ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI

ANKARA İLİ DEVLET İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞI VE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK

Ankara

Ocak, 2015

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI

ANKARA İLİ DEVLET İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞI VE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK

DANIŞMAN: Prof. Dr. İnayet AYDIN

Ankara

Ocak, 2015

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ali BALCI……

Üye: Prof. Dr. İnayet AYDIN (Danışman)……

Üye: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR……

Üye: Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ……

Üye: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR……..……

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…../…../2015

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İlköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışları ve sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarına ilişkin, okul müdürü ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini saptamayı amaçlayan bu araştırmanın, okul müdürlerinin koçluk davranışları konusunda katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi yer almaktadır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ve bu konuda yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmektedir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmektedir. Dördüncü bölümde, elde edilen bulgular sunularak, yorumlanmaktadır. Son bölümde ise araştırmanın sonucu ve öneriler sunulmuştur.

Araştırma süreci boyunca öneri, paylaşım, yönlendirme ve yüreklendirmelerini esirgemeyen Prof. Dr. Ali BALCI'ya, Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye, Doç. Dr. Şakir ÇINKIR'a,

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde şüphesiz büyük katkı, ders ve araştırma sürecinde beni yönlendiren, farklı açılardan konuya yaklaşmamı sağlayan, objektif değerlendirmeleriyle ufuklar açan danışmanım Prof. Dr. İnayet AYDIN'a,

Manevi desteklerini her an gösteren annem Ayhan IŞIKLAR, babam Ali İhsan IŞIKLAR ve kayınvalidem Dudu PÜRÇEK'e,

Nihayet çalışmam süresince güçlük ve sevinçleri birlikte yaşayan eşim Mehmet PÜRÇEK, kızım Pınar PÜRÇEK, oğlum Egemen PÜRÇEK'e yürekten teşekkürlerimi sunarım. Siz olmasaydınız, bu tez olmazdı.

ÖZET

ANKARA İLİ DEVLET İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞI VE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ

PÜRÇEK IŞIKLAR, Kadriye

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet AYDIN

Ocak 2015 xvi + 235 sayfa

Bu araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulu müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme durumu, okul müdürünün ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, geliştirilen ölçme aracıyla, sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ise iş doyumu ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçeklerden ilki, okul müdürünün koçluk davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerini saptamayı amaçlayan koçluk davranışları ölçeğidir. Kullanılan ikinci ölçek ise, Prof. Dr. Ali Balcı tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu" ölçeğidir.

Hedef evrende 478 ilköğretim okulu müdürü, 8133 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Veriler bu evrenden yansız olarak seçilen 220 ilköğretim okulu müdürü ve 381 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Gölbaşı, Sincan, Etimesgut, Keçiören'deki devlet ilköğretim okul müdürü ve sınıf öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin SPSS paket programı ile analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler, t-testi, varyans analizi, korelasyon gibi anlam çıkarıcı istatistikler uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kendi koçluk davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri yaşlarına göre farklılaşmakta ancak cinsiyet, bulundukları okulda çalışma süresi ve toplam hizmet yılı açısından ise farklılaşma

göstermemektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk davranışı göterme düzeylerine ilişkin görüşleri ise yaş, cinsiyet, bulundukları okulda çalışma süresi ve toplam hizmet yılı açısından farklılaşma göstermektedir.

Müdürün, öğretmenin mesleki gelişimi için yapması gerekenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu soruya cevap olacak müdürler rehberlik etmenin müdürün yapması gereken en önemli davranış olduğunu belirtmişlerdir. Bu davranışı; empatik olmak, kendini geliştirmek davranışları izlemektedir. Öğretmenler ise müdürün öğretmenlerin mesleki gelişimi için cesaretlendirici, teşvik edici, empatik davranması gerektiğini belirtmişlerdir. Hem öğretmenler hem müdürler öğretmenin mesleki gelişimi için mesleki gelişim kurslarına katılmalarının sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul müdürleri öğretmenlere oranla, kendi koçluk davranışı gösterme düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Devlet ilköğretim okulu müdürlerinin gösterdikleri koçluk davranışları ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri arasında ilişki olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Koçluk, okul müdürü, iş doyumu

SUMMARY

ANKARA CITY STATE SCHOOL PRINCIPALS' COACHING BEHAVIOUR AND CORRELATİON WİTH ELEMENTRY SCHOOL TEACHERS JOB SATISFACTION LEVEL

PÜRÇEK IŞIKLAR, Kadriye

Ph.D. The Department Of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İnayet AYDIN

Ocak 2015, xvi + 235 pages

In this research, the aim was to examine the relationship between the coaching behaviour displayed by the school principals of Ankara City central districts and the class teachers' level of professional satisfaction. In the survey model, coaching behaviour displayed by the school principals were measured via the Coaching Behaviours İnstrument developed by researcher. Job satisfaction of the school teachers were assessed depending on their own perceptions via the job satisfaction scale developed by Balcı.

Data was collected from 220 primary school principals and 381 teachers which were selected randomly. Within the scope of the analysis of quantitative data via the SPSS package program; descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation and inferenhal statistics such as t-test and variance analysis were used.

As per the research results, the views of the school principles pertaining to their coaching behaviours differ depending on their ages, whereas they show no difference in terms of the gender, service period in the related school and the total professional service period. On the other hand, the views of teachers pertaining to the coaching behaviours displayed by the school principles differ depending on their ages, gender, service period in the related school and the total professional service period.

School principals stated that they displayed coaching behaviours mostly during the communicative dimension, whereas they displayed these behaviours the least during the status determination phase. It was also revealed that the teachers observed the coaching behaviours of school principals more frequently both when they were at the beginning of the profession and were close to retirement in all three of the communication, status determination and development phases.

As a response to the qualitative question aiming to reveal the activities to be conducted by the principals for enabling the development of the teachers, principals termed the most significant behaviour to be conducted by themselves as guidance. Teachers' response to the same question was being encouraging, promotive and empathic. Both teachers and principals emphasised the requirement of contributing to the professional development courses for the professional development of teachers.

Principals consider their level of displaying coaching behaviours as higher, compared to teachers.

İt is found that, there is no relationship between the school principles' coaching behaviours and class teachers' job satisfaction level in public elementary schools.

Key Words: Coaching, school principals, job satisfaction

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ ..... İİ
ÖZET ..... İİİ
ABSTRACT VI
İÇİNDEKİLER ..... Vİİ
ÇİZELGELER LİSTESİ ..... Xİİİ
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... XVİ
BÖLÜM I 1
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 9
1.3. Önem 10
1.4. Sınırlılık 11
1.5. Tanımlar 11
BÖLÜM II 12
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 12
2.1. Koç Kavramı 12
2.1.1. Koçluğun Gelişimi 15
2.1.2. Koçluk ile İlişkili Kavramlar 20
2.1.2.1. Liderlik 20
2.1.2.2. Yöneticilik 21
2.1.2.3. Öğretim Liderliği 21
2.1.2.4. Mentorluk 22
2.1.2.5. Danışmanlık 24
2.1.2.6. Terapistlik 26
2.1.2.7. Rehberlik 26
2.1.3. Koçluk Becerileri 27
2.1.3.1. İletişim Becerisi 28
2.1.3.2. Beden Dili 30

2.1.3.3. Dinleme Becerisi 30
2.1.3.4. Geribildirim Verme Becerisi 31
2.1.3.5. Gözlem Yapma Becerisi 32
2.1.3.6. Psikometrik Ölçüm Araçları Kullanma Becerisi 33
2.1.3.7. Geliştirme Becerisi 34
2.1.4. Koçluk Türleri 36
2.1.4.1. Üst Yönetim Koçluğu 36
2.1.4.2. Performans Koçluğu 36
2.1.4.3. Meslektaş Koçluğu 37
2.1.4.4. Sanal Koçluk 39
2.1.4.5. Yaşam Koçluğu 39
2.1.4.6. Eğitim Koçluğu 40
2.1.5. Koçluğun Yararları 42
2.1.6. Koçluk Süreci 44
2.1.6.1. Anlaşma Aşaması 45
2.1.6.2. Gözlem Yapma Aşaması 45
2.1.6.3. Geliştirme- İzleme Değerlendirme Aşaması 46
2.1.7. Eğitimde Koçluk 47
2.1.7.1. Okul Yöneticisinin Koçluğu 50
2.2. İş Doyumu Kavramı 55
2.2.1. İş Doyumunun Önemi 57
2.2.2. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler 58
2.2.2.1. İş Doyumunu Etkileyen Kişisel Faktörler 58
2.2.2.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler 62
2.2.2.3. Ücret 64
2.2.2.4. Yükselme olanakları 65
2.2.2.5. Yönetim ve denetim 65
2.2.2.6. İşin sunduğu ek imkanlar ve ödüller 67
2.2.2.7. Çalışma koşulları 67
2.2.2.8. Çalışma arkadaşları 68
2.2.2.9. İşin niteliği 68
2.2.3. İş Doyumu Kuramları 68
2.2.3.1. İçerik (Kapsam) Kuramları 69
2.2.3.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı 69

2.2.3.1.2. Herzberg'in iki faktör kuramı 71
2.2.3.1.3. McClelland başarı ihtiyacı kuramı 72
2.2.3.1.4. McGregor'un x ve y kuramı 73
2.2.3.1.5. Süreç Kuramları 74
2.2.3.1.6. Vroom'un beklenti kuramı 74
2.2.3.1.7. Algılanan değer x beklenti= güdülenme 74
2.2.3.1.8. Porter ve lawler 'ın geliştirilmiş beklenti kuramı 75
2.2.3.1.9. Denklik kuramı 75
2.2.3.1.10. Amaç belirleme kuramı 76
2.2.3.1.11. Pekiştirme kuramı 77
2.2.4. Öğretmenin İş Doyumu 77
BÖLÜM III 81
3. YÖNTEM 81
3.1. Araştırmanın Modeli 81
3.2. Evren, Örneklem 81
3.3. Veri Toplama Araçları 85
3.3.1. Koçluk Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi 85
3.3.2. Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeğinin Geçerllik ve Güvenirlik Çalışması 92
3.4. Verilerin Analizi 92
BÖLÜM IV 94
4. BULGULAR VE YORUMLAR 94
4.1. Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışlarını Ne Derece Gösterdiğine İlişkin Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerini İçeren Bulgular ve Yorumlar . 94
4.1.1. Koçluk Davranışları Ölçeği İletişim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum… 94
4.1.1.1.Okul Müdürlerinin İletişim Boyutuna İlişkin Görüşleri……94
4.1.1.2.Öğretmenlerin İletişim Boyutuna İlişkin Görüşleri……96
4.1.2.Koçluk Davranışları Ölçeği Durum Saptama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum 97
4.1.2.1.Okul Müdürlerinin Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşleri…97
4.1.2.2.Öğretmenlerin Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşleri…….99
4.1.3.Koçluk Davranışları Ölçeği Geliştirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum… 100

4.1.3.1.Okul Müdürlerinin Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri…….100
4.1.3.2.Öğretmenlerin Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri……101
4.1.4.Görev Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Düzeylerinin İncelenmesi 103
4.1.5.Okul Müdürlerinin Yaş, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Bulundukları Okulda Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar 104
4.1.5.1.Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması…….104
4.1.5.2.Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması 106
4.1.5.3.Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışının Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 107
4.1.5.4.Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışının Bulundukları Okulda Okul Müdürü Olarak Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 109
4.1.6.Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Bulundukları Okulda Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar 110
4.1.6.1.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması 110
4.1.6.2.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması 113
4.1.6.3.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 113
4.1.6.4.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışına İlikin Algılarının Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 115
4.2.Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 118
4.2.1.Öğretmenlerin İş ve Niteliği Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri ……...118

4.2.2.Öğretmenlerin İş ve Niteliği Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri 119
4.2.3.Öğretmenlerin Teftiş Sistemi Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri ……..120
4.2.4.Öğretmenlerin Teftiş Sistemi Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri…….121
4.2.5.Öğretmenlerin Ücret Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri..... 122
4.2.6.Öğretmenlerin Ücret Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri 123
4.2.7.Öğretmenlerin Gelişme ve Yükselme Olanakları Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri 123
4.2.8.Öğretmenlerin Gelişme ve Yükselme Olanakları Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri 124
4.2.9.Öğretmenlerin Çalışma Şartları Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri 125
4.2.10.Öğretmenlerin Çalışma Şartları Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri 126
4.2.11.Öğretmenlerin Birlikte Çalışılan Kimseler Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri 127
4.2.12.Öğretmenlerin Birlikte Çalışılan Kimseler Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri 128
4.2.13.Öğretmenlerin Örgütsel Ortam Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri 129
4.2.14.Öğretmenlerin Örgütsel Ortam Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri 130
4.3.Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyinin Boyutlara Göre Sıralanması 131
4.4.Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Algıladıkları İş Doyumu Arasındaki İlişki 132
4.5.Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışlarına İlişkin Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtlar 133
BÖLÜM V 135
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 135
5.1. Sonuçlar 135
5.1.1. Okul Müdürlerine İlişkin Sonuçlar 135
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Sonuçlar 136

5.2. Öneriler 137
KAYNAKÇA 139
EKLER 173
EK-1 29.6.2013 TARİH 28692 SAYILI RESMİ GAZETE 173
EK-2 KOÇLUK ULUSAL YETERLİLİK TASLAĞI 174
EK-3 MEB İZİN YAZISI 175
EK-4 ANKET UYGULANAN OKULLARIN LİSTESİ 176
EK-5 KOÇLUK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (ÖĞRETMEN VE MÜDÜR ÖLÇEKLERİ) 177
EK-6 PROF. DR. ALİ BALCI'DAN ALINAN İZİN YAZISI 178
EK-7 İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ (YAŞANAN) 179
EK-8 İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ (BEKLENEN) 180

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge **Sayfa**

Çizelge 1 Performans ve Potansiyel, Yetiştirme ve Geliştirme, Liderlik Vurgulu Tanımların Koçluk Tanımlarının Ortak ve Farklı Yanları..... 14

Çizelge 2 Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Farklar..... 23

Çizelge 3 Koçluk, Mentorluk ve Danışmanlığın Temel Özellikleri..... 25

Çizelge 4 Koçluk Türlerinin Amaçları, Güçlü ve Zayıf Yönleri..... 40

Çizelge 5 Beş Faktörlü Kişilik Boyutları..... 60

Çizelge 6 Araştırmaya Katılan Müdür ve Öğretmenlerin İlçelere Dağılımı.... 82

Çizelge 7 Okul Müdürlerinin Bazı Değişkenlere İlişkin Dağılımları..... 82

Çizelge 8. Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere İlişkin Dağılımları……83

Çizelge 9 Koçluk Davranışları Ölçeğinin İletişim Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri..... 89

Çizelge 10 Koçluk Davranışları Ölçeğinin Durum Saptama Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri 90

Çizelge 11 Koçluk Davranışları Ölçeğinin Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri 91

Çizelge 12 Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği İletişim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 95

Çizelge 13 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği İletişim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 96

Çizelge 14 Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 97

Çizelge 15 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 99

Çizelge 16 Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 100

Çizelge 17 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 102

Çizelge 18 Koçluk Davranışları Ölçeği Boyutları Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması t Testi Sonuçları 103

Çizelge 19 Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması 104
Çizelge 20 Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması 106
Çizelge 21 Okul Müdürlerinin Toplam Hizmet Yıllarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Karşılaştırılması..... 107
Çizelge 22 Okul Müdürlerinin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması 109
Çizelge 23 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması 110
Çizelge 24 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması 113
Çizelge 25 Öğretmenlerin Toplam Hizmet Yıllarına Göre Koçluk Davranışlarının incelenmesi 114
Çizelge 26 Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Koçluk Davranışlarının incelenmesi/ Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması 116
Çizelge 27 Öğretmenlerin İş ve Niteliği Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 118
Çizelge 28 Öğretmenlerin İş ve Niteliği Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 119
Çizelge 29 Öğretmenlerin Teftiş Sistemi Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... 120
Çizelge 30 Öğretmenlerin Teftiş Sistemi Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 121
Çizelge 31 Öğretmenlerin Ücret Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 122
Çizelge 32 Öğretmenlerin Ücret Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 123
Çizelge 33 Öğretmenlerin Gelişme ve Yükselme Olanakları Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 124
Çizelge 34 Öğretmenlerin Gelişme ve Yükselme Olanakları Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 125

Çizelge 35 Öğretmenlerin Çalışma Şartları Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 125
Çizelge 36 Öğretmenlerin Çalışma Şartları Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 126
Çizelge 37 Öğretmenlerin Birlikte Çalışılan Kimseler Boyutunda İşlerindenBeklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 127
Çizelge 38 Öğretmenlerin Birlikte Çalışılan Kimseler Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 128
Çizelge 39 Öğretmenlerin Örgütsel Ortam Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 129
Çizelge 40 Öğretmenlerin Örgütsel Ortam Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri 130
Çizelge 41 Öğretmenlerin İş Doyumu Boyutlarına İlişkin Bekledikleri ve Yaşadıkları Farkının Betimsel İstatistikleri 131
Çizelge 42 Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Algıladıkları İş Doyumu Arasındaki İlişki 132
Çizelge 43 Öğretmenlerin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar 133
Çizelge 44 Müdürlerin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar 134

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1 Koçluk Süreci Döngüsü 44
Şekil 2 Örgüt Ortamında Çalışanın İş Doyumunun Oluşumu Modeli 56
Şekil 3 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Örgütsel Görünümü 69
Şekil 4 Koçluk Davranışı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli 88

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanıtılmış, amaçları verilmiş, önemi tartışılmış, sınırlılıkları belirlenmiş ve araştırma ile ilgili önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem

Çağımızda, teknolojik yenilikler, yoğun bilgi üretimi ve üretilen bilginin oldukça kısa sürede uygulamaya girdiği görülmektedir. Bilginin ekonomik değerini önceleyen bilgi toplumunda, değişimin etkilemediği alan yok gibidir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı hızlı değişimden ve dinamizmden örgütler de etkilenmektedir. Bu durumun her büyüklükte örgütü, örgütsel yapı ve yönetimiyle birlikte değişime ve uyum sağlamaya yönelttiğini söylemek mümkündür.

