Toplam	268			
	<b>Öğretmen Liderliği</b>	Yabancı Dil	46	147,61	
Fen Bilimleri		38	116,61		
Sosyal Bilimler		33	118,05		
Türkçe-Edebiyat		33	139,76		
Matematik		32	127,22	21,727	<b>,003</b>
Meslek Bilgisi		15	93,60		
PDR		14	206,32		
Diğer		57	139,54		
Toplam		268			

\*Kruskal-Wallis H testi

Sonuçlara göre; PDR branşının öğrenci koçluğunun yeterliliği ve öğretimsel liderlik tüm branşlara göre daha ileri düzeyde tespit edilmiştir. Meslek Bilgisi branşının ise, öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik diğer branşlara göre en düşük düzeyde belirlenmiştir.

#### **4.14. Çalışılan Kuruma Göre Öğrenci Koçluğu ve Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Tablo 17’de çalışılan kuruma göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik ölçeği değerlendirildiğinde; öğrenci koçluğunun yeterliliği (p=0.000) ve öğretimsel liderlik düzeyinde (p=0.000) istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (p<0.05).

Tablo 17

Çalışılan kuruma göre öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri

	<b>Kurum</b>	<b>N</b>	<b>S.Ort.</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri</b>	Devlet Okulu	154	118,71		
	Özel Okul	114	155,82	-3,876	<b>,000</b>
	Toplam	268			
<b>Öğretmen Liderliği</b>	Devlet Okulu	154	116,06		
	Özel Okul	114	159,41	-4,529	<b>,000</b>
	Toplam	268			

\*Mann-Whitney U testi

Özel okullarda görev yapanların öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeylerinin, devlet okulunda görev yapanlara göre daha ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.15. Öğrenci Koçluğu Yeterliliği ve Öğretimsel Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bulguları**

Tablo 18’de öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin bulguları yer almaktadır.

Tablo 18

Öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin bulgular

		<b>Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri</b>	<b>Öğretmen Liderliği</b>
<b>Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri</b>	R	1	,729**
	P		,000
<b>Öğretmen Liderliği</b>	R	,729**	1
	P	,000	

Öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretimsel liderlik arasında ileri düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ( $r= 0.729$   $p=0.000$ ). Buna göre; öğrenci koçluğu yeterlilik düzeyi artırıldıkça, öğretimsel liderlik de artacaktır. Aynı

şekilde öğretmen liderlik düzeyinde sağlanacak olan iyileştirme, öğrenci koçluğunun yeterliliklerine olumlu yönde yansıtacaktır.

#### 4.16. Öğrenci Koçluğu Yeterliliğinin, Öğretimsel Liderlik Üzerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 19’da öğrenci koçluğu yeterliliğinin öğretimsel liderlik üzerine olan etkisinin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğrenci koçluğu yeterliliğinin, öğretimsel liderlik üzerine olan etkisine ilişkin bulgular

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	$\beta$	T	p	F	R <sup>2</sup>
Öğrenci Koçluğu Yeterliliği	Öğretmen Liderliği	,806	17,368	,000	301,655	,531

Öğrenci koçluğu yeterliliğinin, öğretimsel liderlik üzerine olan etkisi değerlendirildiğinde; öğrenci koçluğunun yeterliliği, öğretimsel liderliğin tek başına %53,1’ini açıklamaktadır (p=0.000). Bir birimlik öğrenci koçluğu yeterliliğinde yapılacak olan artış, öğretmen liderliği üzerinde %80,6 oranında bir artışa neden olacaktır ( $\beta$ =,806 R<sup>2</sup>=,531).

#### 4.17. Öğretimsel Liderliğin, Öğrenci Koçluğu Yeterlilikleri Üzerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretimsel liderliğin, öğrenci koçluğu yeterliliği üzerine olan etkisi Tablo 20’deki bulgularda yer almaktadır.

Tablo 20

Öğretimsel liderliğin, öğrenci koçluğu yeterlilikleri üzerine olan etkisine ilişkin bulgular

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	$\beta$	T	p	F	R <sup>2</sup>
Öğretmen Liderliği	Öğrenci Koçluğu Yeterliliği	,659	17,368	,000	301,655	,531

Öğretimsel liderliğin, öğrenci koçluğu yeterliliği üzerine olan etkisi değerlendirildiğinde; öğretimsel liderlik, öğrenci koçluğu yeterliliğinin tek başına %53,1'ini açıklamaktadır ( $p=0.000$ ). Bir birimlik öğretmen liderliğinde sağlanacak olan artış, öğrenci koçluğu yeterliliği üzerinde %65,9 oranında bir artışa neden olacaktır ( $\beta=,659$   $R^2=,531$ ).





## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Toplam verilere dayalı olarak ortaya konulan bulgular ve yapılan tartışmalar onucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Demografik verilere göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçeklerinin farklılaşma durumları değerlendirilmiştir. Cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem açısından öğrenci koçlarının yeterlilik düzeyi ve öğretmen liderliğinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem söz konusu iki olgu açısından ayırıcı bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

2. Okul türüne göre, öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sonuçlara göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderlik düzeyleri, orta öğretimlerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

3. Branşa göre; öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. PDR branşının öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliğinin tüm branşlara göre daha ileri düzeyde tespit edilmiştir. Meslek Bilgisi branşının ise, öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği diğer branşlara göre en düşük düzeyde belirlenmiştir.

4. Çalışılan kuruma göre ise; okul türü ve branş türündeki demografik özelliklerindeki gibi öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Özel okullarda görev yapanların öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretmen liderlik düzeylerinin, devlet okulunda görev yapanlara göre daha ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5. Araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçeklerine ait ifadelerin ortalama puanları ve standart sapmaları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterliliklerinde en yüksek üç ortalama, “Öğrencimi etkin şekilde dinleyebilirim”, “İletişim beden dilimi etkili biçimde kullanabilirim.” ve “Öğrencime iyi bir yol arkadaşı olduğumu hissettiririm.” ifadeleridir. Öğretmenlerin öğrenci koçluğu yeterliliklerinde daha düşük puana sahip ifadeler ise, “Bireyin kişilik gelişimine ve normal dışı davranışlarına ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi doğru analiz edebilir ve kendisine uygun çalışma strateji ve planlarımı yapabilirim.” “Öğrencinin kişilik özelliklerini (Temsil sistemi, kişilik tipi ve rengi yetenek ve ilgi alanı) saptayarak, kabulleneceği ve uyum sağlayacağı hedefler, çalışma planı doğrultusunda çalışmasını sağlayabilirim.” ve “Öğrenci hakkında topladığım verilerin kayıtlarını tutabilir ve rapor hazırlayabilirim.” maddeleridir.

6. Öğretmen liderliği ölçeğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin, “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.” ve “Öğrencilerine güven vermek.” ifadeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “İl, bölge veya ülke düzeyindeki meslek, çalışma gruplarında görev almak” ve “Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.” ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.

7. Araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçekleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca her iki olgunun birbirini etkileme düzeyleri değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre; öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği arasında ileri düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre; öğrenci koçluğu yeterlilik düzeyi artırıldıkça, öğretmen liderliği de artacaktır. Aynı şekilde öğretmen liderlik düzeyinde sağlanacak olan iyileştirme, öğrenci koçluğu yeterliliklerine olumlu yönde yansıtacaktır.