Örgütler, toplumsal ihtiyaçların bir bölümünü karşılamak amacıyla kurulmuş, insan ilişki ve etkileşimleri dokusudur (Başaran, 2000). Öte yandan örgütler fikir, norm ve inançların ürünüdürler. Her örgütün, toprak, bina, makine, para gibi maddi yönü olmakla beraber, etkililiği büyük ölçüde çalışanların yaratıcı eylemine bağlıdır (Morgan, 1998, 78).

Bu yaratıcı eylemin oluşmasında örgütün çalışandan beklentilerini ve çalışanın örgütten beklentilerini içeren psikolojik sözleşme önemli bir yere sahiptir. Çalışanlar örgüte, onları yönetsel egemenlik altına girmeye hazırlayan psikolojik sözleşme ile bağlanırlar. Çalışanlar örgütten beklediklerini umdukları düzeyde bulamadıklarında ise psikolojik sözleşme bozulabilmektedir (Başaran, 2000). Tarih sahnesine ilk çıktıklarında örgütler insani kapasite/gizilgücü (potansiyel) harekete geçirmekten çok sınırlayan, rutin görevleri ve sıkı denetimi öngören makine tasarımlı örgütlerdi (Morgan, 1998). Makine tasarımlı örgütün yöneticiye denetim kolaylığı ve rutin işleri en verimli şekilde yaptırabilme olanağı sağladığını söylemek mümkündür.

1930'lu yıllarda Hawthorne incelemeleri, Taylor'un "verimlilik herkesin yararınadır" sözüyle ifade ettiği ancak klasik yönetim kuramında yer verilmeyen,

örgütün insani yönüyle ilgilenilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bir örgütün ya da sistemin tasarlanmasında ve yönetilmesinde teknik ve insan ihtiyaçlarının birbirine bağımlılığı bağlamında örgütler sosyo-teknik sistemlerdir (Merriman ve Codding, 2008). Bu sosyo-teknik sistemlerin ögesi olarak insanların, ihtiyaçlarının hiyerarşik yapısından söz edildiği görülmektedir. Öte yandan sosyo-teknik sistemlerin ihtiyaçlar hiyerarşisi uyumlu tasarımı da çalışanların insani ihtiyaçlarının örgütsel etkililik açısından yorumudur. Temel hedef, örgütün etkililiğidir. Çalışanın ihtiyaçları, örgütsel etkililiğe katkısı anlamında yönetimin ilgi alanına girmektedir. Amaç, örgütsel hedefler adına çalışanın doyumudur, yani amaç örgütün kendi etkililiği olmaktadır.

Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında çalışan örgütte, büyüme ve gelişme arayışıyla, fizyolojik, toplumsal, psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak çabasındadır (Morgan, 1998). Klasik örgüt kuramındaki şekliyle, para ve güvenli bir iş ortamı, insanın gelişimini, ihtiyaçlar hiyerarşisinin alt basamaklarıyla, fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla sınırlandırmaktadır. Oysa çalışanların, özdenetim ve yaratıcılık kapasitelerini kullanmalarını sağlayacak "zenginleştirilmiş" işler, bürokratik yapıları, liderlik tarzlarını, iş örgütlemesini değiştirmiştir (Megginson ve Clutterbuck, 2006). Örgütlerin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak biçimde, işlerin ve insanlar arası ilişkilerin kişisel gelişmeye destek olacak tarzda tasarlanması düşüncesi insan kaynakları yönetiminin gelişmesine yol açmıştır (Wright, 2007). Çalışanın işine gösterdiği duygusal bir tepki olarak iş doyumu, çalışanların işleri hakkında, doyum sağlayıcı, hayal kırıklığı verici, sıkıcı ya da anlamlı bulmaları noktasında düşündükleri, hissettikleri olumlu ya da olumsuz duyguların düzeyidir (Balcı, 1985; Feldman ve Lankau, 2005).

İş doyumunun üç önemli boyutundan söz edilebilir (Luthans, 2002, 170):

1. İş doyumu, bir iş durumuna duygusal yanıttır.
2. İş doyumu, genellikle ihtiyaçların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne kadar aşıldığının belirlenmesidir.
3. İş doyumu, birbiriyle ilişkili, işin kendisi, ücret, terfi imkânları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları gibi çeşitli tutumları temsil etmektedir.

İş doyumu, dinamik bir olgudur zamanla değişebilmektedir, hızla yükselebildiği gibi, hızla iş doyumsuzluğuna dönüşebilmektedir. Çalışanın, örgüt ortamında karşıladığı fizyolojik, toplumsal ve psikolojik beklentileri ile bu beklentilere ilişkin gerçekleşme düzeyi arasındaki fark iş doyumunun düzeyini göstermektedir. Beklentilerle elde edilenler arasındaki farkın büyüklüğü doyumun azlığını, farkın küçüklüğü doyumun yüksekliğini göstermektedir (Morgan, 1998).

Teknolojik ve toplumsal değişimi bu tür komuta-kontrol tarzı örgütlenmiş yapılarla yakalamak güç olabilmektedir. Günümüzde örgüt yönetiminin, çalışanların güçlü yönleri ve potansiyelini ortaya çıkarmaya, çalışanlarını komuta ve kontrolden çok yönlendirme, geliştirme, güçlendirmeye dayalı, daha insancıl bir tarzda yönetmeye yöneldiği görülmektedir (Hunt ve Weintraub, 2007; Megginson ve Clutterbuck, 2006). En etkilinin, çevresel değişimlere en hızlı uyum sağlayanın ayakta kalmasını öne çıkaran Darwinist evrim görüşü örgütler arası rekabeti özendirmektedir. Örgütlerin rekabet edebilirliklerindeki artış ihtiyacı beraberinde değişim, gelişme, uyum, stratejik planlama, kalite, yenilikçilik, personel geliştirme, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, tükenmişlik, iş doyumu, örgüt psikolojisi, örgütsel destek algısı, katılmalı yönetim gibi kavramları gündeme getirmektedir (Babüroğlu, 2003). Çevre örgütlerin hızlı değişim ve uyumunu gerektirmektedir. Değişim ve uyumu örgütsel amaçlar yönünde gerçekleştirecek olan çalışanların performansıdır. (Feldman ve Lankau, 2005). Örgütün performans beklentileri ile çalışanın gösterdiği performans düzeyinin uyumunu sağlamaksa yönetiminin işi olmaktadır.

Performansın örgütçe istenen düzeyde olmasını sağlayabilecek becerilerden birinin yöneticinin koçluk becerileri olduğu söyelebilir (Wright, 2007; Harris ve diğerleri, 2007).

Koçluk, geçmişte sporla ilgili olarak kullanılan bir sözcüktür. Anglosakson kültüründe tenis ve golf sporlarıyla birlikte kullanılmıştır (Stromei, 2001, 16). Koçluk, ölçülebilir başarılara ulaşmak için esnek ve uyumlu bir yol olarak görülmüştür. 1990'ların ortalarından itibaren oluşan örgütsel değişim ve koçluğa duyulan ihtiyacı oluşturan etkenleri şöyle sıralamak mümkündür (Valerio ve Lee, 2005, 11);

1. İş yaşamında küreselleşme, rekabet, uluslararası ticaret.
2. Yöneticilerin örgütsel bilgiyi öğrenme ve geliştirmede karşılaştıkları zaman kısıtları.

3. Takım çalışması ve yatay etkileşime duyulan ihtiyaç.
4. Dünya ekonomisiyle bütünleşme ve bilgi gereksinimleri.
5. Teknolojiye bağımlılık ve elektronik ticaret.
6. Yoğun rekabet, hız ve esneklik ihtiyacı.
7. Kısa zamanda finansal çözümler üretme baskısı.
8. Ülke içinde, ülke dışında çok kültürlü ortamlarda uygun yeteneklere duyulan büyük ihtiyaç, ittifaklar, iş ortakları, ortak girişimlerde çoğalma.

Yaklaşık 2000 yılından itibaren yukarıda sıralanan örgütsel değişimlerle birlikte iş yaşamında koç ve koçluk kavramlarının liderlik becerilerini geliştirmek, performans artışını sağlamak bağlamında kişisel değişim aracı olarak, performansın, öğrenmenin ve gelişmenin önemli parçaları haline geldiğini görülmektedir (Bass ve Avolio, 2000; Coleman, 2000; Avolio ve Gardner, 2005;Trujen ve VonVoerkom, 2008). Koçluğun, değişime uyum sağlama, yönetsel esneklik ve etkililik sağladığı, sorun çözme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Neck ve Barnard, 1996; Myers, 1999; Plumer ve Stoner, 2005; Rafferty, Griffin, 2006; Styhre, 2008; Merriman ve Codding, 2008;Grant, Curtayne ve Burton, 2009).

Günümüzde koçluğun örgütsel değişimdeki rolü üzerinde durulmaktadır (Hunt ve Weintraub, 2007). Koç ve koçluk süreci, çalışan performansına odaklanmakla örgütün etkili ve verimli olmasına katkı sağlamaktadır. Diğer yandan örgütlerin kendilerini ayakta tutan süreçler ve uygulamalar üzerinde düşünmelerini, yöneticilerin ve çalışanların kendilerine ayna tutmasını (kendini görmesini) sağlamaktadır. Komuta kontrol yerine yönlendirmenin önem kazandığı çağdaş örgütlerde koçluk, performans odaklı bir yönetici güçlendirme ve yönetim geliştirme tekniği olmaktadır. Örgütleri komuta-kontrol tarzı yönetim kültüründen daha olumlu, insancıl ve isteklendirici (motive edici) iletişim tarzına yani koçluk kültürüne sahip örgütlere dönüştürmeyi hedeflemektedir (Megginson ve Clutterbuck, 2006). Çağdaş örgüt kültürü değişime çabuk ve kararlılıkla uyum sağlayabilmeyi gerektirmektedir. Bu kültürün oluşması yöneticilerin koçluk becerilerinin geliştirilmesiyle kolaylaşabilmektedir (Mai ve Akerson, 2003, 112).

Bununla beraber koçluk, örgütsel sorunların tümünün yanıtı değildir ancak çalışanı problemlerin çözümünün gerektirdiği yönde davranış göstermeye, gelişme ve değişmeye yüreklendirebilir. Koçluk depresyon ya da kaygıyı azaltmaz ancak iş

stres düzeyini düşürdüğü ve olumlu örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Awey, Wersing ve Luthans, 2008).

Bugün dünyada yaklaşık 30.000 profesyonel koç bulunduğu ve Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) küresel şirketlerinin %93'ünün yönetim koçuyla çalışmakta olduğu, İngiltere'de şirketlerin %88'i, Avusturalya'da üst düzey yöneticilerin %64 ünün ve orta düzey yöneticilerin %72' sinin koçlarla çalıştıkları belirtilmektedir (Grant, Green ve Rynsaart, 2010, 125).

Koçluk beceri ve yetenekleri; empatik dinleme, etkili ilişkiler kurma, güçlü ve olumlu yanlara odaklanma, baskı altında nesnel ve net olabilme, yargılamadan açık fikirlilikle davranma, yüreklendirme, destekleyici geri bildirimler vermeyi içermektedir (Bloom, Castagna, Moir ve Warren, 2005). Koçluk, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi, koçluk alanın performansı ve beceri gelişimi odaklı geleceğe yönelmiş bir öğrenme ve gelişme yöntemi olmaktadır (Nieuwerburgh, 2012, 9). Bu bağlamda koçluğun örgüte yararlarını aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Whitmore, 2002, 103);

1. Çalışanların performans problemlerinin üstesinden gelinebilmektedir.
2. Çalışanlarda beceri geliştirmenin aracı olarak kullanılabilmektedir.
3. Örgütte sürekli öğrenme ve gelişme iklimi yaratabilmektedir.
4. Çalışanla yönetim arasındaki ilişkileri geliştirebilmektedir.
5. Çalışanın yaşam kalitesini artırabilmektedir.
6. Kötü stres ya da tersine rahatlık içinde kaybolmadan örgütte etkili yönetimi sağlayabilmektedir.

İş yaşamında koç kavramı yaklaşık 20 yıldır var olmasına rağmen, koçluk yöntemi, koçluk yapacak kişilerin akademik eğitimi, bilim dünyasındaki yeri, meslekleşme durumu halen tartışılmaktadır. Nitekim, tüm bunlar kapsamlı olarak 2008 yılında Harvard Üniversitesi Tıp Okulunda düzenlenen Uluslararası Koçluk Araştırmaları Forumunda ele alınmıştır. Foruma, dünyanın çeşitli ülkelerinden akademisyenler ve profesyonel koçlar katılmıştır. Forum sonunda koçluğun anlamı, koçların eğitimi, koçluğun insani bilimler içindeki yeri, etkili koçluk, kimlerin koç olamayacağı, koçluk ile yaşam doyumu, motivasyon ve yetenekler arasında ilişki olup olmadığı üzerinde düşünülmesi ve araştırmalar yapılması gereken, soru işareti taşıyan konular olarak saptanmıştır (www.coachingresearchforum.org).

Örgütsel amaçları planlanan düzeyde gerçekleştiren örgüt, etkili örgüttür. Etkili bir okulun ise öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap veren okul olduğu vurgulanmaktadır (Sweeny, 1982, 348). Etkililik, okulda görev yapan bütün çalışanların etkinliklerinin toplamının bir işlevi olmakla beraber eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili her konudan birinci derecede sorumlu olan okul yöneticisinin davranışları, okulun verimli ve etkili olmasında büyük paya sahiptir (Lord, 1985, 88; Giolia ve Pitre, 1990, 584). Etkili örgütlerde kilit öğe etkili yöneticiler olmaktadır (Neiwenburg, 2012, 128). Örgütsel etkililiğin kilit öğesi olan yöneticinin koçluk becerisinin geliştirilmesinin koçluğun içerdiği empatik dinleme, geri bildirim verme, güven ilişkisi kurma gibi davranışlar aracılığıyla çalışanlarda liderlik algısını güçlendirebileceğini, çalışanları geliştirme ve değerlendirmeyi daha etkili yapabileceğini söylemek mümkündür (Piasecka 2000, 255). Etkili okul yöneticisinin davranış biçimleri şu şekilde sıralanabilir (Sweeny, 1982, 349; Benjamin, 1981):

1. Gelişme ve başarıyı vurgular, başarı artışı sağlayacak uygulamalara, etkinliklere ve materyallere öncelik verir.
2. Örgütsel işleyişi düzenler, kararların uygulanmasını takip eder ve değerlendirir. Öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin öğretme ve çalışma problemlerini çözer.
3. Etkili öğretme-öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve açık bir okul iklimi sağlar.
4. Öğrenci gelişimini düzenli ve sürekli olarak izler, değerlendirir; öğrencilerin gelişimi ve başarısını yükseltecek etkili önlemler alır.
5. Eğitim program ve etkinliklerini düzenler okulun amaçlarını gerçekleştirmeye odaklı etkinlik ve işleyişe önem verir, kaynakları etkili kullanır.
6. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerini kolaylaştırıcı düzenlemeler yapar, onların etkili ve başarılı olmaları için sürekli etkileşim içinde davranır.

Koçluğun eğitimde, öğretmenlere, yöneticilere, ailelere, öğrencilere yönelik olarak son on yılda sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Bu bağlamda İngiltere'de Ulusal Eğitim ve Geliştirme Kurumuna bağlı Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı bünyesinde koçluğun ve mentorluğun okullarda nasıl kullanıldığı ile ilgili araştırmalar yapılmakta, Ulusal Kolej okullarda koçluğun kullanımını desteklemek amacıyla okul

liderleri için bir gelişim programına yer vermektedir (www.nationalcollege.org.uk; Creasy ve Paterson, 2005).

Eğitimde koçluk, okulu, müdür, öğretmen, öğrenci ve veliler açısından, bilgi aktarma kadar beceri geliştiren, destekleyici, kapasitelerini ortaya çıkarıcı bir ortama dönüştürme fırsatı sunmaktadır. Koçluk, yanıtlar vermek ya da önerilerde bulunmaktan öte, çözüm odaklı, öğrenme ve düşünme süreçlerini geliştirme ve harekete geçirme çabası olmaktadır (Nieuwerburgh, 2012). Bu anlamda eğitimde etkili koçluk uygulamaları, öğretmen, müdür, uzmanların, sürekli mesleki gelişimini, etkili liderliği ve okul gelişimini sağlamaktadır (Creasy ve Paterson, 2005). Eğitimde koçluk, profesyonel davranışın gerektirdiği performansın ortaya çıkmasını ve sürdürülmesini sağlamayı hedeflemektedir. Okul müdürlerinden hem öğretmenlerin kendilerinden beklenen performansı göstermeleri ve hem de iş doyumuna sahip olmalarını kolaylaştırıcı koçluk davranışları göstermeleri beklenmektedir (Kirkpatrik, 2006).

Bir örgüt olarak okul, günümüzde dinamik bir çevrede yaşayan dinamik bir yapıdır. Değişen dünyada, okullar, teknolojik yenilikler, artan nitelikli eğitim beklentileri gibi pek çok konu ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu bağlamda okul müdürünün rolü ve sorumlulukları değişmiş, çeşitlenmiş ve artmıştır (Mangin, 2007). Aslında okul müdürleri değişimin ve gelişimin odağında yer almaktadırlar ve sadece belgeleri imzalayan görevliler olarak bu dinamik yapıyı etkin yönetemeyeceklerdir. Okul müdüründen bu dinamik yapıda gelişim ve değişimi başlatıcılık ve kolaylaştırıcılık becerileri beklenmektedir (Trail, 2000, 2). Okul müdürlerinin bu dinamik ortamda etkili bir okul yöneticisi olarak varolmalarına, koçluk becerileri edinmeleri ve koçluk davranışları göstermeleri katkı sağlayabilecektir.

Koçluk davranışları gösteren okul müdürleri, okuldaki öğretme, öğrenme sürecini gözlemleme ve değerlendirmede öğretmenlerle işbirliği içinde davranabilmektedirler. Bu müdürler öğretmenleri öğretim becerilerini geliştirme yönünde cesaretlendirebilmektedir. Bu beceriler, öğrenci başarısını değerlendirmeyi, sorunların nedenlerini tespit edebilme ve çözüm seçenekleri oluşturabilmeyi, çözüm süreci içerisinde bir yandan da kendi mesleki gelişimini sağlayabilmeyi içermektedir (Briggs ve Nieuwerburg, 2012, 105).

Okul müdürünün koçluğunun öğretmenleri öğretim becerilerini geliştirmeye cesaretlendirmenin yanında okul çalışanları, veliler, öğrenciler arasında yaratacağı etkili iletişim ve işbirliği ile öğrenci öğrenmesinde artışa yol açabileceğini söylemek

mümkündür (Lord, Atkinson ve Mitchell, 2008). Birbirine güvenen, saygı duyan, güdüleyen, güçlü yönlerine odaklanan çalışanlar ve okul müdürünün etkileşimlerinden oluşabilecek bu olumlu örgütsel ortamın, okulun amaçlarına ulaşmasını ve öğretmenlerin yüksek iş doyumu yaşantılamalarını kolaylaştıracağını söylemek mümkündür.

Öğretmenlikte iş doyumunu açıklamakta yönetimin tutumu, yönetimle kurulan ilişkinin niteliği de önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyinin okul müdürlerinin liderlik kapasitesi, liderlik stilleri, liderlik davranış düzeyleri, kültürel liderlik davranışları ile ilişkisine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Alan yazında, koç olarak okul müdürü, okul müdürünün koçluk rolleri, okul müdürünün koçluk davranışının öğretmen performansına, örgütsel bağlılığa etkisi konulu çalışmalar yer almaktadır (Veenman, 1996; Özbay, 2008; Özoğlu, 2011; Akçil, 2012, Kalkavan, 2014).

Koçluk davranışları gösteren okul müdürü, örgütsel bağlılığı yüksek, etkili bir yöneticidir ve öğretmenleri performanslarının en üst düzeyinde davranmaya etkilemektedir (Fullan, 2001, 61). İş doyumunun oluşmasında algılanan örgütsel destek, liderlik, örgüt içindeki profesyonellik düzeyi de önemli faktörler arasında gösterilmektedir (Kwok-Piu, 2004).

Günümüzde toplumun eğitime, eğitimin niteliğine ve öğrenci başarısına ilişkin sorgulamalarının arttığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte nitelikli eğitim ortamını sağlama ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir değişken olarak görülen okul müdüründen beklentilerin de giderek arttığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda 1990'lardan itibaren okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin, okul yöneticiliği kavramının, okul yöneticisinin sahip olması gereken niteliklerin alan yazında tartışılan önemli bir konu haline geldiği görülmektedir. Okul müdüründen eğitimde nitelik artışının sağlanması kapsamında, öğrenci başarısının artırılması, çalışanların sürekli mesleki gelişimlerinin, iş doyumlarının sağlanması ve okulda verilere dayalı bir performans değerlendirme sistemini kurmasının beklendiği görülmektedir (Grubb ve Flessa, 2006). Bütün bunları başarabilmesi için okul müdürünün koçluğunun, öğrenci öğrenmesini artırma, öğretmenleri ve var olan eğitsel uygulamaları değerlendirme, geliştirme ve gerektiğinde değiştirmeyi yönetme sürecini kolaylaştıracak bir yöntem olduğu öne sürülebilir (Elkindi 1993; Hallinger, 2005; Bush, 2008; Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım, 2010). Bu argümanlardan

hareketle bu araştırmanın problemi, ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin ilişkisidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim okul müdürlerinin (kendi görüşlerine ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre) koçluk davranışlarını ilgili boyutlarda gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisini saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarındaki koçluk davranışları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin kendilerinin, iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarında yer alan koçluk davranışları gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin, iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarında yer alan koçluk davranışları gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin kendilerinin, iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarında yer alan koçluk davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk davranışları düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?
5. Okul müdürlerinin gösterdikleri koçluk davranışı; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan okulda çalışma süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşleri; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan okulda çalışma süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyi nasıldır?
8. Okul müdürlerinin koçluk davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin algıladıkları iş doyumu arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Koçluk günümüzde, çeşitli alanlarda (psikolojik destek, eğitim, kişisel gelişim, iş yaşamı, sanat, spor vb.) sıklıkla kullanılan, bilimsel alt yapısı halen oluşturulmaya çalışılan bir kavramdır. Örgüt ortamında koçluk, çalışanda örgüt beklentileri yönünde performans artışı sağlama ve potansiyelin çalışma ortamına yansıtılmasını kolaylaştırma çabasıdır. Koçluk bir yandan liderliği geliştirirken diğer yandan hem örgütsel amaçlara ulaşmayı hem de çalışanın iş doyumunu artırmayı hedefleyen kişiselleştirilmiş gelişim sürecidir (Grant, Passmore, Cavanagh ve Parker, 2010). Koçluğun gerektirdiği bilgi, becerilere sahip koçların örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ile çalışanların iş doyumu arasındaki etkileşimi başarıyla dokuyabilecekleri söylenebilir. Öte yandan koçluk davranışları gösteren okul yöneticilerinin yöneticiye güven, okulda açık ve nitelikli bir iletişim ağının oluşması, örgütsel amaçları benimseme, takdiri ve güçlü yönlere vurguyu da içeren geri bildirim ile eğitimin niteliğinde artışa, sürekli öğrenme ve gelişme ortamının oluşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

İlköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışlarıyla (iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarında) öğretmenlerin iş doyumları konusunda yapılan bu araştırma, okul müdürlerinin gösterecekleri koçluk davranışları ile öğretmenlerin iş doyumuna yapabilecekleri katkıyı göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Türkiye'de, örgüt ortamında koçluk, okul müdürünün koçluk davranışı ve öğretmen performansı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin iş doyumları konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak okul müdürlerinin koçluk davranışları ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumu konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin gösterdikleri koçluk davranışlarını saptamayı ve okul müdürünün koçluk davranışları konusunda öneriler geliştirmeyi hedefleyen bir çalışma olması yönünden önemli görülmektedir.

İlköğretim okul müdürlerinin gösterdikleri koçluk davranışlarına göre öğretmenlerin iş doyumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın hem okul müdürlerinin koçluğu hem öğretmenlerin iş doyumu konusunda bundan sonraki çalışmalara kaynaklık edeceği ve bulgularının okul müdürlerinin eğitimine ve sürekli mesleki gelişim sürecine ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılık

Bu çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Yenimahalle, Gölbaşı, Sincan, Mamak, Altındağ, Keçiören, Etimesgut) görev yapan ilköğretim okulu müdürü ve sınıf öğretmenlerinin koçluk davranışları ve iş doyumuna ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Koç, öğretmenlerin eğitimsel hedeflerini gerçekleştirmesini, performansına ilişkin geri bildirim almasını, performansını sürekli yükseltmesini amaçlayan, sürekli gelişim ve öğrenme sürecini öğretmenle birlikte planlayan ve yöneten okul müdürüdür.

Koçluk, okul müdürünün liderlik becerilerini güçlendirmesini, öğretmenin eğitimsel hedefleri gerçekleştirmesini, performansına ilişkin geri bildirim almasını, performansını sürekli yükseltmesini, sürekli gelişimi ve öğrenmesi sağlayabilecek bir yöntemdir.

İş Doyumu, öğretmenin öğretme işinin kendisi, okul yaşamının bütününe ilişkin beklentisi ve elde ettikleri arasında algıladığı farka göre oluşan duygu durumdur.

Performans, belirli bir zaman diliminde, özel iş etkinliklerini gerçekleştirmek için gösterilen davranış ya da ortaya konulan üründür (Aydın, 2005).

Okul Müdürü, araştırma kapsamında devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleridir.

Öğretmen, araştırma kapsamında devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde koçluk ve iş doyumu kavramları incelenmiştir. Koçluk; koç kavramı, koç ve koçluğun tanımı, koçluğun gelişimi, ortaya çıkış nedenleri, koçun özellikleri, koçluk ile ilişkili kavramlar, koçluk türleri, koçluk becerileri, koçluğun yararları, eğitimde koçluk, İş doyumu kavramı ise; iş doyumunun tanımı, önemi, iş doyumu kuramları, iş doyumunu etkileyen faktörler, öğretmenin iş doyumu, ilgili araştırmalar başlıkları altında incelenmiştir.

2.1. Koç Kavramı

Koç kavramının ortaya çıkışı, M.Ö. 469-399 yılları arasında yaşayan ve "ben insana bir şey öğretmem, sadece düşünmelerini sağlarım" diyen ve diyalog yoluyla felsefe yapan Yunanlı düşünür Sokrates'e kadar dayandırılabilmektedir. Sokrates diyalogun sunduğu olanakları ustaca kullanarak karşısındakinin düşüncelerini geliştirmesine, çelişkileri fark etmesine yol açacak soruları sormaktadır (Direk, 2008). Sokrates'e göre her insan mutluluğa ulaşmak ister, mutluluğa ulaştıracak olan ise erdemdir, erdem bilgidir, ancak bu bilgi bilgece bir bilgidir. "Bu bilgiye ulaşmanın yolu ise kendini tanımaktır" temel fikrinden yola çıkarak geliştirdiği sorgulatarak gerçek bilgiyi buldurmanın (soktarik sorgulama) bugünkü koçluk tanımına yakın bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Poussard, 2004, 15; Wilson, 2008, 26).

Koçun sözcük olarak Macaristan'ın Kocs (Kocsi) kasabasından geldiği belirtilmektedir. Kocsi, 16.yüzyılda atların çektiği, üzeri kapalı taşıma araçlarının yapıldığı kasabanın adıdır (Baltaş, 2011, 6). Anglosakson kültürlerde koç, tenis ve golf sporlarında kullanılmıştır. Halen şehir içi taşıma yapan araçlar için bus (otobüs) sözcüğü, uzun yolculuklarda kullanılan otobüsler için coach sözcüğü kullanılmaktadır (White, 1970, 431; Berg ve Karlsen, 2007, 4; Baltaş, 2011, 11; Baron ve Morin, 2009, 88; Benett ve Bush, 2009, 2; Poussard, 2004, 14). 19. Yüzyıla gelindiğinde Koç sözcüğünün ABD ve İngiltere'de spor alanında kullanılmaya

başladığı görülmektedir (Maren ve Fischer-Epe, 2006, 17). Felsefe, spor ve ulaşım kökenli işlevlere sahip olarak ortaya çıkan koç sözcüğü günümüzde yönetim, işletme ve eğitim biliminde de kullanılmaktadır. Bu bölümde öncelikle koçluk kavramı çeşitli yönleriyle betimlenmiş ardından eğitimde koçluk açıklanmaya çalışılmıştır.

Alan yazında, iş yerinde koçun ve koçluğun farklı özelliklerini odağına alan tanımlara rastlanmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde koçluk, çalıştırıcılık, liderlik veya yöneticilik becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlamak üzere verilen hizmet olarak tanımlanmıştır (www.tdk.org). Türkiye Uluslar Arası Koçluk Federasyonu (ıcfturkey) ise koçluğu, "müşterilerin kişisel ve profesyonel potansiyellerini maksimize etmek aracıyla düşünce doğurucu ve yaratıcı bir süreçte onlarla ortaklık yapmak" olarak tanımlamaktadır (ww.ıcfturkey.org). Koçluk ile ilgili tanımlara genel olarak bakıldığında performans ve potansiyel vurgulu tanımların çoğunlukta olduğunu görülmektedir. Performans ve potansiyel vurgulu tanımları, yetiştirme, geliştirme ve liderlik vurgulu tanımların izlediğini söylemek mümkündür.

Performans ve potansiyel vurgulu tanımlarda koçluk alanın kişisel yaşamı ve çalışma yaşamında performans düzeyini daha yükseğe çıkarmak ve potansiyelini ortaya koymasının önündeki engelleri ortadan kaldırılmasının koçluğun amacı olarak ele alındığı görülmektedir. Koçun rolü, asıl sorumluluk koçluk alanda olmakla birlikte, koçluk alanı harekete geçiren teşvik eden, destekleyen, güçlendiren profesyonel bir yol arkadaşı olmaktadır (Mink ve Owen, 1993, 2; Kreitner ve Kinicki, 1995; Crane, 2002, 31; Valerio ve Lee, 2005, 12; Bresser ve Wilson, 2010, 10). Bu tanımlarda kişisel ve mesleki performans problemlerinin çözümü, performansın geliştirilmesi, potansiyeli ortaya çıkarma çabasının koçluğun odak noktası olarak vurgulandığı görülmektedir.

Yetiştirme ve geliştirme vurgulu tanımlarda koçluğun amacı, bilgilerin oluşması, bilgilerin becerilere dönüştürülmesi ardından kişisel ve meslek yaşamına taşımasının sağlanması olarak ele alınmaktadır. Koç, koçluk alanla iş veya kişisel yaşamı için anlamlı ve önemli amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yeteneklerini geliştirme yönünde, güven temelli cesaretlendirici, destekleyici, gözlemleyici, yorumlayıcı, geri bildirim verici profesyonel bir etkileşim kuran kişidir (Whitmore, 1993, 5; Hargrove, 1995; Neverauskas ve Meilene, 2010; Nieuwerburg, 2011, 28). Tanımlar incelendiğinde koçluğun, koçluk alanı geliştirme ve yetiştirme yönünde

kurulan, yine öncelikle koçluk alanın sorumluluğunda, profesyonel bir ilişki ve etkileşim süreci olarak tanımlandığı görülebilir.

Liderlik vurgulu tanımlarda ise koçluğun amacı, koçluk alanın kişisel ve mesleki yaşamında amaçlarına ulaşması için değişimi harekete geçirmek olarak ele alınmaktadır. Koç, koçluk alan kişiyi amaçları ve güçlü yönlerine odaklanma, kendi gelişim sorumluluğunu üstlenme doğrultusunda etkileyen profesyonel kişi olmaktadır (Holge, 1999, 129; Sheal'dan akt. Aydın, 2011, 36). Çizelge -1'de ise koçluk tanımlarının ortak ve farklı yanları görülmektedir.

Çizelge 1.

Performans ve Potansiyel, Yetiştirme ve Geliştirme, Liderlik Vurgulu TanımlarınKoçluk Tanımlarının Ortak ve Farklı Yanları

	Koçluk Tanımları
Ortak noktalar	• Profesyonel bir ilişki • Sürecin başarısının temel sorumluluğu koçluk alana ait • Sürecin amacı koçluk alanın kişisel ve mesleki amaçlarına ulaşmasını sağlamak
Farklı Noktalar	• Performans ve potansiyel vurgulu tanımlar performans ve potansiyel sorunlarının çözümüne, bunların istenen düzeyde olmayışının önündeki engelleri kaldırmaya odaklanmaktadır. • Yetiştirme ve geliştirme vurgulu tanımlar koçluk alanın bilgi ve beceri kazanmasını ve öğrenmesine odaklanmaktadır. • Liderlik vurgulu tanımlar koçluk alanı amaçlarını gerçekleştirme yönünde harekete geçirmeye ve bu hareketin sürekliliğinin sağlanmasına odaklanmaktadır.

Çizelge- 1'de görülen koçluk tanımlarının tümünü ele alarak koçluğu çalışanın görevinin gerektirdiği hedeflerini gerçekleştirmesini, performansını sürekli yükseltmesini sağlamak üzere güçlü ve gelişmesi gereken yönlerini keşfetmesini, beceri geliştirip yanlışlarını düzeltmesini, kendine engel olan sorunların farkına vararak fakat onlara takılıp kalmayarak, sürekli çözümler üretmesini ve çözüm üretme becerisi kazanmasını sağlamaya dayanan, yapılandırılmış gelişim süreci ilişkisi olarak tanımlayabiliriz.

2.1.1. Koçluğun Gelişimi

Örgütler, hem toplumsal gereksinimleri karşılamak üzere belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için güçlerini bir araya getiren insanlardan (çalışanlar) oluşmuş açık bir sistem hem de çalışanlarca üretilen ve dönüştürülen değerler, söylemler, ritüeller ve törenler içeren kültürel varlıklardır (Gephard, Boje ve Thatchenkery, 1996, 2; Balcı ve Aydın, 2001, 125; Robbins ve Barnwell, 2002, 6). Örgütün sabit bir şey değil, üyeleri tarafından oluşturulan, geliştirilen ve kullanılan anlamlardan ibaret olduğunu söylemek mümkündür.

Koçluk ile ilgili ilk bilimsel makale 1937'de Gorby tarafından yazılan, orta düzey yöneticilerin daha genç çalışanlara yaptıkları koçlukla ilgili makaledir (Benett ve Bush, 2009, 4; Ciutiene, Neverausnas ve Meiliene, 2010, 447). Yönetim bilimi alan yazınında ise koçluk kavramından 1950 yılında ilk kez söz edildiği ifade edilmektedir. Koçluk bu süreçte çalışanların satış becerilerini geliştirmeyi hedefleyen liderlik aracı olarak kabul edilmektedir (Berg ve Carlsen, 2007, 3). 1970'lere gelindiğinde koçluğun odak noktası performans olmuştur. Koçluğun örgüt yönetimini kapsayacak şekilde genişlemesi 1980'lerin başında gerçekleşmiştir (Baltaş, 2011). Bu süreçte ABD'de, Thomas J. Leonard 1992'de koçluk üniversitesini, 1994'de bugün dünyanın 100 ülkesinde yaklaşık 20.000 üyesi bulunan Uluslar Arası Koçluk Federasyonunu (International Coaching Federation ICF) kurmuş, 1998'de uzaktan koçluk uygulamalarına başlamıştır. Koçluk sürecinde hedeflenen, koçluk ilişkisi sona erdikten sonra da çalışanın gelişim sürecinin ve yüksek performansının sürekliliğinin sağlanması olmaktadır. Bu aynı zamanda örgütün verimliliğinin de artışına katkı sağlamaktadır (Berg ve Carlsen, 2007).