## **5.2. Tartışma**

Öğretmenlerin koçluk yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki ilişki demografik verilere göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçeklerinin farklılaşma durumları değerlendirilmiş ve cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, branş ve çalışılan kurum değişkenlerine göre irdelenmiştir.

Öğretmenlerin koçluk yeterlilikleri düzeylerine bakıldığında iletişim alt boyutlarında “Öğrencimi etkin şekilde dinleyebilirim” ifadesi çıkmıştır. Öğretmenler öğrencileri dinlemenin önemli olduğunu ve onlarla bu şekilde daha iyi bir iletişim ağı içerisinde olacağına inanıyorlardır. Çakmak ve Aktan (2016) yapılan çalışma ile benzerlik göstermiş ve öğretmenlerin iyi bir dinleyici olduğu, bunun da iletişimin başarısını artıracığı bulgularına ulaşmışlardır.

“İletişim beden dilimi etkili biçimde kullanabilirim.” ifadesinin yüksek oranda çıkmasının sebeplerinden bazıları da öğretmenlerin öğrencilere kendilerini doğru ifade etme ve onları doğru anlama konusunda önem arz ettiği söylenebilir. Gökçeli (2013)’te benzer bulgular bulmuş ve öğretmenin jest ve mimiklerini etkili kullanması, göz teması kurması, öğrencilerin hoşuna gitmekte olup olumlu eğitim ortamı sağlamaktadır sonucuna ulaşmıştır.

İletişim alt başlığı olarak ele alınan bir başka madde ise “Öğrencime iyi bir yol arkadaşı olduğumu hissettiririm.” ifadesidir. Çalışmada en yüksek oranla bu maddelerin çıkması öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimlerine büyük önem veriyor ve öğrencileri daha iyi anlamak için en önemli etkenin iletişim boyutu olduğunu düşünüyor olabilirler. Farkındalıklarının anlayabilmelerini sağlamak, hedefleri konusunda öğrencileri anlamak ve onları yönlendirmek ve analiz etmek açısından iletişim oldukça önem arz eder. Çakmak ve Aktan (2016)’ya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerin yanında olduğunu hissettirme düzeyleri daha fazladır şeklinde benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularında öğretmenlerin koçluk yeterlilik düzeylerine ilişkin alt boyutlarında bu üç madde daha yüksek bulunmuştur. Yüksek çıkan bu maddelere göre öğretmenlerin, koçluk yeterliklerinin en önemlilerinden biri olan iletişim yeterliklerine sahip oldukları söylenir.

Öğretmenlerin koçluk yeterlilikleri düzeylerine bakıldığında ise düşük çıkan madde olarak “Öğrencinin kişilik özelliklerini (Temsil sistemi, kişilik tipi ve rengi yetenek ve ilgi alanı) saptayarak, kabulleneceği ve uyum sağlayacağı hedefler, çalışma planı doğrultusunda çalışmasını sağlayabilirim.” ifadesiyle araştırma-veri toplama alt başlığındaki maddedir. Bu maddenin daha düşük oranda çıkma sebeplerinden biri öğretmenlerin araştırma ve veri toplama yeterliliğinin daha sınırlı olması olabilir. Aynı şekilde koçluk bilgisine yeterli

düzyede sahip olmama durumları olabilir ve bununla ilgili eğitimler almaları gerekebilir. Öğrencilerin kişilik özellikleri olarak değerlendirilen temsil sistemlerini belirlemek uzmanlık isteyen bir durumdur. Temsil sistemlerinin ne olduğunu ve nasıl belirleneceğini bilmek gerekir. Öğrencilerin temsil sistemlerini, kişilik renklerini belirlemeyi bilmek bireysel çalışma programı hazırlama konusunda ve her öğrencinin farklı gelişim sürecinin olduğunu kabul etmek adına önemlidir. Bu aynı zamanda öğrenci başarısını da yükseltecektir. Ekici (2003)' te benzer sonuçları tespit etmiş ve bireysel öğrenme farklılıkları kapsamında bireyin öğrenme stilleri öğretme-öğrenme sürecindeki en önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

“Bireyin kişilik gelişimine ve normal dışı davranışlarına ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi doğru analiz edebilir ve kendisine uygun çalışma strateji ve planlarımı yapabilirim.” ifadesi alt başlık olarak davranış bilimlerinin bir maddesidir ve daha düşük oranda çıkan bir ifadedir. Bu maddenin daha düşük çıkmasının sebepleri arasında öğretmenlerin davranış bilim yeterliliklerinin daha az olmasıdır. Davranış olarak öğrenciyi gözlemlemek ve buna göre bir yol haritası belirlemek koçluk yeterliliklerinin önemli bir göstergesidir. Benzer bulgularla Ekici (2003) eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenme farklılıklarının ve buna bağlı olarak öğrencilerin tercih ettikleri eğitim ortamlarının farkında olmaları ve farklı stratejilerle plan yapılmasının önemini dile getirmiştir. Aynı şekilde Ekici (2003) öğrencilerin davranış olarak yalnızlık, uyumsuzluk, güdülenememe, iletişim ve etkileşim yetersizliği vb. pek çok sorunla karşılaştıkları göz önüne alınacak olursa, öğrenme stillerinin dikkate alınmasının önemi daha net olarak ortaya çıkmaktadır. Davranış yönetimi hususunda yapılan çalışma da Hershfeldt, Pell, Sechrest, Pas ve Bradshaw (2012) tarafından ilkokul öğretmenlerine geri bildirim sistemi aktarılmış ve başarılı olunmuştur.

Farklı bir ifade de yer alan “Öğrenci hakkında topladığım verilerin kayıtlarını tutabilir ve rapor hazırlayabilirim.” maddesidir. Bu madde yine araştırma-veri toplama alt başlığında yer almaktadır. Bu maddenin anlamlı düzeyde farklı çıkmasını öğretmenlerin araştırma ve veri toplama yeterliliği olarak daha sınırlı olmasıdır. Raporlama tekniği daha fazla uzmanlık gerektiren ve koçluk yeterliliklerinde önemli bir özelliktir. Öğrencilerin nerede olduğunu daha somut halde görebilmek ve performans veya davranış olarak nereye çıktığını izleyebilmek adına oldukça önemli bir etkidir.

Araştırmada kullanılan öğretmen liderlik ölçeğine ait ifadelerden olan, “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.” maddesi öğretmenler tarafından verilen cevaplardan en yüksek oranda çıkan maddedir. Bu maddenin bu kadar yüksek çıkması öğretmenlerin kendi öğretmenliğe ilk başladığı yıllarda mentore ihtiyaç duymaları olabilir. Bu sonuca benzer şekilde Pürçek (2015)’te Öğretmenlerin birlikte çalışılan kimseler boyutunda kendilerinin ve diğer öğretmenlerin birbirleriyle iyi ilişkiler içinde olduklarını belirtmektedir. Özbay (2008)’de benzer bulgular bulmuş ve yöneticilerin etkili iletişim kurmalarının sonuçlarından bahsetmiştir.

“Öğrencilerine güven vermek.” maddesi bir diğer yüksek oranda işaretlenen maddedir. Öğretmenlerin öğrencilere güven vermesi öğrencilere aktarılabilecek akademik, psikolojik, sosyal veya duygusal bilgi, donanımlarına daha çok dikkat etmeleri ve kendilerine duyulacak saygının başlıca nedenleri arasında olabilir. Öğrenciye güven duymak ve inanmak öğrencinin başarısını arttıran bir unsur olarak da öğretmenler tarafından görülmüştür.

Araştırmada kullanılan öğretmen liderlik ölçeğine ait ifadelerden daha düşük düzeyde işaretlenen “İl, bölge veya ülke düzeyindeki meslek, çalışma gruplarında görev almak” maddesidir. Bu maddenin daha düşük düzeyde çıkması öğretmenlerin ders yoğunluğundan kaynaklanıyor olabilir. Başka bir neden olarak özel okul öğretmenlerinin kendi okul çerçevesinde çalışma grupları oluşturması ve diğer çalışma gruplarına katılamaması olabilir. Okul müdürleri tarafından bu gruplara daha az yönlendiriliyor olabilir. Bu nedeni Pürçek (2015)’te yaptığı çalışmada okul müdürleri, öğretmenleri mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmaya daha az teşvik etmektedirler, bulgusuyla desteklemektedir.

Bir başka madde olan “Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.” ifadesi de düşük oranda çıkan bir bulgudur. Bunun sebepleri arasında velilerin çalışması ve okul etkinliklerine daha az katılım göstermeleri olabilir. Devlet okullarında velileri çok fazla etkinliklere dahil etmemeleri de bunun sebeplerinden olabilir. Veliler ne kadar çok etkinliğe katılır ve okul içerisinde yer alırsa öğretmenlerin alanlarına daha çok müdahale edilecek anlayışı da var olabilir.

Cinsiyet açısından öğrenci koçluğu yeterlilik düzeyi ve öğretmen liderliğinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Başak (2015) da benzer sonuçlarla koçluk uygulamalarına ilişkin algılamaları cinsiyet herhangi bir şekilde etkilemediğini söylemiştir. Bu çalışmalarla benzer bir sonuca ulaşan Küpeli (2018)' de araştırmasında, öğretmenlerin cinsiyetine göre koçluk yeterliliklerinin temel boyutta ve alt boyutlarda anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Bunların yanında Pınar (2013) ise, kadın öğretmenlerin koçluk ve mentorluk yetkinliklerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını belirlemiştir. Pınar (2013) ile farklı sonuçlara ulaşan Karakuş (2019) ise öğretmenlerin koçluk rollerine ilişkin algılarının tüm alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Koçluk rolleri ve tüm alt boyutlarında erkek öğretmenlerin koçluk rolleri algılarının kadınlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Cinsiyet ile ilgili bu farklar uygulanan okul türü, okulların bulunduğu yerler ve uygulanan kadın erkek öğretmen sayılarından dolayı farklılık gösteriyor olabilir. McNally, Gray ve Bloke (2006)'un yaptığı araştırmayı iş doyumu olarak ele almış ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek iş doyum düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Liderliğe ilişkin görüşlerde, cinsiyet önemli bir değişken değildir. Bu sonuçlar Caza, Bagozzi, Wooley, Levy & Caza (2010) tarafından Yeni Zelanda'da yapılan liderlik ile sosyal sermayenin cinsiyete göre karşılaştırılması ve yeni ulusal kültür içinde değerlendirilmesini konu alan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Eğitim düzeyleri açısından öğrenci koçluğu yeterlilik düzeyi ve öğretmen liderliğinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Küpeli (2018) de benzer bulgulara ulaşmış ve eğitim düzeylerinin koçluk uygulamalarına ilişkin algılamalardan etkilenmediğini söylemiştir. Ancak Öztürk (2007) yaptığı çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin daha ileri seviyede koçluk yeterliklerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Başak (2015)'te Öztürk (2007) ile benzer sonuçlara ulaşmış eğitim düzeyleri açısından farklılık olduğunu ifade etmiştir. Kraft ve Blazar'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada ise farklı sınıf yönetim yetileri üzerine bir çalışma yapılmış ve bu çalışmada farklı sınıf düzeyleri çeşitli denemelere tabi tutulmuştur. Öğretmenler bu eğitim sonunda sınıf içerisinde büyük bir başarı yakalamış, öğrencilerin dikkatini eğitim yönüne doğru odaklamıştır.

Mesleki kıdem açısından öğrenci koçluğu yeterlilik düzeyi ve öğretmen liderliğinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Karakuş (2019)'da benzer sonuca ulaşmış ve öğretmenlerin koçluk rollerine ilişkin yeterliliklerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Literatürde koçluk algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği benzer çalışmalar mevcuttur (Akçil, 2012; Eğmir, 2012; Kalkan, 2009). Bu çalışmadan farklı olarak Küpeli (2018), Pürçek (2015) ve Öztürk'ün (2007) çalışmalarında ise kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öztürk (2007) bu farklılığın 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 6- 10 yıl arası kıdeme sahip olanlar arasında, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar lehine olduğunu belirlemiştir. Küpeli'nin (2018) çalışma sonuçlarına göre 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler daha düşük olduğu görüşünü ortaya çıkarmaktadır.

Okul türüne göre ise; öğrenci koçluğu yeterliği ve öğretmen liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sonuçlara göre; ortaokulda görev yapanların öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderlik düzeyleri, orta öğretimlerde görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Küpeli (2018)'de benzer sonuçlara ulaşmış ve okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görüşüne sahipken, lisede çalışan öğretmenler daha düşük olduğu görüşüne sahiptir bulgusuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak üst okul kademelerine doğru daha akademik ve yarışmacı eğitim uygulamalarına yer verildiğinden, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi arttıkça öğretmenlerin koçluk yeterliliklerine ilişkin beklentileri daha az karşılanıyor olabilir.

Branşa göre ise; öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. PDR branşının öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliğinin tüm branşlara göre daha ileri düzeyde tespit edilmiştir. Meslek Bilgisi branşının ise, öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği diğer branşlara göre en düşük düzeyde belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebi PDR branşının lisans eğitimini bu konular üzerinden almış olmasıdır. Öğrenciyi tanıma ve ona koçluk yapma becerisini öğrenme anlamında daha fazla ders içeriğine sahiptir. Aynı şekilde meslek bilgisine sahip öğretmenlerin ise bu konuda çok fazla bilgiye sahip olmaması ve bunu öğrenciye uygulayamaması bu farklılığın sebepleri arasında gösterilebilir. Bunlardan farklı olarak

Karakuş (2019) ise herhangi bir branş değişkenine göre koçluk yeterliliklerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öztürk (2007) de çalışmasında alan değişkenine göre anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar ile branşlar arasında anlamlı farklılık sonuçlarının benzerlik göstermemesinin sebeplerinden biri uygulanan okul türleri olabilir. İlkokul ve okul öncesinde daha çok sınıf öğretmenleri koçluk yeterliklerini sergiliyor ve branş öğretmenleri ile koçluk yeterlilikleri arasında bağ kuramıyor olabilirler.