Çalışanların örgütsel hedefler odaklı sürekli gelişmeleri ve yüksek performans göstermeleri kişisel yaşam hedeflerini de örgüt içinde karşılayabilecekleri, böylece doyurucu bir hayat yaşayabilecekleri fikrini de içermektedir (Green, Oade ve Grant, 2006). Bu fikir, bir yandan da çalışanı, kendisine değer verilen, kendi geleceğini seçmeye, yaratmaya özendirilen eşsiz bir varlıktan çok, geliştirilmesi gereken bir kaynak haline getirmektedir. Bu bağlamda, Hawthorne etkisi, insan ilişkileri yaklaşımı, örgütsel davranış, sosyo-teknik sistemler, yönetim bilimi, toplam kalite yönetimi, yaşam boyu öğrenme, koçluk gibi kavramlar felsefi ve insancıl amaçlarından uzaklaşarak iktisadi, ticari, ekonomik bir içeriğe dönüşebilmektedir (Morgan, 1998, 49; Okçabol, 2005, 147).

Diğer yandan, günümüzün rekabetçi ve değişken piyasası, esneklik arayışı, rutinden, bürokrasiden uzaklaşma, değişim, yeniden yapılanma, yatay hiyerarşi ya da sıfır hiyerarşi vb. kavramların birlikte getirdiği esnek uzmanlaşmayı oluşturmuştur. Esneklik müşterinin değişken taleplerine yanıt verecek daha çeşitli ürünleri hızlı biçimde müşteriye ulaştırmak olarak tanımlanabilir. Rekabetçi piyasanın içinde varolmaya çabalayan, esnek uzmanlaşmayı uygulayan günümüz örgütleri, çalışanları yüksek performans göstermeye zorlayabilmekte bununla beraber bu yüksek performans hedeflerine nasıl ulaşacağı konusunda yol göstermeyebilmektedir. Belki tam bu noktada koçluk, rutinden uzaklaşma, esneklik arayışı içindeki örgütlerin ürettiği yeni kontrol yapılarından biri olarak da görülebilir (Sennet, 2002, 49).

Koçluğun, bilimsel temele dayalı, profesyonelce uygulanmasına yönelik çalışmalar 2000'li yıllardan itibaren başlamıştır. İngiltere, Danimarka, Avusturalya, İsveç, İsviçre, ABD, Güney Afrika'da koçluk psikolojisi alanında çalışmalar yapılmaktadır. Bu ülkelerde üniversitelerde, işletme, psikoloji ve davranış bilimleri lisansüstü programlarında kurumsal koçluk ya da koçluk psikolojisi programı yer almaktadır. Örneğin, ABD, Avusturalya ve İngiltere'de dokuz farklı programda koçluk psikolojisinde yüksek lisans, İngiltere'de ise koçluk ve mentorluk doktora programları bulunmaktadır (Grant ve arkadaşları, 2010, 23). Danimarka Kopenhang Üniversitesinde, koçluk bölümü bulunmaktadır. ABD'de Harvard Üniversitesinde, Koçluk Enstitüsü kurulmuştur. Koçluğun psikoloji biliminin bir alt disiplini olarak yerleşmesi, koçluk psikolojisi adı altında olmaktadır. Koçluk psikolojisi, uygulamalı pozitif psikoloji, deneysel ve kuramsal temelli profesyonel koçluk olarak da adlandırılmaktadır. Uygulamalı pozitif psikoloji (koçluk psikolojisi), iyi hissetmek için amaçlı davranışlara odaklanırken, pozitif psikoloji, iyi hissetmek ve yaşam işlevlerini sürdürmeyi sağlayan değişkenleri tanımlama, ölçme, anlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır (Baltaş, 2011). Koçluk psikolojisi klinik zihinsel hastalığı ya da normal dışı olumsuz stresi olmayan gruplar ve kişilerin yaşam deneyimlerinden edinebilecekleri farkındalıkları, performanslarını ve iyi hissetme düzeylerini yükseltmeyi hedeflemektedir (Grant, 2006,14).

Özellikle üst düzey yöneticilere yapılacak koçluğa talebin son yıllarda gittikçe arttığını söyleyebiliriz. Günümüzde koçluk, öncelikle İngiltere, Avusturalya ve ABD'de devletin desteklediği lider ve yönetici yetiştirme ve eğitim programları, üniversitelerin işletme ve psikoloji bölümlerinin lisansüstü eğitim programları ile sürdürülmektedir. Türkiye'de koçluk, koçların sürekli eğitim ve gelişimi, koçluğu

tanıtmak ve yaymak, koçların etik davranışına ilişkin profesyonel standartlar konusunda üyelerini cesaretlendirmek ve yönlendirmek için paneller, eğitimler, konferanslar düzenleyen koçlar ve koçluk hizmeti almak isteyenler arasında köprü olmayı hedefleyen Koçluk Platformu Derneği (KPD), akreditasyon veren uluslararası kuruluşlarla (ICF, Ericson Koçluk Enstitüsü, Adler Koçluk Enstitüsü, Association For Coaching vb.) akredite olan ya da akredite olmayan kurumlarca verilen koçluk eğitimlerieliyleverilmektedir(www.koclukplatformu.org;www.ıcf.org;www.associationfor coaching.com; www.adlercentraleurope.com).

2008 yılında Harvard Üniversitesi Tıp Fakültesi Mclean Hastanesi ve ICF önderliğinde, araştırmacılar, profesyonel koçlar ve koçluk alan kişilerin katılımıyla, koçluğun bilimsel yanını güçlendirecek araştırma sorularını tartışmak üzere "koçluk ve pozitif psikoloji" konferansı düzenlenmiştir. Konferans sonucu, koçluk konusunda bilimsel olarak araştırılması gerektiği açıklanan konulardan bazıları şunlardır (www.coachingresearchforum.org);

1. Koç kimdir, koçluk nedir, koç nasıl yetiştirilmelidir?
2. Koçların eğitimleri diğer insan bilimleri (felsefe, antropoloji, psikoloji) uygulayıcılarından ne açıdan farklıdır?
3. Koçluktan sağlanacak fayda kapasitesi ile yaşam doyumu, motivasyon arasındaki ilişki nedir?
4. Kimler koçluk yapamaz?
5. Etkili koçluğu sağlayanlar nelerdir?
6. Koçluk sonucu oluşan köklü değişimler nelerdir?

Koçluk konusunda araştırma yapan akademisyenler ile uygulayıcıları bir araya getiren bu konferans sonucunda, en hızlı gelişen sektör olmasına rağmen halen koç ve koçluğun tanımı, var oluş nedeni ve koçluk sürecinin başarısı konusunda çok sayıda bilimsel çalışmaya ihtiyaç olduğunun belirtildiği görülmektedir.

Koçluk, günümüzde çok geniş bir alanda kullanılmaktadır. Örgüt ortamında kullanım alanları arasında, stresi yönetme, yönetici/lider geliştirme, kariyer gelişimi, takım oluşturma ve grup geliştirme, satış becerilerini ve performansı yükseltme, iş görüşmeleri performansını yükseltme amaçlı yapılan koçluğu sayabiliriz (Maurer, Solomon ve Troxtel, 1998).

Günümüzde lider gelişim programlarının içinde de yer alan koçluğun, 2010'da ABD'de bir milyar dolarlık bir sektör haline dönüştüğü, bilişim teknolojisinden sonra en hızlı gelişen sektör olduğu ifade edilmektedir (Williams, 2010). ABD'de küresel şirketlerin %93'ü, İngiltere'de %88'i üst yönetim koçu kullanmaktadır. Tüm dünyada yaklaşık 30.000 profesyonel koç bulunmaktadır (Baltaş, 2011).

Öte yandan bireysel ya da örgütsel değişimi hedefleyen koçluk, davranış bilimlerinin temel odak noktası olan davranış değişikliği ile uğraşmaktadır; ancak koçluk yapanların çoğunun eğitim bilimci, psikolog ya da davranış bilimci olmadıkları bilinmektedir (Grant ve arkadaşları, 2010). Koçluğun etik ve uygulama standartları henüz net olarak oluşturulamamıştır. Koçluk yapanların çok azı eğitim bilimi, psikoloji, sosyal hizmet, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, pozitif psikoloji lisans ya da yüksek lisans eğitimi veya eğitim bilimi, psikoloji, tıp, felsefe doktorasına sahiptir. Koçların çok azı yüz yüze veya uzaktan eğitimle koçluk eğitimi almış ya da akredite kuruluşlarının eğitimlerini tamamlamıştır. Koçluğun bilimsel yapısındaki eksikliklerin tamamlanması gerekmektedir (Seligman, 2007, 266). Koçluk yapanların çoğunun kuramsal yaklaşımlar, bilimsel teknikler ve ölçümler konusunda yeterince bilgili olmadığı bilinmektedir (Grant ve arkadaşları, 2010, 126; Baltaş, 2011, 10). Çoğu koçun, eğitim bilimi, psikoloji ya da davranış bilimleri eğitime sahip olmadıklarından koçluk sürecinin gerektirdiği yargılayıcı ve karar verici olmayan iletişim tarzını uygulamakta güçlük yaşayabileceklerini söylemek mümkündür. Eğitim bilimci, psikolog ya da davranış bilimcilerin koçluk yapabilmeleri için insan kaynakları yönetimi, yönetim, finans konularını içeren lisansüstü eğitimleri tamamlamaları gerekmektedir. Diğer taraftan eğitim bilimciler, psikologlar ya da davranış bilimciler bilimsel yöntemin uygulayıcıları olarak, eleştirel düşünme becerileri ile koçluk sektöründe çok ihtiyaç olan kuramsal bilgi temelini getirebileceklerdir (Garman, Whiston ve Zlatoper, 2000, Baltaş, 2011, 5). Ayrıca koçluk konusunda yapılan deneysel akademik çalışmaların çoğalması farklı yaş gruplarında ve daha da çeşitlenecek konularda koçluk uygulamaları yapılabileceğini göstermektedir (Gingerich ve Eisengart, 2000, 477; Spence ve Grant, 2007, 185; Duijts ve arkadaşları, 2008, 765; Franklin ve Doran, 2009, 126; Grant, Curtayne ve Burton, 2009, 396; Grant ve arkadaşları, 2010, 125).

Türk eğitim tarihine baktığımızda, koçluğa benzer bir uygulamanın yer aldığını söyleyebiliriz. 22.4.1940 tarihli, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanununun

15.maddesinde gezici başöğretmenden söz edilmekte, "Köy öğretmenlerinin işleri gezici başöğretmenler ve ilk tedrisat müfettişleri tarafından takip ve teftiş edilir", ifadesi yer almaktadır. Belirtilen maddenin uygulanmasında, sekiz ila 15 köyden birer bölge teşkil ederek her bölgeye tecrübeli öğretmenlerden birer gezici başöğretmen, 8-10 gezici başöğretmen bölgesini içine alan büyük bölgelere de birer ilköğretim müfettişi tayin ederek köylerde ilköğretimi denetleme ve yönetme sistemi kurulmuştur. Gezici öğretmen ve gezici başöğretmenlerin, Yüksek Köy Enstitülerinden mezun ve köylerde başarı göstermiş öğretmenler arasından eğitmenlere ya da öğretmenlere görevleri ile ilgili her türlü desteği sağlamak üzere görevlendirileceğinden söz edilmektedir. Her türlü desteği sağlamak ifadesinden gezici başöğretmenlerin görev alanlarındaki köy okullarında çalışan öğretmenlere sadece eğitim-öğretim konularında değil mesleği uygulamanın getirdiği her türlü sorunda kapsamlı destek verdikleri, koçluk ve mentorluk etmelerinin beklendiği anlaşılabilir.

2008 yılında Harvard Üniversitesi Tıp Fakültesi Mclean Hastanesinde düzenlenen "Koçluk ve Pozitif Psikoloji" konferansında tartışılan koçun tanımı, eğitimi vb. konularda Türkiye'de çalışmalara başlandığı görülmektedir**.** 29.6.2013 tarih 28692 sayılı Resmi Gazetede, Mesleki Yeterlik Kurumunca (MYK) hazırlanan Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliğ ile koçluğun Ulusal Meslek Standartları yayımlanmıştır (EK-1). Koçluk bu tebliğ ile 5544 Sayılı MYK Kanunu'nun 2. Maddesine göre tabiplik, diş hekimliği, hemşirelik, ebelik, eczacılık, veterinerlik, mimarlık, mühendislik (Avrupa Birliği'nde otomatik tanınma kapsamında yer alan meslekler) mesleği dışında kalan ve en az lisans düzeyinde öğrenimi gerektirmeyen, mesleğe giriş şartları kanunla düzenlenmemiş olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir**.** KPD ve Icfturkey tarafından hazırlanan Ulusal Meslek Standartlarında koçluğun sekizli seviye matrisinde, eğitim uzmanı, iş ve meslek danışmanı, insan kaynakları uzmanı, radyo ve televizyon yapımcısı, sistem yöneticisi, ağ teknolojileri uzmanı, demiryolu trafik kontrolörü gibi mesleklerle bereber altı seviyesinde olduğu ve serbest meslek statüsünde hizmet verebileceği belirtilmektedir**.** Ulusal Meslek Standartlarının yayımlanmasının ardından Ulusal Meslek Standartlarının yayımının ardından ulusal yeterliliklere ilişkin hazırlanan (EK-2) taslak üzerinde çalışmalar halen sürmektedir. Taslakta, ulusal yeterlilikler MYK tarafından onaylanıp yayımlandıktan sonra koçluk eğitimi veren kurumların MYK akredite koçluk eğitimi verebilmeleri için akredite eğitim öğretim kurumu olma sürecine girmeleri, koçların

ise MYK akredite koçluk belgesine sahip olabilmeleri için ulusal yeterliliklere göre sınav ve belgelendirme faaliyetleri ile yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşlarının sınavlarında başarılı olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Koçluk mesleğin uluslararası sınıflandırma sistemlerindeki yeri sosyal hizmet ve danışmanlık ile ilgili profesyonel meslek mensupları arasında sayılmaktadır. Ulusal yeterliklerin oluşturulması ve onaylanması sonrasında koçluk eğitimi vermek için MYK'na akredite olmuş eğitim ve danışmanlık şirketleri eliyle verilebilecek olmasının koçluk eğitimlerine eğitim standartı, koçluk mesleğine kalite artışı sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

2.1.2. Koçluk ile İlişkili Kavramlar

Bu bölümde koçluk ile ilişkili görülebilecek kavramlar ele alınmıştır. Bu kavramlar; liderlik, yöneticilik, danışmanlık, mentorluk, rehberlik, öğretim liderliği ve terapistliktir.

2.1.2.1. Liderlik

Liderlik, farklı özellik ve yetenekteki izleyenleri duygusal, ruhsal, fiziksel enerjilerini belirli bir amaca ulaşmak için kullanmaları yönünde etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Rauch ve Behling, 1984; Winston ve Paterson, 2006). Liderlik sözcüğünün bilimsel çalışmalarda 14.yüzyıldan itibaren görülmeye başladığını ve son iki yüz yıldır sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Liderlik, değişme, esinlenme, motivasyon, model olma ve etkilemeyi içermektedir (Hicks ve Gullett, 1981, 234). Örgüt ortamında liderlik, çalışanları örgütsel amaçları gerçekleştirme yönünde etkileme, harekete geçirme, bu hareketin sürekliliğini sağlama bilgi ve becerilerinin toplamıdır (Stogdill, 1974). Liderlik bir hedefe ulaşıldığında biten bir süreç değildir, süreklidir.

Koçluk ilişkisinde liderlikten farklı olarak koçluk alan liderin belirlediği hedeflere ulaşma yönünde değil kendi belirlediği hedeflerine ulaşma yönünde ilerlemektedir. Liderler doğal olarak ortaya çıkmaktadırlar, koçluk ise planlanmış, sınırları çizilmiş profesyonel bir ilişkidir denilebilir. Koç model olma ya da etkileme amacını taşımadan koçluk alanı anlamaya ve onun algı dünyasıyla uyumu sağlamaya odaklanmaktadır. Lider gruba hitap ederken koçluk süreci genellikle koç ile koçluk

alan arasında bire bir sürmektedir. Öte yandan örgüt ortamında koçluk çalışanın kişisel hedefleri için değil, örgütsel hedeflere ulaşmasını sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Bu bağlamda koçluğun liderlerin kullanabileceği bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2.2. Yöneticilik

Yönetici, yönetim kavram ve süreçlerini bilen, bu bilgiyi örgütteki insan ve madde kaynaklarını etkin kullanma yönünde işe koşan, çalışanlar eliyle iş gören, çalışanlardan sorumlu olan yetki verilmiş çalışandır (George ve Jones, 1996, 9; Gemmy, 1998, 2; Mintzberg, 1973, 4; Uyar ve Bayraktaroğlu, 2010, 22). Yönetici çalışanların performanslarını değerlendirmek, istenen performansın devamlılığını sağlayacak düzenlemeleri yapmak ve çalışanları işe güdülemekten sorumludur. Tüm bunlar çalışanı tanımayı ve anlamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda yöneticinin hem iş yerinde insan ilişkilerinin ve örgütsel davranış ve yönetimi konusunda bilgi sahibi olması hem de bu bilgileri kullanması beklenmektedir.

Koçluk sürecinde ödül ya da ceza verme yetkisi taşımayan koç, koçluk alanın, amaçlarına ulaşmasının önündeki engellere, performansına, potansiyeline ilişkin farkındalık sağlamaya çalışmaktadır. Koçun amacı, koçluk alanın hedeflerine ulaşmasında bir çeşit kolaylaştırıcı olmaktır. Bu noktada koçluğun çalışanın performans artışını kolaylaştırma bağlamında yöneticilerin sahip olması gereken bir davranış olduğu söylenebilir (Spence ve Grant, 2007, 187). Yönetici tıpkı koç gibi çalışanların performans artışına, potansiyelin ortaya çıkmasını sağlamaya odaklanmaktadır ancak koç yöneticinin sahip olduğu ödül veya ceza verme yetkisine, karar verme gücüne sahip değildir. Etkili iletişim becerisi, performans artışını ve sürekliliği, çalışanın işe ve iş hedeflerine güdülenmesini sağlamak bağlamında yöneticilerden koçluk davranışları beklendiğini söylemek mümkündür.