Çalışılan kuruma göre ise; öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Özel okullarda görev yapanların öğrenci koçluğu yeterlilikleri ve öğretmen liderlik düzeylerinin, devlet okulunda görev yapanlara göre daha ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kendini geliştirmek ve sürekli yenilikleri takip etmek okulda çalışma durumlarının sürekliliği için devlet okullarına göre daha büyük önem arz eder. Aynı şekilde özel okul öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere daha fazla katılmaları da bu anlamlı farklılığa neden oluyor olabilir. Farklı bir bakış açısı olarak ise özel okul öğretmenlerinin büyük kısmı öğrencilere koçluk uygulamasını okul olarak kabul etmeleri ve uygulamalarıyla birlikte bu konuda daha fazla bilgiye sahip olmalarıdır. Devlet okullarında koçluk uygulamaları daha az yapılıyor ve öğretmenlerin koçluk yeterlilikleri bundan dolayı pekişmiyor ya da hiç öğrenilmiyor olabilir. Çilesiz (2019) de çalışma sonucunda elde ettiği bulgular ışığında resmi okullarda görev yapan müdürlere göre özel okullarda görev yapan müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini daha yüksek seviyede gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretimsel liderlik ve koçluk uygulamaları ile aynı doğrultuda bir benzerlik olabilir.

### **5.3. Öneriler**

Bu araştırmayla elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlerin koçluk yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın örneklem grubunda Çanakkale'deki okullarda görev alan öğretmenler yer almaktadır. Örneklem grubuna Türkiye'de başka illerde görev yapan öğretmenler de alınarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.



2. Bu çalışmada nicel yöntemler ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemler yani görüşme ve gözlem tekniği de kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.

3. Koçluğun, öğretimsel liderlik, etkili okul, performans gibi kavramlarla ilişkili olduğu düşünüldüğünde koçlukla bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırmalar yapılmalıdır.

4. Liderlik ve öğretmenin koçluk yeterlilikleri ile ilgili araştırmalar devlet ve özel okullarla karşılaştırmalı olarak yapılmalıdır.

Uygulayıcılar için geliştirilen öneriler ise şu şekildedir:

1. Koçluğa dayalı öğretmenlik anlayışının gelişmesi için öğretmenlere yönelik; ileri düzey iletişim becerileri, liderlik, öğrenciler için rapor yazma, stratejik planlar yapma gibi çalışmalarını ile ilgili eğitimler uygulamalı olarak verilebilir.

2. Okullarda koçluk yaklaşımı anlayışının yerleşmesine yönelik Çanakkale Mesleki Yeterlilik Kurumu ile iş birliği yapılarak koç öğretmen yeterlilikleri ve liderlik yeterlilikleri geliştirilebilir.

3. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına öğrenci koçluğu dersleri ve liderlik dersleri zorunlu dersler arasına konulabilir.

4. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi tarafından planlanacak *Koçluk Uygulama Eğitimleri* kapsamında oluşturulacak programlar okullarda uygulanabilir.

5. Öğretmenler ve yöneticiler için okullarda koçluk birimleri oluşturulabilir ve belirli aralıklarla bu birimlerde hizmet içi eğitimler verilebilir.

6. Hizmet öncesinde ve hizmet içinde gerçekleştirilecek örgün ve uzaktan eğitimler ile koçluk kavramının içeriğini aktaracak okul yöneticileri için koçluk yeterlilikleri kazandırma ve geliştirme eğitimleri düzenlenmelidir. Okul müdürlerinin koçluk davranışlarını geliştirmek amacıyla eğitsel dokümanlar hazırlanmalıdır.

7. Öğretmenlere koçluk yeterliliği kazandırma ve geliştirme eğitimleri, öğretmenlerde koçluk yeterliliği yüksek olan ve öğretmen koçluğundan beklenen değerlendirme ve geliştirme görevlerini etkin olarak yerine getirmelerini destekleyecek veri toplama teknikleri, psikometrik ölçüm araçlarını kullanma, öğrencilerin kişilik özelliklerini saptama, plan hazırlama becerilerini kazandırmayı ve geliştirmeyi içermelidir.



## KAYNAKÇA

- Acuner, T. ve Yılmaz, G. (2000). “Günümüzün etkin liderlik anlayışı: Değişimci liderlik”. *Yönetim ve Ekonomi*, 6, 1-12.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksu, M. (2003), Liderlik Yaklaşımları ve Dönüştürücü Liderlik Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). A Model Of School Success: Instructional Leadership, Academic Press, and Student Achievement. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Ohio State, Columbus, USA.
- Alseike, B.U. (1997). Cognitive Coaching: Its Influences On Teachers. Unpublished Doctoral Dissertation. Beth Ushkow. University of Denver, USA.
- Anderson, K. D. (2004). “The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teachers and principals”. *School Effectiveness and School Leadership*, 15 (1), 97–113.
- Arat, M. (2007). *21. Yüzyıl İçin Yönetim*. İstanbul: Söz Yayınları.
- Argyris, C. (1976). *Increasing Leadership Effectiveness*. New York: Wiley.
- Aslan, M. ve Ağıroğlu-Bakır, A. (2015). “Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24.
- Atteberry, A. ve Bryk, A. S. (2011). Analyzing teacher participation in literacy coaching.
- Aydar, N. (1999). Bir Eğitim Tekniği Olarak Koçluk. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aydın, E. B. (2007). Örgütlerde Kariyer Yönetimi, Kariyer Planlaması, Kariyer Geliştirmesi ve Bir Kariyer Geliştirme Programı Olarak Koçluk Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aydın, İ. (2007). *Öğretimde Denetim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğdu, D.F. (2004). *Koçluk*. Ankara Üniversitesi.
- Aykan, E. (2004). “Kayseri’de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 213-224.

- Bağrıyanık, H. (2017). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Algıları Çerçevesinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması”. *KMU İİBF Dergisi*, 10(14).
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). “Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması”. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, H. Ç. (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgütsel Kültür Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Bakioğlu, A., Göğüş N., Ülker N., Bayhan N. ve Özgen B. (2013). *Mentorluk ve Eğitimde Mentorluk*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset Yayıncılık.
- Baltaş, Z. (2011). *Kurum İçi Koçluk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1993). “Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning”. *Elementary School Journal*, 112(2), 356.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğiticinin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: The Free.
- Başar, M. A. (2022). *Eğitim ve Öğrenci Koçluğu* (Ders Notu). Çanakkale.
- Başak, Z. S. (2014). Kurum içi koçluk uygulamaların çalışanların iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iletişim üzerine etkileri ve bir amprik çalışma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beattie R. S., Kim, S., Hagen, M. S., Eagen, T. B., Ellinger, A. D. and Hamlin, R. G. (2014). “Managerial coaching: a review of the empirical literature and development of a model to guide future practice”. *Advances in Developing Human Resources*, 16 (2), 184-201.

- Bennett, J. and Bush, M. W. (2009). "Coaching in Organizations: Current Trends and Future Opportunities". *Od Practitioner*, 41 (1), 2-7.
- Biçer, T. (2008). *Eğitimde etkili koçluk ve mentorluk*. Özel Alev Okulları Gelişim Semineri, İstanbul.
- Biovning, J. M. (1999). "Transforming an industry in crisis charisma, routinization and supportive cultural leadership". *Leadership Quarterly*. 10(3), 83- 85.
- Blackman, A. (2010). "Coaching as a leader ship development tool for teachers". *Professional Development in Education*. 36(3). 421–441.
- Bloom, G., Castagna, C., Moir, E. and Warren, B. (2005). *Blended Coaching: Skills and Strategies to Support Principal Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bluckert, P. (2005). "The similarities and differences between coaching and therapy". *Industrial And Commercial Training*, 37(2), 91-96
- Boatright, B. and Gallucci, C. (2008). "Coaching for instructional improvement: Themes in research and practice". *Journal for Research, Leadership, and Practice*, 2(1), 3-5,36.
- Boudreaux, N. K. (2019). "Teacher leaders' perceptions of charter school principals' instructional leadership". *The Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 89–103.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). "İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki". *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. New York: Routledge Pres.
- Buran, K. (2018) Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buyrukçu, F. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Can, H. (1991). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Can, N. (2007). "Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Certo, S. C. (2003). *Supervision: Concepts And Skill Building*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Ceylan, C. (2002). Yönetimsel ve Organizasyonel Açından Koçluk Yaklaşımı ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Cook, M. J. (1998). *Effective Coaching*. Usa: McGraw- Hill Professional Book Group.

- Costa, A. L. and Garmston, R. (1994). *Cognitive Coaching. A Foundation For Renaissance Schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Costa, A. L. ve Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching*.
- Covey, S. (1990). *Principle Centered Leadership*. New York: Summit Books.
- Cox, D. and Hoover, J. (2003). *Kızışan Ortamda Liderlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Curly, M. (2001). *The Life Coaching Hand Book*. Crown House Publishing Limited.
- Çakar, B. A. (2011). “İlköğretim Denetçilerinin Koçluk Becerilerini Sergileme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). “Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çetin, N. ve Beceren, E. (2007). “Lider kişilik: Gandhi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 110-132.
- Çınar, Z. (2007). “Coaching ve Mentoring. Paradoks Ekonomi”, *Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 1(1), 1-25.
- Çilesiz, A. (2019). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri (Samsun İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çimen, i., Bektaş, F. ve Yücel, C. (2019). “Examining school principals’ evaluations on teachers in the context of instructional leadership”. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 254-272.
- Dağ, F. (2010). *Leadership In Education In Terms Of Coaching*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Damaş, G. (2010). *Kariyer Geliştirme Aracı Olarak Koçluk ve Yönetim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Koçluk Uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2010). “Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi”. *İlköğretim Online*, 9(1).
- Doğan, S. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Douglas, C. A. and McCauley, C. D. (1999). “Formal developmental relationships: A Survey of organizational practices”. *Human Resources Development Quarterly*, 10(3), 203-220
- Dökmen, Ü. (1996). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Druckman, D. and Bjork, R. A. (1991). *In The Mind's Eye: Enhancing Human Performance*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ekici, G. Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 : 48-55 [2003]
- Elderton, W (2009). Coach to coach.
- Elgün, R. F. (2007). Yöneticilerin Koçluk Uygulamalarının Satış Personelinin İş Tatmini Üzerine Etkileri ve Satış Personeline Yönelik Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Bachrach, D. G., Wang, Y. and Baş, A. B., (2010). “Organizational investments in social capital, managerial coaching, and employee work-related performance”. *Management Learning*, 42 (1), 67-85.
- Erarslan, L. (2004). “Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik”. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Erdem, R. (2012). “Hastane yöneticilerinin liderlik özellikleri ile çalışanların iş üretkenlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi”. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 15(1).
- Erdoğan, İ. (2000) *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve İnsan*. Ankara: Hacettepe Üniversiteleri Hastaneleri Basımevi,
- Esen, E. (2006). “Koçluk: Yöneticiler için özel bir danışmalık modeli”. *Amme İdaresi Dergisi*, 39(2), 117-134.

- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fazel, P. (2013). "Teacher-coach-student coaching model: A vehicle to improve efficiency of adult institution". *Science Direct*, 97, 384-391.
- Fındıkçı, İlhami. İnsan Kaynakları Yönetimi, Alfa yayınları, 6. Baskı, İstanbul 2006.
- Fındıkçı, İlhami. "Öğrenen Okula Doğru Eğitim Yöneticilerinde Kendini Geliştirme, Eğitimimize Bakışlar 1" (Editör: İlhami Fındıkçı), İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 1996 143-155.
- Fleishman, E. A. (1953). "The description of supervisory behavior". *Journal of Applied Psychology*, 37(1), 1.
- Franklin, J. and Doran, J. (2009). "Does all coaching enhance objective performance independently evaluated by blind assessors? The importance of the coaching model and content'." *International Coaching Psychology Review*, 4(2), 128-44.
- Fried, R. and Irwin, J. (2016). "Calmly coping: A motivational interviewing via co-active life coaching (MI-VIACALC) pilot intervention for university students with perceived levels of high stress". *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 14(1).
- Gökçeli, S. (2013). Lise Öğrencilerinin Öğretmenlerin Beden Diline Yönelik Tutumları: Adana-Kozan Fatih Anadolu Lisesi Örnekleme, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* Issn: 1308-9196. Yıl6, Sayı11.
- Graen, G. B. (1976). *Handbook Of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Grant, A. (2003). "The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health". *Social Behavior and Personality*, 31(3), 253-264.
- Grant, A. M. (2007). *Past, Present And Future: The Evolution Of Professional Coaching And Coaching Psychology*. London: Routledge.
- Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J. and Parker, H. (2010). "The state of play in coaching today: A comprehensive review of the field". *International Review of Industrial and Organisational Psychology*, 25, 125-168.
- Gray, D. E. (2006). "Executive coaching: towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes". *Management Learning*, 37(4), 475-497.
- Griffin, M. S. (1993). Instructional Leadership Behaviours of Catholic Secondary School Principals. Doctoral Dissertation. The University of Connecticut, Storrs.



- Griffin, R.W. and Moorhead, G. (2013). *Organizational Behaviour: Managing People and Organizations*. South Western Cengage Learning.
- Gül, H. (2003). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Aksaray ve Karaman Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Gümüşeli A. İ. (2005). “Eğitim liderliği”. *Artı Eğitim Dergisi*, 8(6).
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İlköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. 3. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Hackett, M. and Spurgeon, P. (1996). “Leadership and vision in the NHS: How do we create the vision thing”, *Health Manpower Management*, 22(1), 5- 9.
- Hallinger, P. and Jozeph, M. (1987). “Assesing and develophing principal instructional leadership”. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). “Assessing the instructional leadership behavior of principals”. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hansen L., Lorraine S. and Tennyson W.W. (1975). A Career Management Model For Counselor Involvement.
- Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity For School Improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Heintel, P. (1995). *Vizyon ve Öz Yapılanma*. İstanbul: Vizyon Yönetimi.
- Hershfeldt, A., Pell, K., Sechrest, R., Pas E.T. and Bradshaw, C.P. (2012). “Management: The PBISplus coaching model Patricia Maslow”. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Hoppe, M.H. (2006). *Active Listening: Improve Your Ability to Listen and Lead*. USA: Center for Creative Leadership, NC.
- Hou, Y., Cui, Y. and Zhang, D. (2019). “Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China”. *Asia Pacific Education*, (20), 543-558.
- House, R. J. (1971). “A path goal theory of leader effectiveness”. *Administrative Science Quarterly*, 321-339.
- İbicioğlu, H. Özmen, İ. ve Taş, S. (2009). “Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: amprik bir çalışma”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İnce, C. (2013). “Demokratik liderlik ile ihtiyaçlar hiyerarşisi arasındaki ilişkiye yönelik 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma”. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 35.