2.1.2.3. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği, okul müdürünün, öğrenci başarısını ve öğrenmesini artırmak için okulla ilgili kişi ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade eden bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretim liderinden, okuldaki eğitim-öğretim faaliyelerinin gerçekleşmesini yönlendirmesi, daha kaiteli hale getirmesi,

öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırması beklenmektedir (Marks ve Printy, 2003). Öğretim lideri, okulun öğrenme süreçlerine yoğunlaşmaktadır (DeBevoise, 1984, 6; Şişman,2002, 58; Davis ve Thomas 1989).

Öğretim liderinden beklenen davranışlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Şişman, 2002, 70);

1. Okul çalışanlarına bireysel ve grup olarak destek olmak.
2. Okulun eğitim programını geliştirmek.
3. Okul çalışanlarının performansını geliştirmek.
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilgi göstermek.
5. Okul kadrosuyla eğitim programı konusunda toplantılar yapmak.
6. Öğrencilerle düzenli olarak toplantılar yapmak.
7. Öğretmen sorun ve önerileriyle ilgilenmek.

Öğretim liderliği, okuldaki öğretimin daha kaliteli hale gelmesi ve etkili okulu oluşturmada kullanılan güç ve davranışları içermektedir. Koçluk bu noktada öğretim liderinin okulla ilgili kişi ve durumları etkilemede kullandığı araçlardan biri olarak değerlendirilebilir. Öğretim liderliğinin kapsadığı, öğrenci başarısını artırma, performans geliştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimi, sorun ve önerileriyle ilgilenme davranışlarının, öğretim liderlerinin etkili iletişim, gözlem yapma, durum saptama, geri bildirim verebilmek gibi koçluk bilgi ve becerilerinden yararlanmalarını gerektiğini söylemek mümkündür.

2.1.2.4. Mentorluk

Homeros'un Odysseia destanına göre Mentor, İzmir ya da Sakız adasında yaşadığı düşünülen kral Elysses'in, Truva'ya (Çanakkale) savaşa giderken oğlu Telemachus'u koruması, eğitimi ve bakımı için emanet ettiği İthacalı asil kişidir. Mentor kılığına giren Yunan bilgelik tanrıçası Athena, Telemecus'la kritik zamanlarda konuşmaktadır. Athena Telemacus' un hayatını, düşünsel, ruhsal, sosyal açıdan beslemek ve geliştirmekle sorumludur (Cohen, 1995; Daloz, 1999; Mullen, 2005 den akt. Yirci ve Kocabaş, 2012, 2).

Türklerde ise şehzadelere yaşam, siyaset ve savaş eğitimi vermek üzere Atabeg adı verilen tecrübeli ve yaşlı devlet adamlarının görevlendirildiği

görülmektedir. Atabeglik çok yüksek bir resmi görev ve unvan olduğundan Selçuklu Devletinde geleceğin hükümdarları Atabeglerin gözetimi altında vilayet yönetiminde görevlendirilmekteydi. Osmanlı Devleti döneminde ise Atabegliğin, Lalalık kurumu ile devam ettiği görülmektedir. Lala, şehzadelerin (padişahın erkek çocuğu ve erkek torunu) özel eğitmeni, bakım ve öğretimiyle görevli kimse olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 1985, 43; TDK, 2010).

Mentor, ebeveyn ya da öğretmen değildir sadece daha genç birinin öğrenme ve olgunlaşma sürecinde bilgelik ve tecrübelerini paylasan, pir, akıl hocası, konu uzmanı kişi olmaktadır. Mentorluğu usta-çırak ilişkisi (Rawlings, 2007), ögretmen, koç, eğitmen, olumlu bir rol model, yetenek gelistirici, yol gösterici, koruyucu ve basarılı liderlik gibi vasıfları tasıyan kisi ile yürütülen bir gelişim süreci olarak da tanımlanmaktadır (Tomlinson, 1995; Daresh, 2004). Mentorluk rol model, rehber, öğretmen, koç, sponsor gibi davranan bir mentorun daha tecrübeli bir meslektaşın daha az tecrübeli bir meslektaşla kurduğu öğrenme ortaklığıdır (Zachary, 2000). Tablo-2'de mentorluk ile koçluk arasındaki farklar görülmektedir.

Çizelge 2.

Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Farklar

MENTOR	KOÇ
• Süreç odaklıdır • Kişisel görüşünü paylaşır, öğretim modeli uygular • Konuşur, mentorluk yapılan dinler • Gelişim odaklıdır • Tecrübelerini aktarır • Değişim, hedef ve sorumluluk verme üzerine odaklanabilir • Süreç öncesi bir yıllık tanışma süreci vardır • Aylık toplantılar yapılır • Örgüt içindendir • Mentorluk edilene balk tutmayı ve o işin püf noktalarını öğretir.	• Sonuç/hedef odaklıdır • Soru sorarak süreci sürdürür. • Konuşur, dinler, soru sorar • Hedefe ve başarının önemine odaklanır • Öncesinde tanışma süreci yoktur • Haftalık toplantılar yapılır • Örgüt dışından da olabilir • Koçluk alan için balık tutmanın gerçekten önemli olup olmadığını fark etmesine destek olur, eğer balık tutmak koçluk alan için önemliyse bunun için en iyi teknikleri bulmasının yolunu keşfettirir.

Kaynak: Amy,P.(2007).Coaching/MentoringDistinctions'www.sitemason.com /files/fPfagw/Distinctions Between Coaching and Mentoring.pdf

Çizelge -2' de görüldüğü gibi mentorluk süreç odaklı bir ilişki olduğundan koçluğa göre zaman olarak daha uzun bir süreci kapsamaktadır. Mentorluk sürecinin baslamasından önce mentor ve mentorluk edilen kişinin bir birlerini tanımalarına yönelik bir tanışma süresi bulunmaktadır. Oysa koç ve koçluk alan kişi bir araya

gelir gelmez süreç başlayabilmektedir (Amy, 2007). Örgüt açısından ise mentorun örgüt içerisinde yetişmis bir kişi olması gerekmektedir. Çünkü böylece mentor örgüt kültürünü, değerlerini ve örgüte has özellikleri daha iyi bildiğinden bunlarını karşısındakine aktarmasının daha kolay olacağı söylenebilir. Koçlukta ise koç örgüt içinden ya da dışından biri olabilmektedir.

Mentor danışmanlık ettiği kişiye kişisel ve mesleki amaçlarına ulaşmasında gereken bilgi, beceri, fırsat, destek, tavsiyeyi vermektedir. Koçluk beceri geliştirmekle ve performansla ilgiliyken, mentorluk, mentorluk edilenin tüm yaşamıyla ilgili olmayı gerektirmektedir. Mentorluk ve koçluğun ortak noktaları her ikisinin de çok iyi dinleyici olmaları, güçlü sorular sormaları, koçluk alanı ya da mentorluk ettikleri kişiyi amaçlarına ulaşmak konusunda yüreklendirmeleridir (Allison ve Harbour, 2009, 2). Örgüt ortamında mentor, mentorluk edilenin bulunduğu mesleki alanda daha deneyimli olan kişidir. Mentorluk, tutum biçimlendirme, yetiştirme, toplumsallaştırma, destekleme, belirli norm ve değer yargılarını kabul ettirme kısaca bütün yaşamı şekillendirmeyi kapsamaktadır. Mentorluk, koçluğu da içermektedir (Kram ve Lynn, 1985, 110). Mentorluk, hem mesleki bilgi, norm ve davranışlar, hem de rol modeli olma, danışmanlık yapma ve toplumsallaştırma gibi psiko-sosyal işlevleri kapsamında koçluğu içine almakla beraber ondan daha geniş amaçları hedeflemektedir.

2.1.2.5. Danışmanlık

Danışmanlık danışanın istenmeyen davranışlarına, kullandığı savunma mekanizmalarına, dirençlerine, sorun yaratan davranışı tespite ve çözmeye odaklanmaktadır. Danışmanlık, sorunun çözümünde danışmanın çözüm önerileri ve kaynaklar sunduğu, danışmanın aktif olduğu sorun odaklı bir süreçtir. Danışman, süreç içinde sorunu sınırlandırır tanımlar ve çözüm önerileri üretir, izlenecek yola karar verir (Passmore, 2010). Koç, danışmanlık sürecinde kullanılan empatik dinleme, soru sorma gibi teknikleri kullanmakla beraber amaç ve kapsamı danışmanlıktan farklı bir ilişki türüdür. Örneğin koçluk ilişkisinde aktif olan taraf koçluk alandır. Koçluk alanın hedeflerine ulaşmasında geliştirilecek ya da keşfedilecek kaynaklarını ortaya çıkarmada koç, koçluk edilene eşlik etmektedir (Grant, 2013).

Çizelge -3'de koçluk, mentorluk ve danışmanlığın; amaç, eğitim, odak, roller, süre, iş bilgisi konularında temel özellikleri görülmektedir.

Çizelge 3.

Koçluk, Mentorluk ve Danışmanlığın Temel Özellikleri

	Mentorluk	**Koçluk**	**Danışmanlık**
Amaç	Kariyer fırsatlarını görmesi, kariyer gelişimi için desteklemek	Çalışanı beceri geliştirmesi veya hedeflerine ulaşması için geliştirmek, performansını yükseltecek doğru ve uygun davranışı geliştirmek	Duygu, düşünceleri keşfetmek, hedefleri, değerleri gözden geçirmek, çare bulmak
Eğitim	Üst düzey yöneticilik deneyimi	Koçluk becerileri konusunda eğitimli	Danışmanlık eğitimi
Odak	Kariyer gelişimi, doğru deneyimler kazandırma	Beceriler ve iş performansı	Motivasyon ve tutum sorunlarını çözmek
Roller	Rol modeli olmak, önerilerde bulunmak	Uygun geri bildirim vermek	Çare bulmak
Süre	Uzun süreli 3-5 yıl	Kısa süreli 2-12 ay arası sürede 4-24 görüşme	Kısa süreli 1-6 ay
İş Bilgisi	Örgüt ve iş kolu bilgisi	Koçun koçluk alanın iş kolunda bilgisi sınırlı olabilir	Olmayabilir

Kaynak: Passmore, J. (Ed.) (2010). Leadership Coaching: Working with Leaders to Develop Elite Performance. London: Kogan Page

Çizelge -3 incelendiğinde, amaç, eğitim, odak, roller, süre, iş bilgisi konularında koç, mentor ve danışmanın farklı hedeflere sahip oldukları görülmektedir. Sonuçta koç, geleceğe, danışman geçmişteki sorunlara ele odaklanmakta, mentor iş ve kişisel yaşamın tümünde gelişme, değişme ve etkilemeyi hedeflemektedir.

2.1.2.6. Terapistlik

Terapi, bireylere davranışlarını, zihinsel durumlarını, duygularını ve diğer kişilik özelliklerini daha arzu edilebilir bulunan yönde değiştirmeleri, ölüm endişesine ve erken duygusal acılara karşı geliştirilen savunma davranışlarına meydan okuyabilmelerine destek olmak amacıyla ruh biliminin oturmuş ilkelerinden hareket eden bir disiplindir (Sayar, 2011, 20). Terapi bireyin yaşamında ciddi sorunlara yol açan nedenleri, kişiliğin derinlerinde yer alan düşük kendine güven, zayıf motivasyon, kişilik özellikleri ve bozukluklarını çözmeye çalışmaktadır (Peseschkian, 2002).

Terapi, bireyin psikolojik yapısını ve davranışlarının nedenlerini anlamayı, iyileştirmeyi, tedavi etmeyi hedeflemekte, bireyin psikolojik yapısı ve bu yapının bütün yaşamı üzerindeki etkisi ve bu etkiyi iyileştirmeye odaklanmaktadır (Baltaş, 2011, 9). Terapi ve koçluğun gerektirdiği ortak beceri güvene dayalı, empatik iletişim ve profesyonel ilişki kurma becerisidir denilebilir. Koçluğun, koçluk alanın bireysel ve mesleki hedefler koymasına, hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran ve zorlaştıran özelliklerinin farkına varmasına, güçlü yanlarından yararlanarak gelişmesi ve gereken özelliklerini farkederek, performans hedeflerine ulaşmasına odaklanmakta olduğu söylenebilir.

2.1.2.7. Rehberlik

Rehberlik, bireyin kendisini, bulunduğu çevreyi, olguları doğru anlayabilmesi, çevreye uyum sağlamasını, kendini geliştirme tutumu kazanmasını (özgüven, özsaygı, geleceğe olumlu bakış vb.), sorunlarını çözebilmesi, gerçekçi kararlar alabilmesi, kapasitesini artırabilmesi, böylece kendini gerçekleştirebilmesi için yapılan sistemli, bilimsel yardımlar bütünüdür (Miner, 1992, 583; Kuzgun, 1992; Başaran, 2000, 172). Koçluğun rehberlik sürecinde bireyde kendisine, amacına, amacına ulaşmak için izlenecek yönteme ilişkin farkındalık ve kendini geliştirme motivasyonu yaratmada kullanılacak bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan rehberlik, bireyin kararlar alabilmesi, kendini tanıması, sorun çözmesine yardım ile ilgili amaçları açısından koçluktan farklılaşmaktadır.

2.1.3. Koçluk Becerileri

Koçluk sürecinin başarısı temelde dört değişkenden etkilenmektedir. 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 (Arnold, 2009, 16; Nieuwerburg, 2012);

1. Karşılıklı güven duygusu içeren bir ilişki kurulmalı.
2. Koçluk alan kendini, önemli ve desteklenmiş hissetmeli.
3. Koçun koçluk alanla beraber oluşturup üzerinde anlaşmaya vardıkları, yapılacak koçluğun çıktılarına ilişkin bir vizyon olmalı.
4. Koç, koçluk alanla motive edici, olumlu, cesaretlendirici bir ilişki kurmalı. Öte yandan koçluk alanın beklentileri ve hayal kırıklıklarını da yönetebilmelidir.

Koçluk güvene dayalı, gelişme ve performans odaklı bir ilişkiyi kurmak ve sürdürmek için iletişim, gözlem yapma, geri bildirim verme davranışlarını içermektedir. Sürecin başarısı, yapılandırılacak ilişkinin niteliğine bağlı olmaktadır. Koçluk sürecinde koçtan beklenen davranışları şöyle sıralamak mümkündür (Bloom ve arkadaşları, 2005, 25);

1. Koçluk sürecini koçluk alanın algılama ve kabul düzeyine uygun olarak sürdürmek.
2. Farklı değerlere, fikirlere saygı, hoşgörü ve açıklık.
3. Koçluk alana cesaretlendirici ve nazik yaklaşım.
4. Koçluk alana sorumluluk ve inisiyatif verilebilecek zamanı tespit etmek.
5. Koçluk alanın öğrenmeyi öğrenmesini destekleyen tutum içinde olmak.
6. Mümkün olduğu kadar az sayıda tavsiye vermek.

7. Yüzleştirmeyi sadece koçluk alan için yararlı olacaksa yapmak, yoksa sadece destekleyici yorumlarda bulunmak.

Koçluk ilişkisinin hedefine ulaşabilmesinde, koç ve koçluk alan arasında kurulacak ilişkinin yapılandırılmasında ve sürdürülmesinde iki tarafında etkin katılımı ve çabası gerekmektedir. Yinede süreci etkin şekilde yönetebilme sorumluluğu koçun, hedeflerine ulşama sorumluluğu ise koçluk alanın olmaktadır. Etkili koçluk için gerekli becerileri, iletişim becerisi, gözlem yapma becerisi, geliştirme becerileri başlıkları altında inceleyebiliriz (Parsloe, 1997; Voss, 2002).

2.1.3.1. İletişim Becerisi

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 süreci, insan vücudundaki kan dolaşımı sistemine benzetilebilir. İletişim başarısı, değişimi başlatacak ve sürdürecek bir ilişkiyi yapılandırmanın ön koşuludur (Buber, 2002). İletişim, iki kişi arasında yüz yüze ya da yüz yüze olmadan, sözlü ya da sözsüz (beden ile ya da yazı ile), farkında oldukları ya da olmadıkları duygu, düşünce, ihtiyaç ve beklentilerinin birbirine aktarılması sürecidir. Süreçte iletilen anlam değil iletinin kendisidir. Anlam, alıcının kendi algısına bağlı olarak, kişiye özgü oluşmaktadır (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 çarpraz iletişim olmak üzere dört şekilde sürdürülmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Ayrıca örgütte çalışanların kendi aralarında geliştirdikleri, formel 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.

Okul yöneticisinin öğretmenlerle etkili bir iletişim kurabilmesi, etkileşimi artırmakta, okul iklimini geliştirdiği gibi, öğretmenlerin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir (Yirci, Ozdemir, Kartal ve Kocabaş, 2014). Bu anlamda koçluk sürecinin tümünde en temel beceri, iletişim becerisidir. Koçluk sürecinde amaçlanan güvene dayalı, destekleyici ve cesaretlendirici, ancak yönlendirici olmayan bir ilişkinin kurulması ve sürdürülmesi etkili iletişim ile mümkündür. Etkili iletişimin kurulamadığı durumda, koçluk ilişkisi, koçluk alanın yaşam enerjisini düşüren bir kargaşa kaynağına dönüşebilmekte, koçluk alanı daha öfkeli bir ruh haline sokabilmektedir (Sayar, 2011, 190; Baltaş, 2011, 10). İletişim koçluk sürecinin tümünde sürmektedir. Koçlukta güvene dayalı bir ilişki geliştirmek iletişimin, eleştirel ve yargılayıcı olmadan, anlamak ve keşfetmek amacıyla yapılmasıyla mümkün olmaktadır. Koçun iletişimde en çok karşılaştığı engeller, kesintiler, zaman kısıtlaması, önceki deneyimler, fiziksel ve örgütsel uzaklık, konuyla çok az ya da çok fazla ilgili olmak, beklentiler, ön yargılar ve alıcının kişisel ihtiyaçları olarak sıralanabilir (Sayers, 1993, 11).

İletişim, dil (söz ve yazı ile iletişim) ve dil ötesi (sesin niteliği, ses tonu, sesin hızı, şiddeti, vurgulamalar, duraklamalar vb.) olarak ele alınabilmektedir (Dökmen, 1996, 27). Söz ile iletişimde "ne söylendiği", dil ötesi ve sözsüz iletişimde "nasıl söylendiği" ön planda olmaktadır. Yapılan araştırmalar insanların ne söylendiğinden çok nasıl söylendiğine dikkat ettiklerini göstermektedir. Yani karşımızdakinin sözlerinin kapsamı kadar, belki de daha çok, dil ötesi ve sözsüz öğeler iz bırakıcı olabilmektedir (Mehrabiandan akt. Dökmen, 196, 27). Sözlü iletişimde dikkat edilmesi gereken hususlar; dinleme sabrını göstermek, argo kullanmamak, ses tonuna ve seçilen sözcüklere dikkat etmek, empati, anladıklarını özetleyerek doğru anlayıp anlamadığı konusunda geri bildirim almak olmaktadır. Empati, iletişim sürecinde çok önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Empati, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak ve anlaşıldığını ona hissettirmek olarak tanımlanabilir. İletişim sürecinde empatik dinleme, koçluk sürecinin gerektirdiği güven ve uyum içeren ilişkiyi kurma ve sürdürmede önem taşıyan bir beceri olmaktadır (Sayar, 2011).

2.1.3.2. Beden Dili

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 (Bolles, akt. 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).

2.1.3.3. Dinleme Becerisi

Dinlemek, koçluk sürecinin tümünde gerekli bir koçluk becerisi olmaktadır. En basit tanımıyla dinlemek, konuşmacıyı devam etmeye ve daha fazla şeyler söylemeye davet eden, dikkatli bir sessizlik içinde davranmaktır. Dinlemek, sadece söyleneni duymak değildir, konuşulan sözlerin ne anlatmak istediğini de anlama ve aynı anda kendi iç konuşmalarını kontrol etme çabasıdır (Voss, 2002, 110). Koç, bütün dikkatini konuşmacıya vermezse, mesajın içerdiği anlamı izleyemeyebilir (Werner, 1993, 182). Bu sayede koç, koçluk alanı tanıyabilmekte yani onun gerçek duygu, düşünce, ihtiyaç, beklentilerinin, değerlerinin ve bakış açısının farkına varabilmektedir (Cook, 1998, 85).

Empatik dinleme olarak da adlandırılabilen etkili dinleme becerisinin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz (Parsloe, 1997, 20; Luecke, 2007, 33; 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 kişinin rollerini, bakış açılarını ve deneyimlerini anlamaya çalışmak.

4. Dinlerken kendine, konuşan kişi kendisiyle ilgili ne düşünüp ne hissediyor? 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. Konuşmayı karşılıklı tartışılması gereken entelektüel bir düzeye çekmeye çalışmamak.
9. Konuşan kişinin gözlerinin içine bakarak, mütebessim bir ifadeyle dinlemek, sözcüklere olduğu kadar yüz ifadesi ve beden diline de dikkat etmek.

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

2.1.3.4. Geribildirim Verme Becerisi

Geribildirim, bir kişiye tutum, düşünce ve davranışlarının bıraktığı etki konusunda bilgi verme olarak tanımlanabilir. Geribildirimde amaç, düzeltmek, geliştirmek veya pekiştirmektir. Geribildirim bir çalışan için başkalarının kendisini nasıl gördüğünü anlama fırsatıdır (Voss, 2002). Geri bildirim, etkili iletişimin oluşumunu ve ulaşılan düzeyin netleşmesini sağlamaktadır (Mcmanus, 2007, 35).

Koç, koçluk süreci boyunca yaptığı gözlemleri geri bildirim ile koçluk alana aktarmaktadır. Koç geri bildirim yaparken, davranışa odaklanmaya, yargılayıcı ve suçlayıcı olmadan kişiyi kendi gelişim sorumluluğunu almaya ve düşünmeye teşvik edecek şekilde konuşmaya özen göstermelidir (Veeman, 1996). Bu beceri koçluk sürecinin hedeflerine ulaşma düzeyini öğrenme, farkındalık kazanma ve bunu koçluk sürecine aktarma becerisidir (Elderton, 2009). Geribildirim sürecinde; açık ve kapalı uçlu sorular, örnek olaylar, koçluk alanın performans engelleri, beklenen performansa ilişkin görüşler, performans ölçüm sonuçları yer almaktadır (Voss, 2002, 159; Kırdar, 2007, 28). Koçlukta geri bildirim süreci üç aşamalı olarak yapılmaktadır. Birinci aşamada koç, koçluk alanda koçluk süreci içinde gözlemlediği ya da performans ölçüm sonuçlarından elde ettiği bilgilere dayalı olumlu bir

davranışı veya özelliği takdir etmektedir. İkinci aşamada geri bildirim verilerek geliştirilmek ya da farkındalık yaratılmak istenen koçluk süreci içinde gözlemlenen ya da performans ölçüm sonuçlarından elde edilen bilgilere dayalı geliştirilmek istenen davranışa ilişkin gözlem koçluk alana iletilmektedir. Üçüncü ve son aşamada ise birinci aşamayla benzer olarak koçluk alanda koçluk süreci içinde gözlemlenen ya da performans ölçüm sonuçlarından elde edilen bilgilere dayalı davranışa ilişkin olumlu bir davranış veya özelliğin takdiri ile geri bildirim süreci sonlandırılmaktadır (Aydoğdu, 2004; Gilley ve Boughton, 1996). Geribildirim sürecinin etkinliğinin güven duygusu içeren bir koçluk ilişkisinin kurulabilmiş olmasına bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.3.5. Gözlem Yapma Becerisi

Gözlem yapma becerisiyle koç, koçluk alanın iş ortamında, iş ilişkileri içindeki davranış biçimi, performans düzeyi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları konusunda bilgi sahibi olmaktadır (Parsloe, 1997).

Gözlem yapma becerisi kapsamında koç, çalışanların sorunlu davranışlarını, yetersizliklerini, performans kayıplarını ve bunların sebeplerini derinlemesine araştırmaya yönelik ve bu konularda onların perspektifini öğrenmeye yarayacak güçlü sorular sormaktadır. Güçlü sorular, koçluk alanı gelişim sürecinde düşünmeye, keşfetmeye, harekete geçmeye sevk eden sorulardır (www.MYK.gov.tr; Parsloe, 1997, 19). Bu sorular açık ya da kapalı uçlu olabilir. Örneğin soru, açık uçlu ise "bu projenin belli başlı sorunları neler olabilir?", kapalı uçlu ise de "proje zaman planına uygun gidiyor mu?" şeklinde sorulabilir. Açık uçlu sorular katılımı ve fikir paylaşımını teşvik ederken kapalı uçlu sorular, evet ya da hayır gibi cevaplar üretir (Luecke, 2007, 31). Koçluk süreci, soru sormanın teşvik edildiği bir iletişim ortamı oluşturarak, açık iletişimin sonuçlarından faydalanmayı amaçlamaktadır (Voss, 2002, 129).

Etkili sorular yanında koçluk alanın yaptığı işle ilgili gereken bilgi, becerilerle, sahip olduğu bilgi ve becerilerin ve kişilik özelliklerinin (ihtiyaçlar, değerler, tercihler) araştırılması, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesi gerekmektedir. Süreç, koçluk, koçluk alanın geliştirmesi, değiştirmesi beklenen bilgi ve becerileri örneklerle tanımlamak amacıyla; çalışanın kişilik özelliklerinin ve iş yapma biçimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak somutlaştırmak için, koçluk alanın

bu ilişkiyi örneklemesini sağlayacak, psikometrik ölçümler yapmayı, davranış gözlemleri yaparak bilgi toplamayı kapsamaktadır (Certo, 2003, 464).

Koçların psikometrik ölçüm araçlarını kullanma ve ölçüm sonuçlarını değerlendirme becerisi kazanmış olmaları gerekmektedir. Burada temel nokta gözlem sürecinde koçun yansız davranması, geleceğe ve çözümlere odaklanması olmaktadır (Mcmanus, 2007, 24).

2.1.3.6. Psikometrik Ölçüm Araçları Kullanma Becerisi

Psikometrik ölçümler, insana ilişkin gözlenen psikolojik özelliklerin (zihinsel süreçler, yetenekler, değerler, davranışlar, vb.) ölçülmesine yönelik ölçeklerin geliştirilmesi, bu özelliklerin ölçülmesi, bireyler arasında bu özellikler açısından farkların ortaya konması amacıyla yapılmaktadır. Psikometrik ölçümler ile koçluk alanın bilgi ve beceri düzeyi, güdüleri, 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 ölçme araçları koçluk alan kişinin ihtiyaçları, değerleri, tercihleri, psikolojik sağlığı konusunda bilgi vermektedir. Koçluk gelecek ve hedef odaklı bir süreç olarak hem koçluk alanı bilgi, beceri, ihtiyaçlar, değerler, tercihler, güçlü ve gelitirilmesi gereken yönleri açısından tanımayı gerektirmekte hem de psikolojik sağlığı yerinde olan kişilerde yararlı olabilmektedir. Psikometrik ölçüm araçları koçluk alanı koçluk için önem taşıyan yönlerden tanımada ve süreci yürütürken kolaylaştırıcı bir araç olma özelliği taşımaktadırlar. Ancak koçların bu araçları uygulamayı ve ölçüm sonuçlarını değerlendirebilme becerisini edinmiş

olmaları gerekmektedir. Koçluk sürecinde iletişim, durum saptama, geliştirme süreçlerinin tümünde psikometrik ölçüm araçlarıyla elde edilen bilginin, koça koçluk alanla ilgili ayrıntılı bilgiler vereceğini, koçluk alanla güvene dayalı bir ilişki kurmada önem taşıdığını söylemek mümkündür.

2.1.3.7. Geliştirme Becerisi

Koçdan 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).

Ancak, gelişim, gelecek ve fırsatlara odaklanmak beraberinde değişimi de gerektirebilmektedir. Değişim ve uyum, yaşamı sürdürmenin önemli bir parçasıdır. Bu anlamda bir koçun değişim ve insan ilişkisini bilmesi gerekmektedir. İnsan beyni değişime duyarlı davranmakta ancak değişimi tehdit olarak algılayabilmektedir (Baltaş, 2011, 26). Tehdit algılayan insan beyni duygusal ve savunmacı davranışlara yol açabilmekte, değişimin önce kendi dışındaki süreç ve kişilerde oluşmasını beklemektedir. Koçun geliştirme becerisi başlığı altında gelişim sürecinin aşamalarını bilmesi ve süreci aşamaları göz önünde tutarak sürdürmesi gerekmektedir. Gelişim süreci, inkar, direnç, araştırma, adanma aşamalarından oluşmaktadır (Grant, 2007; Passmore, 2010; Grant ve arkadaşları, 2010, 152 ; Nieuwerburg, 2012).

İnkar 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. İnkar aşaması, koçluk alanın yapılması

gerekenler üzerinde düşünmesi ve içselleştirmesini sağlayacak kadar zamanı kapsamalıdır (Grant ve arkadaşları, 2010, 152).

Gelişimin direnç aşamasında, koçluk alan değişimin gerekliliğini bilmekle beraber değişimden endişe duyabilmektedir. Koçluk alan, yapması gerekenleri yapmama, mazeretler bulma davranışları ya da kaçınma, kızgınlık, öfke, kaygı, kendini geri çekme, depresyon yaşayabilmektedir. Bu noktada koç, koçluk alanın duygu ve düşüncelerini paylaşmasını sağlayan, anlaşıldığını hissettiren bir tutum içinde olmalıdır (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).

Adanma aşaması, geliştirme becerisinin son aşaması olmaktadır. Burada koçluk alan, değişimi kabullenmiş, kısa vadeli hedeflerini gerçekleştirecek davranışları göstermeye başlamıştır ve bu motivasyonunu yükseltmektedir. Koç, koçluk alanı bu noktada geleceğe dönük, uzun vadeli hedefler belirlemeye yönlendirebilmektedir. Koçluk alan, küçük adımlarla hedefine yaklaşmaya başladığının farkına vardıkça, kendi potansiyelinin de farkına varmakta ve motivasyonu 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 inkar, direnç, araştırma, adanma 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, inkar 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.

2.1.4. Koçluk Türleri

Alan yazında yer alan koçluk türleri olarak, üst yönetim koçluğu, performans koçluğu, meslektaş koçluğu, sanal koçluk, yaşam koçluğu, eğitim koçluğunu sayabiliriz (Boyatzis, Smith ve Blaze, 2006; Grant, 2007, 24).

2.1.4.1. Üst Yönetim Koçluğu

Üst yönetim koçluğu, örgüt üst yönetimi için en sıklıkla kullanılan koçluk türü olmaktadır. Yöneticinin yöneticilik becerilerini geliştirerek örgütsel etkililiği artırmak hedeflenmektedir (Kilburg, 1996; Benett ve Bush, 2009, 4; Wolf ve Sherwood, 1981, 74). Çalışanın performansını değerlendirmek ve çalışanları beklenen performansı göstermeleri yönünde etkilemek yöneticinin iki önemli görevi olarak görülmektedir. Üst yönetim koçluğu yöneticiye çalışan performansını örgütün belirlenmiş performans hedefleri yönünde ortaya çıkmasını ve sürmesini kolaylaştıracak destekleyici, geliştirici davranış becerileri kazandırmayı amaçlayan koçluk türü olmaktadır. Üst yönetim koçluğu iş yaşamı ve kişisel yaşam dengesini sağlamak, liderlik geliştirme, karar verme, stratejik planlama, stres ve öfke yönetimi, sunum becerileri, takım kurma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda üst yönetim koçluğu, üst yönetim çalışanlarında performans değerlendirme, çalışanı geliştirme, çalışanlarla ilişkileri ve iletişimi etkin yönetmeyi kapsamaktadır (Kilburg, 1996; Mazini, 2007, 20).

2.1.4.2. Performans Koçluğu

Performans koçluğu, çalışanın belirli bir hedefe ulaşmada, beceri kazanmada veya beceriyi kullanmada beklenen performansın altında kalması durumunda, bunun nedenlerini ve çözüm yollarını, koçluk alanın katılımı ile saptamayı hedefleyen koçluk türüdür. Bu koçluk türünde birkaç haftadan, birkaç yıla uzanabilecek bir zaman dilimi içerisinde performans artışı sağlamak hedeflenmektedir. Performans koçluğu süreci, koçluk alanın performans hedeflerine, istenen performansın önündeki engellerin ve engelleri ortadan kaldıracak çözümlerin farkına varmasına, belirlenen zaman diliminde koçluk alanın performansını izleme ve değerlendirmeye odaklanmaktadır (Grant ve arkadaşları, 2010, 121).

Bu süreçte koç, koçluk alanın beceri geliştirmesine ve bulunmak istediği nokta ile bulunduğu yer arasındaki farkı kapayarak, örgütçe istenen performansa ulaşmasını hedeflemektedir. Başka bir deyişle hedefe ulaşmayı zorlaştıran kişisel engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktadır (Benett ve Bush, 2009, 3).

Koç ile koçluk alan, süreç boyunca varılmak istenen noktayı göz önünde bulundurarak bir eylem planı hazırlamakta ve buna uygun biçimde harekete geçmektedirler. 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; Wolf ve Sherwood, 1981, 74).

Performans koçluğunda çalışana performansına ilişkin geri bildirim verilmekte, performans engelleri, performans artıracak yöntemler, beklenen performansa ulaşmanın gerektirdiği düşünce ve davranış değişiklikleri konusunda yol gösterilmektedir.

2.1.4.3. Meslektaş Koçluğu

Meslektaş koçluğu, beceri koçluğu olarak da adlandırılan bir koçluk türü olmaktadır. Örgüt için gerekli bir becerinin öğretilmesi ya da geliştirilmesi için her iki çalışanın birbirlerinin mesleki gelişimleri için birer kaynak olmasının sağlanması ile sürdürülmektedir. Koç, beceriye sahip olan ve koçluk alana model olacak meslektaş olmaktadır (Grant, 2007; Nieuwerburgh, 2012).

Meslektaş koçluğu, uyum sağlamayı kolaylaştırmak ve beceri geliştirmek amaçlarıyla kullanılmaktadır. Meslektaş koçluğu, örgütte yeniden yapılanma gibi örgütsel değişim ve geçiş dönemlerinde ya da örgüte, örgütün farklı bir ülke veya şehirdeki birimine, farklı bir göreve, takıma yeni katılan çalışanın görevine uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve hızlandırmak için uygulamalardan edinilen bilgi ve becerinin paylaşımını amaçlamaktadır (Poussard, 2004, 32; Baltaş, 2011, 14). Örgüt ortamında, ilişki yönetimi, yazılı iletişim, uzlaşma sağlama, çatışma yönetimi, zaman yönetimi, toplantı yönetimi, sunum yapma, satış yapma gibi becerilerin geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Luecke, 2008, 131). Meslektaş koçluğunda gerçek iş ortamında koçluk gerçekleşmektedir. Böylece meslektaşlardan daha deneyimli ya da bilgili olan diğerine koçluk için ayrıca bir zaman ayrılmadan işin

yapılışı sırasında koçluk yapmaktadır. Böylece koçluk alan, iş yapılırken işle ilgili sorularına yanıt almak ve beklenmedik sorunlara nasıl başa çıkabileceğine ilişkin gözlem yapmak imkanını edinmektedir (Nieuwerburg, 2012). Ancak koçluk yapılanın koçun eğer varsa olumsuz özelliklerini de modelleyebileceğini söylemek mümkündür.