- Judge, T. A., Piccolo, R. F. and Ilies, R. (2004). "The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research". *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 36.
- Jung, D. I. Avolio, B. J. (1999). "Effects of leadership style and followers cultural orientation on performance in group and individual task condition". *Academy of Management Journal*, 42(2).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karaaslan, A. ve Akın, U. (2019). "Yükseköğretimde öğretimsel liderlik: Bölüm başkanlarının görüşleri". *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 12(3), 992-1012.
- Karakuş, H. (2019). "Okul Yöneticilerinin Koçluk Rollerini İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli Üniversitesi.
- Kırdar, C. (2007). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Sorumlu Hemşirelerin Koçluk Becerilerinin Algılanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Köksal O. (2011). "Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8), 101- 122.
- Köktürk, M. (2006). *Yaşanmış Hikayelerle Koçluk Mentorluk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kraft, M.A. and Blazar, D. (2017). "Individualized coaching to improve teacher practice across grades and subjects: New experimental evidence". *Educational Policy*, 31(7), 1033–1068.
- Krasnoff, B. (2015). Leadership coaching: evidence-based best practices. Northwest Comprehensive Center at Education Northwest.
- Küpel, A. Ö. (2018). Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yetkinlikleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Leland, C. and Berghoff, B. (2014). "Development and validation of a measure of critical stance for instructional coaching". *Teaching and Teacher Education*, 39, 136-147.

- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K., Mundry, S. ve Hewson, P. (2009). *Designing Professional Development For Teachers Of Science And Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Luecke, R. (2007). *İş Dünyasında Koçlar ve Mentorlar*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. Arastaman, Ed.) (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MacTavish, M. D. and Kolb, J. A. (2006). "Encouraging teacher engagement: A new approach to performance improvement in schools". *Pennsylvania State University*, 1378–1385.
- McCarthy, B. (1980). *The 4MAT System: Teaching To Learning Styles With Right/Left Mode Techniques*. Barrington, IL: Excel, Inc.
- Mcevan, E. K. (1994). *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*. USA: Scholastic Inc.
- Mcmanus, P. (2007). *Koçluk*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Mucuk, İ. (2013). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Nieuwerburgh, V. C. (2012). *Coaching in Education*. London: Karnac Books.
- Obara, S. (2010). Mathematics coaching: A new kind of professional development, teacher development. *An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14(2), 241–251.
- Olukçu, E. (2018). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi (Çorum İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Oracion, C. C. (2014). *Teacher Leadership in Public Schools in the Philippines*.
- Ouchi, W. G. (1981). "Organizational paradigms: A commentary on Japanese management and theory z organizations". *Organizational Dynamics*, 9(4), 36-43.
- Öz, İ. (2013). *Öğrenci Koçluğu*. İstanbul: C Planı Yayınevi.
- Özalp, İ. ve Demirci, A. (1999). "İşletme yönetiminde rehberlik (coaching) kavramı". *Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 15(1-2), 37-52.
- Özbay, Ö. (2008). *Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özgür, P. (2013). *Öğrenci Koçluğu*. İstanbul: Bab-ı Saadet Yayınları.

- Öztaş, N. (2010). Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaman.
- Öztekin, A. (2005) *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öztürk, S. (2007). Ortaöğretim özel ve remi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pakalın, M. Z. (1983). “*Lala*” *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul.
- Parsloe, E. (1997). *Koç ve Kılavuz Olarak Yönetici*. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.
- Passmore, J. (2010). “Coaching non-adult students for enhanced examination performance: A longitudinal study”. *Coaching: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 2(1), 54–64
- Peggy, C. K. V. Paradise L. and King, M. L. (1999). “Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership”. *Journal of Educational Research*, 85(5), 303-311.
- Petersen, J. G. (2002). “Singing the same tune, principals’ and school board members’ perceptions of the superintendent’s role as instructional leader”. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 158-171.
- Poussard, J.M. (2004). *Yönetimde Yeni Bir Stil: Koçluk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Pürçek, K. I. (2015). Ankara ili devlet ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışı ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Qadach, M., Schechter, C. and Da’as, R. (2019). “Instructional leadership and teacher’s intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision”. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18.
- Reeves, D. B. (2008). Reframing Teacher Leadership to Improve Your School.
- Robertson, J. (2009). “Coaching leadership learning through partnership”. *School Leadership and Management*, 29(1), 39-49.
- Robinson, C. and Gahagan, J. (2010). “In practice: Coaching students to academic success and engagement on campus”. *About Campus*, 15(4), 26–29.
- Robinson, L. and Bucic, T. (2005). *Team Leadership And Learning in Educational Organisations*. ANZMAC Conference: Marketing Education.

- Rock, M. L., Gregg, M. L., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A. and Zigmond, N. P. (2009). "Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers in training". *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 64–82.
- Rosen, Robert (1998). *İnsan Yönetimi*, (Çev; Gündüz Bulut), MESS Yayını No: 260, İstanbul.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1996). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sayar, K. (2011). *Terapi, Kültürel Bir Eleştiri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Scheeler, M. C., McAfee, J. K., Ruhl, K. L. and Lee, D. L. (2006). "Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice teacher performance and student behavior". *Teacher and Special Education*. 29, 12–25.
- Senge, P. (1996). *Beşinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (1988). *Supervision Human Perspective*. McGraw Hill.
- Serinkan, C. (2005). "İşletmelerde liderlik tarzları ve toplam kalite yönetimi ilişkisi". *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 16(50), 86-103.
- Shaked, H. (2019). Boundaries of Israeli assistant principals' instructional leadership, *Leadership and Policy in Schools*.
- Short, E., Kinman, G. and Baker S. (2010). "Evaluating the impact of a peer coaching intervention on well-being amongst psychology undergraduate students". *International Coaching Psychology Review*, 5(2).
- Snipes, S. F. (2017). A Phenomenological View Of Teacher Efficacy As Experienced By Secondary Teachers Engaged in The Process Of Instructional Coaching. Unpublished Doctoral Dissertation. Liberty University, Lynchburg, USA
- Stanier, M.B. (2021) "Koçluk Alışkanlığı Daha Az Konuşun Daha Çok Soru Sorun Ve Liderlik Yönteminizi Sonsuza Kadar Değiştirin". 78-79
- Stogdill, R. M. (1950). "Leadership, membership and organization". *Psychological Bulletin*, 47(1), 1.
- Strange, J. M. and Mumford, M. D. (2002). "The origin of vision: Charismatic versus ideological leadership". *The Leadership Quarterly*, 13(4), 343- 377.
- Swartz, S., Prevatt, F. and Proctor, B. (2005). "A coaching intervention for college students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder". *Psychology in the Schools*, 42(6).
- Şahin, N. H. (2004). *Stres Yönetimi Eğitimi Ders Notları*. Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.