Okullarda meslektaş koçluğu, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemlemeleri ve birlikte problem çözmeleri yoluyla gerçekleştirdikleri bir çeşit yansıtıcı diyalog olmaktadır. Bu bir öğretim becerisinin, belirlenen amaçlar ve plan uyarınca meslektaşlar arasında uygulamaya geçirilmesi, öğretim uygulamalarını incelemek ve geliştirmek amacıyla, iki ya da üç öğretmenin öğretim yöntemlerini incelemek üzere oluşturdukları işbirlikçi öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir (Poussard, 2004). Okulda meslektaş koçluğu, öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin ve okul müdürlerinin gerçekleştirecekleri yansıtıcı diyalogların, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemlemelerini ve birlikte problem çözmelerini kapsamaktadır (Bryk, Camburn ve Louis, 1999). Sınıf içi uygulamaları geliştirmek için bir başka meslektaşını gözlemlemeyi kabul eden öğretmen meslektaş koçluğunu kabul etmiş olmaktadır. Ders süreci gözlemi tamamlandıktan sonra edinilen öğrenmeler birlikte tartışılmaktadır. Burada koç rolünde bulunan öğretmenin yargılayıcı olmayan, olumlu ve destekleyici tutumu meslektaş koçluğunu başarısında büyük öneme sahip olmaktadır (Yirci ve Kocabaş, 2012, 107). Burada koçluk alan kendi uygulamaları üzerine düşünme, pedagojik bilgilerini ve sınıf içi uygulamalarının etkililiğini sorgulama, öğretimin etkililiği artırmada neyin gerekli olduğu sorusuna yanıt bulma fırsatı yakalamaktadır Öte yandan koçluk, öğretmenlerin yetiştiricilik ve grup çalışmaları aracılığıyla öğretmenlerin liderlik davranışları göstermeleri, okulda öğrenme ve öğretimi merkeze alan örgütsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi, öğretim modellerinin geliştirilmesine yönelik pedagojik liderlik bağlamında öğretmen liderliğini de geliştirebilecektir denilebilir (Harris ve Lambert, 2003).

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.

2.1.4.4. 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 bildirimin sadece öğretmenin duyacağı şekilde hemen davranışın ardından ders anında verilebilmesini sağlamaktadır. Sanal koçluk uygulaması öğretmene bilişim teknolojileri aracılığıyla öğrenci başarısını artırmada, kendi sınıf içi davranışlarını öğrenmede, anında bir destek sağlayabilmektedir (Giebelhaus ve Cruz, 1994; Scheeler, Mcafee, Ruhl ve Lee, 2006).

Yüz yüze olmadan yapılan sanal koçluk uygulamasında davranışın, bilişim teknolojileri aracılığıyla anında gözlemlenmesi koçluk alanın kendi davranışına ilişkin aktarımlardaki bilgi kayıplarını azaltılabilecektir. Sanal koçluk uygulamasının koçluk alanın performans anındaki beden dilini de gözlemleme olanağı vermesi önemli bir özelliğidir (Rock, Gregg, Thead, Acher, Gable ve Zegmond, 2009).

2.1.4.5. Yaşam Koçluğu

Yaşam koçluğu yaşamın getirdiği ve insanların olumlu ya da olumsuz olarak algılayabildikleri, karar almayı, uyum sağlamayı gerektirecek yaşam olaylarında (evlilik, boşama, iş değiştirme, çocuk sahibi olmak, yeni bir okula başlamak, emeklilik, yaşam yerini değiştirmek vb.) yapılan koçluk türüdür (Curly, 2001, 9). Yaşam koçluğu koçluk alanın kendisini kararsız, yetersiz, hazırlıksız hissettiği yaşam olayını veya dönemini etkili şekilde yöneterek başa çıkmasını sağlamayı hedeflemektedir. Koçluk alan var olan duruma yeni bakış açıları kazanması, güçlü yönlerinin farkına varması ve onları hedefe ulaşma yönünde etkin olarak kullanması için cesaretlendirilmektedir. Koçluk süreci, koçluk alanın önceliklerini ve değerlerini hareket noktası alarak, “neden” ve “niçin” sorularını sormadan, geçmişi kurcalamayıp ulaşılacak noktaya yoğunlaşılarak sürdürülmektedir (Baltaş, 2011, 18; Poussard, 2004, 33).

2.1.4.6. Eğitim Koçluğu

Öğrenci koçluğu olarak da adlandırılabilen eğitim koçluğu hem öğrenciye hem ebeveynlere öğrencinin akademik başarısını yükseltmek amacıyla yapılan koçluktur (Joyce ve Showers, 1998; Özbay, 2008, 46). Eğitim 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, 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 sayılabilmektedir(Özbay, 2008, 45).

Koçluk türlerini amaçları, güçlü ve zayıf yönleri başlıkları altında Tablo-4' de yer alan şekilde göstermek mümkündür.

Çizelge 4.

Koçluk Türlerinin Amaçları, Güçlü ve Zayıf Yönleri

Koçluk Türü	Amaç	Güçlü Yön	Zayıf Yön
Üst Yönetim Koçluğu	Yöneticinin yöneticilik becerilerini geliştirerek örgütsel etkililiği artırmak	*Koçluk süreci sonrasında üst yönetimde oluşabilecek davranış ve düşünüş değişikliklerinin tüm örgüte daha kapsamlı etkisinin olacağını söylemek mümkündür. * İş hedefleri ve yaşam hedefleri arasında denge sağlamayı kolaylaştırabilir. *İletişim, geri bildirim verme, zaman yönetimi, becerileri gelişebilmektedir. *Kendi yönetim tarzlarına ilişkin farkındalık kazanabilmektedirler.	Üst yönetim koçluk sürecine gereken zamanı ayıramayabilir.
Perfomans Koçluğu	Çalışanın belirli bir hedefe ulaşmada, beceri kazanmada veya beceriyi kullanmada beklenen performansı göstermesini sağlamak	*Örgütçe çalışandan beklenen performansın ortaya çıkmasını kolaylaştırabilmektedir. *Çalışanın motivasyonu ve kuruma bağlılığına olumlu etkisi edebilmektedir. *Örgüt içinde yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişkiler güçlenebilmektedir.	Çalışanın duygusal yanını ihmal etme olasılığı olduğunu bunu da çalışanda hayal kırıklığı oluşturabileceğini söylemek mümkündür.

(Devam ediyor)

Çizelge 4. (Devam)

Koçluk Türlerinin Amaçları, Güçlü ve Zayıf Yönleri

Koçluk Türü	Amaç	Güçlü Yön	Zayıf Yön
Meslektaş Koçluğu	Meslektaş Örgütte yeniden yapılanma gibi örgütsel değişim ve geçiş dönemlerinde ya da örgüte, örgütün farklı bir ülke veya şehirdeki birimine, farklı bir göreve, takıma yeni katılan çalışanın görevine uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve hızlandırmak için uygulamalardan edinilen bilgi ve becerinin paylaşımını sağlamak	*Bir beceriyi bizzat yapan kişiden öğrenme fırsatı sağlayabilmektedir. *Çalışanlar arası iletişim ve uyumu kolaylaştırıp, güçlendirebilmektedir.	*Koçluk yapan meslektaşın varsa olumsuz davranışlarını da modellenebilmektedir. * Meslektaş rekabeti oluşması riskini taşımaktadır.
Sanal Koçluk	Sanal koçluk, bilişim teknolojileri aracılığıyla, fiziksel olarak aynı ortamı paylaşmaksızın, performansın gösterildiği süreç boyunca, yapılan koçluk türüdür	Koçluk için zaman planlaması yapılmasını kolaylaştırabilmektedir. Mekan olarak uzak koç ve koçluk alanı buluşturabilme olanağı yaratmaktadır.	Kamera ile dersinin gözlemlendiğini bilmek duygusu uygulamanın otantikliğini zedeleyebileceğini söylemek mümkündür.
Yaşam Koçluğu	İnsanların olumlu ya da olumsuz olarak algılayabildikleri, karar almayı, uyum sağlamayı gerektirecek yaşam olaylarında yapılan koçluk türüdür.	*Yaşamın herhangi bir zamanında koçluk alanın farklı bakış açıları ve farkındalıklar kazandırabilmektedir *Kendine daha olumlu bir bakış kazanmasına ve yaşam doyumunda artış sağlayabilmektedir. *Kaynaklarını daha etkin kullanmasına yol açabilmektedir. *İş hedefleri ve yaşam hedefleri arasında denge sağlamayı kolaylaştırabilir.	Yaşam koçluğunun hedefe yönelik yol arkadaşlığından akıl hocalığına dönüşme riski olduğunu söylemek mümkündür.
Eğitim Koçluğu	Öğrencinin akademik başarısını yükseltmek	Öğrencinin bireysel farklılıklarıyla ve ihtiyaçlarıyla uyumlu bir akademik geliştirme programı uygulanabilmektedir.	Okul rehberlik servislerinin görev alanına girme, öğrenci hakkında koçun ebeveynlerle bilgi paylaşımında sınırları oluşturma konusunda ikilemler yaşayabileceğini söylemek mümkündür.

Çizelge -4'de görüldüğü gibi her koçluk türünün yaşamın farklı alanlarında farklı ihtiyaçlar için kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

2.1.5. Koçluğun Yararları

Emir ver kontrol et tarzındaki klasik yönetim anlayışını sürdüren örgütler, günümüzün rekabetçi ortamında örgüt içi denetim mekanizmaları ve kurallara odaklandıklarından yetersiz kalabilmektedir (Morgan, 1998, 132). Başarılı örgütler; girdi sağlayıcılarını, müşterilerini, pazarını, çalışanını, rakiplerini ve bütün diğer örgütleri karşılıklı bağımlılık içinde, adeta kendi örgüt sisteminin bir parçası gibi görmektedir. Örgütler değişimin ve gelişmenin yarattığı yeni beklentilere ve çalkantılı ortamla başa çıkabilmek, yaşamlarını sürdürmek için uyum sağlamak durumundadırlar. Uyum, gereken performansın gösterilmesini, potansiyelin örgüt yaşamında görevle ilişkili olarak sürekli kullanılmasını gerektirmektedir (Babüroğlu, 2003). Uyumun gerçekleşmesinde psikolojik sözleşme, çalışanların mevcut ve gelecekteki performanslarının istendik düzeyde ortaya çıkmasını sağlayacak bilgi, beceri, tutumları onlara kazandırmak, performansın önündeki engelleri kaldırmak ve bunu örgütsel yaşamın değişmez bir parçası haline getirmek önem taşımaktadır (De Vos, Buyens, Chalk, 2003).

Koçluk çalışanlara örgütsel rolleri bağlamında hedeflerini ve sorumluluklarını daha iyi anlamaları ve belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeleri doğrultusunda yardımcı olmaktadır (Ellinger ve Bostrom, 1999). Koç, çalışanın motivasyonu ve yetenekleri üzerinde çalışarak iş hedeflerini, bu hedeflere giden yolları aydınlatarak çalışanın rol belirsizliğini azaltabilir, iş doyumunu ve performansı artırabilmektedir (House, 1996, 323).

Çalışan ile örgüt, çalışanın algıları temelinde, sözle ifade edilmeyen, örtük, tarafların iş ilişkileri içerisinde birbirlerine vermeyi ve birbirlerinden almayı beklediklerini içeren ve iki tarafın "beklentilerin toplamı" olarak adlandırılabilecek, yazılı olmayan, psikolojik bir bağ, sözleşmeyle çalışmaktadırlar. Örgüt çalışanın performansını örgütsel amaçlar doğrultusunda şekillendirmeye çalışırken, çalışan bir yandan kişisel beklentilerini de karşılamaya çalışmaktadır (Nadler ve arkadaşları, 1979 akt. Balcı, 2000, 6). Çalışanlar açısından sağlam bir psikolojik sözleşmenin kurulması ve yürütülmesi altı faktöre bağlıdır. Bunlar, kariyer gelişim olanaklarının bulunması, işin içeriği (ilgi çekici, çeşitlendirilmiş ve zorlayıcı görevlerin

bulunması), finansal ödüllerin bulunması, işbirliğine dayalı bir çalışma ortamının olması, işi başarı ile yapabilmek için geri bildirim, yol gösterme ve motive edilmeyi içeren desteğin mevcudiyeti ve son olarak özel hayata saygı gösterilmesi olarak belirtilebilir (De Vos, Buyens ve Chalk, 2003, 6). Çalışanın performansı, yetenekleri ile motivasyon düzeyinin fonksiyonudur (Bons, 1981, 3). Örgütten beklentilerini karşılayamayan çalışanın düşen motivasyonu performansını da düşürebilmektedir. Koçluk, etkili iletişim, ilişki ve geri bildirim içermesi, iş birlikçi çalışma ortamı yaratması, performansın istenen düzeye ulaşması ve sürdürülmesi noktasında psikolojik sözleşmenin güçlü şekilde devam etmesini desteklemektedir.

Koçluk, önceleri örgüt üst yönetimindeki bir sorunu çözme aracı olarak algılanırken, günümüzde performansı artırmak ve potansiyelini ortaya çıkartmak amacıyla fırsatlara ve geleceğe odaklı kullanıldığı görülmektedir (Baltaş, 2011, 27; Poussard, 2004, 30). Günümüzde yöneticilerden örgütleri çevresel değişimlere uyumlu, esnek, açık iletişim ve işbirliği içinde çalışılan ortamlara dönüştürmesi beklenmektedir.

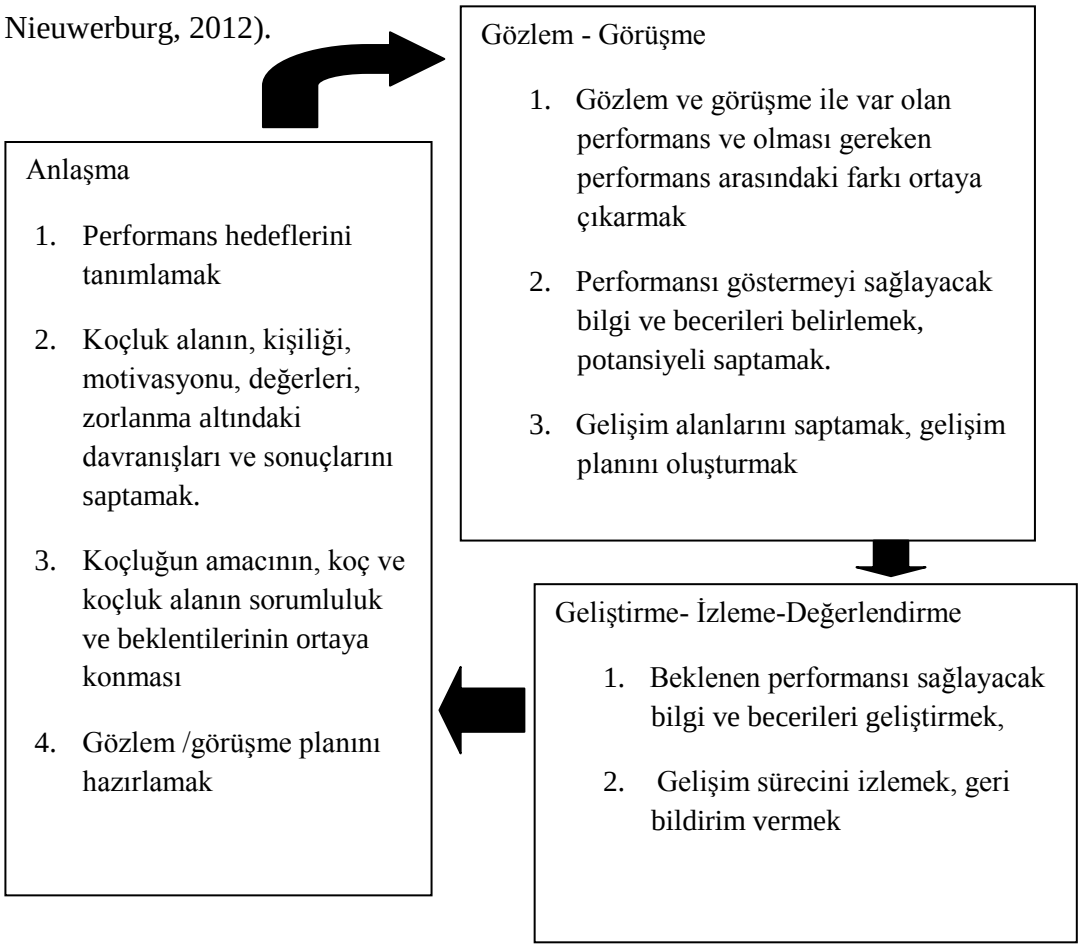
Koçluk psikolojik bir çözümleme, tedavi süreci olarak görülmemelidir. Avusturalya'da profesyonel koçlarla çalışanlar arasında yapılan bir araştırmada, yaşam koçundan destek almaya devam edenlerin yaklaşık %40'ının, üst yönetim koçluğu alanların %38' inin yüksek derecede olumsuz psikolojik stres belirtileri gösterdikleri gözlenmiştir (Kemp ve Green, 2010). Koçluk kişilik özelliklerini ortaya çıkartmakta, koçluk alan kişinin stres düzeyinde anlamlı bir düşüşe yol açabilmekte ancak depresyon ya da anksiyete (kaygı bozukluğu), kişilik bozukluklarını tedavi etme işlevi bulunmamaktadır (Grant ve arkadaşları, 2010; Moorhead ve Griffin, 1995).

Koçluk yapan yönetici, çalışma ortamındaki olayları, olguları, sorunları keşfetmek ve bütünü görmek için dinlemekte, gözlem yapmakta, çalışanların işlerini yapmaları sürecinde kolaylaştırıcı ve işbirlikçi davranmaktadır (Luecke, 2008, 65). Bu bağlamda başarılı bir koçluk ilişkisi, öncelikle koçluk alan olmakla beraber koçun kendisi için de öğrenme, gelişme fırsatı olmaktadır. Koçun soru sorma, dinleme, destekleyici ve cesaretlendirici ortamda koçluk alan kendi öğrenme deneyimini yönlendirebilmektedir. Koçluk, koç ve koçluk alan arasındaki güvenilir ve cesaret verici bir ilişki, iletişim oluşturarak performans hedeflerine ulaşılmasını da kolaylaştırabilmektedir. Diğer yandan koçluk, çalışanların önemsenme duygularının oluşmasına yol açarak iş yaşamının kalitesi yükseltmektedir (Huse, 1980, 22).