- Şimşeker M. and Ünsar S. (2006). “Küreselleşme süreci ve liderlik”. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 3(9), 1029-1045.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). “Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- TDK. (2022). Türkçe Sözlük. (<https://sozluk.gov.tr/>). (Erişim Tarihi:21.01.2022).
- Tengilimoğlu, D. (2005). “Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(30), 181-199.
- Tierney, W. G. (1992). “Cultural leadership and the search for community”. *Liberal Education*, 78(5), 16-22.
- Tosyalı, F. (2010). *Koçluk Dansı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tulowitzki, P. (2019). “Supporting instructional leadership and school improvement? Reflections on school supervision from a German perspective”, *Journal of Educational Administration*.
- Urlick, A. and Bowers, A. J. (2017). “Assessing international teacher and principal perceptions of instructional leadership: A multilevel factor analysis of talis 2008”. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 1–21.
- Uslu, Y. D. (2011). “Örgütlerde yönetsel etkinliğe ulaşmada yeni bir yaklaşım: Yaratıcı liderlik”. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Uyar, D. ve Bayraktaroğlu, G. (2012). *Yönetimde Koçluk Yaklaşımı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi: Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Uyguç, N., Duygulu, E. ve Çıraklar, N. (2000). *Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve performans*. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon semposi Bildiriler Kitabı. 589-590.

- V Çakmak, E Aktan. Öğretmen öğrenci iletişiminin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi - *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2016 - dergipark.org.tr
- Van Zandvoort, M., Irwin, J. and Morrow, D. (2009). “Co-active coaching as an intervention for obesity among female university students”. *International Coaching Psychology Review* 3(3), 191–206.
- Vanderburg, M. and Stephens, D. (2010). “The impact of literacy coaches”. *Elementary School Journal*, 111(1), 141-163.
- Voss, T. (2002). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Lider Yöneticilik (Coaching)*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Whitworth, L., Kimsey-House K., Kimsey-House H. and Sandahl P. (2013). *Koaktif Koçluk*. İstanbul: Medicat Kitapları.
- Wild, H. and Dimmock, C. (1993). “Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia”. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62.
- Wilson, C. and McMahon, G. (2006). The Differences Between Coaching And Its Related Fields.
- Wise, D. and Jacobo, A. (2010). “Towards a framework for leadership coaching”. *School Leadership & Management*, 30(2), 159–169.
- Yavuz, K. (2009). *Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yeşilyurt, P. (2007). Türk ve İtalyan Yöneticilerin Liderlik Tarzları: Türkiye’de Faaliyet Gösteren Türk-İtalyan Ortak Girişimlerinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A. (2010). Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Yılmaz, F. (1999). Liderlik ve Koçluk (Lilly İlaç A.Ş. Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz, H. (2004). Bilgi çağı sonrası liderlik modeli olarak entelektüel liderlik.
- Yılmaz, O. (2018). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (İstanbul İli Başakşehir İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Ankara: Pegem A.

- Yörük, S. ve Kocabaş, İ. (2001). “Eğitimde demokratik liderlik ve iletişim”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 299-312.
- Yukl, G. (1989). “Managerial leadership: A review of theory and research”. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Zagorsek, H., Dimovski, V. and Skerlavaj, M. (2009). “Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning”. *Journal of Economic and Management Sciences*, 2, 144-165.
- Zaleznik, A. (1977). “Managers and leaders: Are they different?” *Harvard Business Review*, 55, 67-78.
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S. and Benson, B. (2013). *Call to Teacher Leadership*.





## EKLER

### EK-1 ÖĞRENCİ KOÇLUĞU YETERLİKLERİ ANKETİ

Sizi Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümü yüksek lisans öğrencisi Özlem Elif Erkan tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Koçluk Yeterlilikleri ve Öğretimsel Liderlik Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmanın amacı, Çanakkale ilinde görev yapan ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik koçluk ve öğretimsel liderlik yeterliliklerini ortaya koymak ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemektir. Araştırmada sizden tahminen 10-15 dakika (süreyi saat veya dakika olarak belirtebilirsiniz) ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 300 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

---

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı, Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Koçluk Yeterlilikleri ve Öğretimsel Liderlik Yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Aşağıdaki maddelere vereceğiniz yanıtlar, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında yürütülen bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır.

Katkılarınız çalışmama ışık tutucu ve yol gösterici olacaktır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Yardımınız ve içtenliğiniz için teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR  
Öğr. Özlem Elif ERKAN

## KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Eğitim Durumunuz:

( ) Lisans ( )Yüksek lisans Tezsiz ( ) Yüksek lisans Tezli ( )Doktora

3. Mesleki kıdeminiz

( ) 5 yıl ve altı ( ) 6 - 10 yıl ( ) 11 - 15 yıl ( ) 16 - 20 yıl ( ) 21 ve üzeri yıl

4. Çalıştığınız okul türü

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Ortaöğretim

5. Branşınız

( ) Sosyal Bilimler ( ) Fen Bilimleri ( ) Matematik  
( ) Yabancı Dil ( ) Türkçe-Edebiyat ( ) Meslek ( ) Diğer

6. Çalıştığınız kurum

( ) Devlet Okulu ( ) Özel Okul

## ÖĞRENCİ KOÇLUĞU YETERLİLİKLERİ ANKETİ

	Tamamen	Büyük	Kısmen	Çok az	Hiç
1. Öğrencilerin ilgi alanları ve yeteneklerini belirleyebilirim.					
2. Eğitimin genel amaçları doğrultusunda, çalıştığı öğrencinin eğitim düzeyine uygun amaçları ve kazanımları düzenleyebilirim.					
3. Öğrencinin eğitim kademesi ders içerikleri ve özellikleri, yeni bilgi ve davranışları nasıl öğreneceğinin farkında olmalarına yardımcı olabilirim.					
4. Öğrencinin kazanımları kazanmasını kolaylaştıracak ve güçlendirecek, öğrenme stillerine uygun strateji, yöntem ve tekniklerini seçmede ve yol göstermede yeterliyim.					
5. Öğrencinin eğitim kazanımlarını elde etme düzeyini belirleyip değerlendirebilecek uygun teknikleri seçip kullanabilirim.					
6. Öğretim sürecinde öğrencilerin anlamadıkları, eksik ya da yanlış öğrenmelerini düzeltmeleri ve geliştirebilmeleri için ne yapacaklarını planlamalarına yardım edebilirim.					
7. İnsan davranışının biyolojik temellerine ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi tanıyabilir ve belirlenen hedeflere ulaşmasına destek olabilirim.					
8. Bireyin duyum, algılama, bellek ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi uygun düşecek çalışma planı hazırlama ve izlemede destekleyebilirim.					
9. Bireyin dilin öğrenilmesi, kavram oluşturma, problem çözmesi, bellek ve bilişimi etkinleştirmesine ilişkin bilgilerimle, nerede ve nasıl çalışması gerektiğine yol gösterici olabilirim.					
10. Bireyin heyecanı ve güdülenmesine ilişkin bilgilerimle, öğrencinin öğrenme ve diğer tüm gelişim alanlarında harekete geçmesi ve arttırarak sürdürmesine katkı sağlayabilirim.					
11. Bireyin gelişim (bedensel, bilişsel, dil, cinsel, ahlaki, sosyal) süreçlerine ilişkin bilgilerimle, öğrencinin içinde bulunduğu sürece uygun düşecek şekilde yönlendirebilirim.					
12. Bireyin kişilik gelişimine ve normal dışı davranışlarına ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi doğru analiz edebilir ve kendisine uygun çalışma strateji ve planlarımı yapabilirim.					
13. İnsanlar arasındaki ilişkileri etkileyen süreçler, grup etkilerine ilişkin bilgilerimle, öğrenciyi arkadaşlık ve grup ilişkilerini sağlıklı sürdürmesinde destek olabilirim.					

14. Öğrencinin kişilik özelliklerini (Temsil sistemi, kişilik tipi ve rengi yetenek ve ilgi alanı) saptayarak, kabulleneceği ve uyum sağlayacağı hedefler, çalışma planı doğrultusunda çalışmasını sağlayabilirim.					
15. Öğrencinin davranış kalıplarını (alışkanlıkları, inanç kayıtları, değerleri, değişime yatkınlığı, güçlü-zayıf yanları, kuralları ve sınırları) saptayarak olumlu yöne taşımaya destek verebilirim.					
16. Öğrenci hakkında topladığım verilerin kayıtlarını tutabilir ve rapor hazırlayabilirim.					
17. İletişim amacıma ve öğrencimin gelişimine uygun mesajları, doğru kanallarla öğrencime ulaştırabilirim.					
18. Öğretim sürecinde öğrencilerle fiziksel ve sözel yakınlıkla güvene dayalı ilişkiler kurabilirim.					
19. Öğrencime dönütlerimi doğru zaman ve ortamda verebilirim.					
20. Öğrencimden gelen bilgi, açıklama vb. mesajları doğru çözümlenerek, hangi ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğunu bulurum.					
21. Öğrencimi etkin şekilde dinleyebilirim.					
22. İletişim beden dilimi etkili biçimde kullanabilirim.					
23. "Ben dili"ne dayalı empatik iletişim kurmada güçlüyümdür.					
24. Öğrencime iyi bir yol arkadaşı olduğumu hissettirim.					
25. Öğretmenlerle eğitim konularında tartışmalara ve yapıcı eleştirilere açık bir çevre oluşturulmasına katkıda bulunur.					
26. Açık, yalın, yargılamadan uzak, yapıcı eleştiriye dayalı olumlu bir dil kullanırım.					
27. Heyecan ve güdülenme kuramlarını temel alarak, karmaşık insan güdülerini analiz edebilirim.					
28. Öğrencinin mantıklı ve zorlayıcı hedefler belirlemesi için destekleme ve yüreklendirmede farklı yollar izleyebilirim.					
29. Öğrencinin yaşam felsefesi, amaçları ve değerlerini geliştirmesinde güçlü destek verebilirim.					
30. Öğrencinin başarı algısını olumlu yöne taşımaya ve buna yönelik performans geliştirmesi yönünde harekete geçirebilirim.					
31. Öğrencimi, hedeflerine ulaşması yönündeki çalışma ve çabalarını belirlemek için düzenli izlerim.					
32. Öğrencinin sürecini izlemede, raporlama, değerlendirme ve dönütler vermede özenli davranırım.					
33. Öğrencilerin belirledikleri hedefe yönelik olarak harekete geçmelerini sağlayan fikirleri, hisleri ve inançları keşfetmeleri için onlara ayna tutarım.					

34. Sergilenen başarıları takdir ettiğim kadar, olumsuz durumlara yönelik başarısızlıkları yapıcı yönde eleştirebilir ve uygun şekilde ifade edebilirim.					
35. Öğrencime kaygı ve stresten uzak bir ortam oluşmaya yönelik önlemler alabilirim.					
36. Öğrencinin yaşadıkları sorunlara yönelik farkındalığım yüksektir.					
37. Öğrencide gözlemlediğim sorunu tüm yönlerini ortaya koyarak doğru tanımlama yapabilirim.					
38. Öğrencide sorun yaratan durumları ve etkilerini doğru teşhis edebilirim.					
39. Öğrencimin sorununun çözüm seçenekleri arasında en uygununu seçmesinde rehberlik edebilirim.					
40. Öğrencimin sorunlarının çözülmesine yönelik isabetli kararlar alması yönünde destekleyebilirim.					
41. Yaşadıkları sorunları, öğrencinin gelişimi için fırsata çevirebilirim.					

## EK-2 Öğretmen Liderliği Ölçeği

Aşağıda verilen maddeler öğretmen davranışlarınızı farklı yönleriyle ele almaktadır. Kendinize “bu davranışları ne kadar sergiliyorum?” sorusunu sorunuz ve cevabınızı 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5=Her zaman biçiminde belirtiniz.

### Öğretmen Liderliği Ölçeği

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir
<b>BİR ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ İLE İDAVRANISLARI</b>					
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.					
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik caba sarf etmek.					
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.					
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.					
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak					
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki meslek, çalışma gruplarında görev almak					
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.					
8. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.					
9. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.					
10. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.					
11. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.					
12. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.					
13. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda acık olmak.					
14. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.					
15. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.					

16. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.					
17. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.					
18. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.					
19. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “ <b>yapıcı</b> ” tutumlar sergilemek					
20. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.					
21. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için caba sarf etmek.					
22. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.					
23. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.					
24. Öğrencilerine güvenmek.					
25. Öğrencilerine güven vermek.					
26. Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “ <b>katılımcı</b> ” tutumlar sergilemek.					



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200029354  
Konu : Başvuru İncelenmesi

04.02.2022

Sayın Özlem Elif ERKAN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-0061 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 03.02.2022 tarih ve 03/33 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR:33- Özlem Elif ERKAN**'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı “Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Koçluk Yeterlilikleri ve Öğretimsel Liderlik Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.





27 Ocak 2022

🔒 Mesajlar ve aramalar uçtan uca şifrelidir. WhatsApp da dahil olmak üzere bu sohbetin dışında bulunan hiç kimse mesaj ve aramalarınızı okuyamaz ve dinleyemez. Daha fazla bilgi edinmek için dokununuz.

Sayın Hocam,  
Ben ozlem elif Erkan canakkale on sekiz mart üniversitesi yuksek lisans öğrencisiyim ve tezimde sizin öğretmen liderliği öleceğini kullanmak için izin istiyorum. Nejat hoca sizinle az önce bir görüşme yaptı diye hatırlatma eklemek istiyorum. Çok tesekkür ediyorum .

16:30 ✓✓

Sn. (Özlem Elif) Erkan, Merhum Dr. Ka.....: Bey..... na da atıf yapılması koşulu ile, "Öğretmen Liderliği Ölçeği"ni kullanımımıza sunarım. Saygı ile.  
Not: İletinizi (Message) olarak da, Türkçe'mizin dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazmamızı dilerim efendim. 19:00

Çok teşekkür ederim hocam kesinlikle notunuzu da dikkate alacağım. İyi akşamlar dilerim.

19:23 ✓✓