Koçluğun örgüt çalışanlarının ve yöneticilerinin kendi güçlü, gelişmeye açık yönlerinin farkında olmalarını, yönetsel becerilerini geliştirmelerini, iş ve iş dışı yaşam dengesini kurmalarını, örgütsel iletişimin ve ilişkilerin daha kaliteli hale gelmesini, sürekli öğrenme ve gelişme ortamı oluşturarak örgütün etkili yönetimine ve verimliliğine destek olabilecek bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.6. Koçluk Süreci

Koç ve koçluk alan arasında gerçekleşen koçluk sürecinin alan yazında Şekil-1' de görüldüğü gibi; anlaşma, gözlem-görüşme, geliştirme-izleme-değerlendirmeyi kapsayan ve döngüsel olarak devam eden bir süreç olduğunu söylemek mümkündür (Jackson ve McKergow, 2002; Dembrowski ve Eldridge, 2003; Mackintoch, 2005; Hawkins ve Smith, 2007; Palmer, 2007; Spence ve Grant, 2007 ; Grant, 2012; Nieuwerburg, 2012).



Şekil 1. Koçluk Süreci Döngüsü

Kaynak: International Review of İndustrial and Organizational Psychology Antony Grant ve arkadaşları (2010).

Şekil-1'de yer alan döngünün içerdiği anlaşma, gözlem- görüşme yapma ve geliştirme-izleme-değerlendirme aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

2.1.6.1. Anlaşma Aşaması

Anlaşma aşaması, alan yazında, anlaşma, kontrat, sözleşme, bağlantı, iletişim kurma isimleriyle de adlandırılmaktadır. Burada, koç ve koçluk alanın, koçluğun hedefi, karşılıklı beklentiler ve sorumluluklar, görüşme saatleri, yeri ve günleri gibi konularda anlaşmaya varılmaktadır. Anlaşma aşaması, tarafların koçluk sürecinden beklentilerini net olarak ortaya koymaları gereken aşamadır. Bu aşamada değişimin gerekliliği ve hedefleri, koçluk alandan beklenen performans ile var olan performansa ilişkin verilerle ortaya koyulmaktadır. Koçluk sürecinde belirlenecek hedeflerin özellikleri şunlardır (Uçkun ve Kılıç, 2006);

1. Hedef koçluk süreci içerisinde oluşabilecek gelişmelere ve ihtiyaçlara göre güncellenebilmelidir.
2. Hedefler ölçülebilir olmalıdır.
3. Hedefler ulaşılabilir ve makul olmalıdır.
4. Hedefe ulaşılacak bir zaman öngörüsü olmalıdır.

Anlaşma aşaması, sonraki aşama olan gözlem yapmaya ilişkin bir gözlem planını oluşturularak sonlandırılmaktadır.

2.1.6.2. Gözlem Yapma Aşaması

Gözlem planında koçluk alanın geliştirmesi, edinmesi, değiştirmesi gereken hangi davranışlarına odaklanılacağı ve performans gözleminin nerede, ne zaman, ne kadar süre içinde yapılacağı bilgilerini içermektedir (Grant ve arkadaşları, 2010). Bu aşamada hedef koçluk alanı yaptığı işin gerektirdiği performansa ulaşmasını sağlayacak bilgi ve beceriler açısından gözlemlemek ve güçlü yönleri ile gelişime açık yönlerini belirlemek olmaktadır. Koçluk alanı tanımaya yönelik gözlem bilgileri, psikometrik ölçümler, yapılandırılmış görüşmeler, performans değerlendirmesi aracılığıyla oluşturulmaktadır (Palmer, 2007).

Bu süreçte, kişilik envanterleri, örnek iş testleri, psikodrama, simülasyonlar, 360 derece değerlendirme gibi ölçümler yapılarak koçluk alanın davranışlarının temelinde yatan nedenleri ortaya çıkarmak ve gözlem ve geliştirme süreci içerisinde bu sonuçlardan elde edilen geri bildirimler paylaşılmaktadır (Özalp ve Demirci, 1999; Poussard, 2004, 58). Koçun yapması gereken, koçluk alanın edinmesi, geliştirmesi, değiştirmesi gereken bilgi, beceri ve davranışları, koçluk alanın güçlü yönlerini, performansın önündeki engellere ilişkin bilgileri içeren geri bildirimlerin paylaşılması amaçlanmaktadır. Bu geri bildirimler koçluğun etkin ve harekete geçirici olmasını sağlamaktadır (Grant ve arkadaşları, 2010).

Gözlem yapma aşaması, koç ve koçluk alanın birlikte, geri bildirim sonuçlarına dayalı olarak gelişim alanlarını kapsayan gelişim planını hazırlanmasıyla tamamlanmaktadır (Özalp ve Demirci, 1999, 49; Çınar, 2007, 8).

2.1.6.3. Geliştirme, İzleme Değerlendirme Aşaması

Geliştirme-izleme-değerlendirme aşaması, gözlem yapma aşamasında belirlenen gelişim alanlarına yönelik koçluk görüşmelerinden oluşmaktadır. Koç, koçluk alanın geliştirilmesi gereken bilgi ve beceriler için kaynaklar bulmasına yardım etmekte, koçluk alanın yaptığı çalışmaları gelişmeleri izlemektedir. Burada koç, açık ve kapalı uçlu sorular sorarak, örnek olaylar, geri bildirimlerde bulunarak koçluk alanı davranış değişikliğinin kalıcı olmasını sağlamak için cesaretlendirmektedir (Çınar, 2007, 9; Baltaş, 2011, 22).

Koçluk süreci tamamlandıktan yaklaşık altı ay sonra elde edilen ilerlemenin ölçümü için izleme çalışması yapılmaktadır. İzleme döneminde koçluk sürecinin tamamlanmasından sonra geçen süredeki performans 360 derece değerlendirmenin tekrar uygulanmasıyla yapılabilmektedir. Değerlendirme sonuçları koçluk alanla paylaşılmakta, koçluk alanın değerlendirme sonuçlarına ilişkin görüşleri alınmaktadır. Değerlendirme sonuçlarıyla koçluk alanın görüşleri arasında örtüşmeyen taraflar, uygulamada karşılaşılan aksaklıklar, kaydedilen ilerlemeler karşılıklı değerlendirilip gelişim ihtiyaçları koçluk alanla tartışılmaktadır (Grant ve arkadaşları, 2010,128).

İletişim-anlaşma, gözlem-görüşme, geliştirme-izleme-değerlendirmeyi kapsayan koçluk süreci tamamlandıktan sonra gelişim ihtiyacı olduğu tespit edilen konularda süreç iletişim-anlaşma aşamasına dönülerek devam ettirilebilir. Ancak

koçlukta hedeflenen, koçluk alanın koçluk sürecine ilişkin edindiği bilgi, beceriyi gerek duyduğu durumlarda kullanabilme yetkinliğini de kazandırmak olmaktadır (Jackson ve McKergow, 2002; Dembrowski ve Eldridge, 2003; Mackintoch, 2005; Spence ve Grant, 2007; Palmer, 2007; Hawkins ve Smith, 2007).

2.1.7. Eğitimde Koçluk

Teknolojideki hızlı ilerleme, kültürlerarası sosyalleşme, ekonomik eşitsizlikler, gençlerde suç işleme, yabancı düşmanlığı, sosyal uyum eksiklikleri gibi etkenler nedeniyle eğitimdeki öncelikleri değişebilmektedir (Papadopoulou, 2012, 245). Geleneksel olarak okullar, bilgi aktarımı yapan kurumlar olarak görülmekle beraber eğitim, bilgi edindirmeyi sağlayacak entelektüel bir çabadan daha fazlasını içermekte, davranış, tutum ve düşünme alışkanlıkları edindirmeyi yani karakter geliştirmeyi de hedeflemektedir (Jeffreys, 1971, 118).

Okuldaki insan ve madde kaynağını en verimli biçimde kullanarak yaşatmak, geliştirmek, işletmek durumunda olan okul yöneticilerinin sorumlulukları hızlı değişimle birlikte farklılaşabilmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, sadece bilgilerini yenilemek için değil, yalnızlık mesleği olarak da adlandırılan bu sorumluluklu meslekte yüksek performansla çalışabilmek için yeteneklerini sürekli geliştirmek yönünde desteklenmelidirler (Tomlinson, 2002).

Eğitimde koçluk, 2000'li yılların başında ve birbirinden çok farklı amaçlarla kullanılan bir terim olmuştur. Başlangıçta koçluk, ders gözlemine dayalı üç aşamalı bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu süreçler; ders öncesi müzakere (negotiation), sınıf uygulamasının gözlenmesi, ders sırasında gözlenenler konusunda ders sonrası müzakereyi içermektedir (Dembkowski, Eldridge, Hunter 2006; Hawkins ve Smith, 2006; Passmore, 2010; Peltier, 2010; Nieuwerburgh, 2012). Koçluk iki nedenle çağdaş yöneticilikte çekirdek bir beceri haline gelmiştir; geliştirmek ve performans artışı sağlamak. Öte yandan koçluk araştırmaları ile araştırma sonuçlarının uygulamaya geçirilmesi arasında hedeflenen hızlı etkileşim ise henüz gerçekleşmemiştir. Avusturalya Sidney Macquarie Üniversitesinde 2009 yılında düzenlenen "Eğitimcilerin Liderliği ve Koçluğu" konulu konferansda araştırmacılarla uygulayıcılar arasında hızlı bir diyalogun oluşması gerektiği ifade edilmiştir (Grant, Green ve Rynsaardt, 2010, 152).

Eğitimde koçluk konusunda yapılan akademik çalışmaların büyük çoğunluğunun, öğrenci odaklı olduğu, öğrenci öğrenmesi ya da bazı özel okuma-yazma öğrenme güçlüklerini konu edindiği görülmektedir. Eğitimde profesyonel gelişim ya da liderliği geliştirmek için yapılan koçluk çalışmaları ise uzun zaman meslektaş koçluğu uygulamalarıyla sınırlı kalmıştır (Jenkins, Garn ve Jenkins, 2005; Süleyman, 2006; Rynsaardt, 2010, 152).

Koçluk, bazı ülkelerde eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının bir parçası olarak görülmektedir. Örneğin İngiltere'de, 2003'de hazırlanan Ulusal Strateji Kitabında koçluğun gerekliliğinden söz edilmektedir. Kitapta, koçluk okul liderlerinin sürdürülebilir gelişmesi ve öğretmenleri sürekli öğrenen profesyonellere dönüştürme gücü olarak tanımlanmıştır. İngiltere' de Ulusal Kolejde okul yöneticileri için üç eğitim programı yer almaktadır. Bunlar; liderliğe giriş, liderlik yolları, ulusal profesyonel yöneticilik sertifikası programlarıdır (Nieuwerburgh, 2012). Bu programlarda yer aldığı şekliyle okullarda koçluğun amacı, öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını motive etmek, ilham vermek, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin sonuçlarını yansıtmaları için yüreklendirmektir. Etkili bir okul gelişim sürecinin yalnızca okul müdürünün değil, okulun tüm üyelerinin liderlik becerilerine odaklanmak durumunda olduğunu söylemek mümkündür. 2005 yılında hazırlanan Koçluk ve Mentorlukta Ulusal Ağ adlı raporda ise koçluk, öğrenci öğrenmesini iyileştirmede öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenmelerine yönelik öğrenme etkileşimleri ve düşünsel ilişki temelli yardım süreci olarak ele alınmıştır (Nieuwerburgh, 2012; Harris ve Lambert, 2003).

ABD'de Orta Öğretim Okul Müdürleri Ulusal Birliğinin (National Association Of Secondary School Principal NASSP) 2010 yılında yayımladığı "21.Yüzyılda Başarılı Okul Liderleri için 10 Yönetici Becerisi" adlı kitapta yer alan becerilerden bazıları, çalışanları geliştirme becerisi**,** çalışanlara öğretim, koçluk ve yardım etme, gözlem ve verilere dayalı geribildirim verme olarak belirtilmektedir (NASSP, 2010).

Okul müdürünün okuldaki en temel işlevlerinden biri öğretmenlerin performanslarını olumlu şekilde etkileyecek davranışları göstermesidir. Öğretmen performansının göstergesi ise, öğrenci başarısı ve öğrenmesidir. Eğitimde koçluğun temel motivasyonu, öğrenci öğrenmesinde fark oluşturmaktır, mesleki gelişim ve öğrenme onun ardından gelmektedir (Creasy ve Paterson, 2005, 5). Koçluk alan öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek başarı beklentileri, öğrencilerin ders

başarılarında yükselmeyi sağlayabilmektedir (Rosenthal ve Jacobson, 1968; Brown vd., 2008). Koçluk, öğretmenler arasındaki mesleki gelişim ve öğrenme ilişkilerini cesaretlendirerek sınıf içi uygulamalara yansıtmalarını sağlamada önemli rol oynamaktadır. Koçluğun, amaç odaklılık, iyi hissetmek ve umut ile beraber zihinsel sağlamlığı da artırdığı görülmektedir (Green, Grant ve Rynsaardt, 2007). İngiltere'de düşük akademik başarıya sahip okullarda öğrenim gören 16 yaşındaki öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada, koçluk almış öğretmenlerin öğrencilerinin sınav başarılarında anlamlı artışlar olduğu saptanmıştır (Passmore ve Brown, 2009, 54).

Harris ve Hopkins (2000) öğrenci öğrenmesinin yüksek düzeyde olduğu gelişen okullarda liderliğin, herkesin katkı sağladığı bir süreç olarak algılandığını öne sürmektedir. Eğitimde koçluğun sonul hedefi öğrenci öğrenmesidir. Koçluk becerileri eğitimi, İngiltere'de okul liderlerinin profesyonel gelişiminin bir parçası olarak, ABD'de ise eğitimciler için gerekli yeni bir liderlik becerisi olarak görülmektedir (Hammond, Meyerson, Lapointe ve Orr, 2010).

Avusturalya'da, 2009 yılında profesyonel koçluk alan 60 okul müdürü ile yapılan araştırmada, müdürler koçluk almaları sonrası okullarına liderlik etme yeteneklerinde artış olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir (Nieuwerburgh, 2012, 105). İngiltere'de Okul Müdürleri Liderlik ve Yönetim Programının içerisine koçluk uygulamalarını 2001 yılında dahil edilmiştir. Dört dönemden oluşan programda; eğitim özel veri tabanına erişim, koçluk, elektronik ağlar, bilgi paylaşımı ve grup olarak problem çözme etkinlikleri yaptırılmaktadır. Okul müdürleri görevlerine gelmeden önce liderlik yeterliği sertifikası almaktadırlar. Sertifika, meslekten bir koçtan birebir eğitim almayı gerektirmektedir. Bu koçlar, genellikle deneyimli okul müdürleridir (Tomlinson, 2002). Koçluk uygulamaları eğitim programının uygulama sonuçlarına bakıldığında tarafların tümü için yarar sağlayıcı olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin koçluk sürecinde okul içinde; sorunların çözümüne destek olmak, çalışanların ilgili kişi ve kaynaklarla bağlantı kurmalarını sağlamak, okul yönetimi ile ilgili değişik konuları tartışmak, yeni fikirler ortaya koyarak yol göstermek davranışlarını gösterdikleri gözlemlenmiştir (Hobson'dan akt. Yirci ve Kocabaş, 2012, 109).

Passmore ve Brown tarafından 2009 yılında İngiltere'de 18 okulun katılımıyla yapılan araştırmada sınav başarısına koçluğun etkisi araştırılmıştır. Toplam 1987 öğrenci profesyonel koçlardan; ders çalışma becerileri, kişisel hedefler konularında üç yıl süresince koçluk almışlardır. Araştırma sonucunda koçluk alan

okulların öğrencilerinin, ulusal ve bölgesel düzeyde yapılan sınavlarda başarılarında anlamlı artışlar olduğu saptanmıştır (Passmore ve Brown, 2009).

ABD'de, 2010 yılında sekiz eyalette, sekiz eğitim yöneticisi yetiştirme programının etkililiklerini saptamak amacıyla yapılan araştırmada, etkili eğitim lideri yetiştirme programlarının yedi ortak özelliği olduğu belirlenmiştir. Bu ortak özelliklerden biri, programın model almayı, soru sormayı, gözlemi ve geri bildirim verme becerilerini içeren mentorluk ve koçluk, konularını içermesidir. Yine 2010 yılında sekiz eyalette 1086 okul müdürünün katılımıyla yapılan bir başka çalışmada müdürlerin %49,9' unun son on iki ayda meslektaş gözlemi ya da koçluk uygulamasına katıldıkları saptanmıştır (Hammond ve ark., 2010, 43; Creasy ve Paterson, 2005).

Eğitimde koçluğun, koçluk alanın güçlü yanlarına/kaynaklarına ilişkin kişisel farkındalığının artmasını sağlayarak, geleceğe, çözümlere, sürekli öğrenme ve gelişmeye odaklanmayı cesaretlendirdiğini söylemek mümkündür.

2.1.7.1. Okul Yöneticisinin Koçluğu

'Eğitimin amacı nedir ?' sorusu günümüzde politikacılar ve eğitimciler için zorlayıcı bir soru olarak durmaktadır. Çağdaş eğitim düşüncesi eğitimin, insan kişiliğini her yönüyle geliştirmek kadar seçimlerinin sorumluluğunu almaya cesaretlendirmeyi de içerdiğini iddia etmektedir (Fullan, 2001, 95). Öte yandan günümüzde yeni yönetimsel beceriler olarak; halkla ilişkiler, velilerle ilişki kapasitesi, yerel toplumdan destek sağlama, öğrencilerle ilişki becerisi ve öğretmenleri motive edebilme becerisinden söz edilmektedir (Reynolds ve Packer, 1993).

Etkili bir okulun, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap veren okul olduğu vurgulamaktadır (Özdemir, 2000). Etkili bir okulda, okul müdürünün okulun, sahip olduğu potansiyeli amaçlar doğrultusunda harekete geçirmesi ve sürdürmesi de beklenmektedir. Etkili okullarda yöneticilerin öğretmenlerin yetkilendirdiğini, öğretim zamanını, etkili bir şekilde kullanmasını sağladığını, öğretmenlerin risk almasını desteklediğini, öğretmenin gelişmesini sağlayıcı fırsatlar sağladığını ortaya koymuştur (Cotton, 2003). Potansiyel, okul üyelerinin motivasyonu, bilgi ve yetenek düzeyleri, olumlu öğrenme

ortamı, örgütsel koşullar ve yönetim desteği gibi farklı faktörlerin bir bileşimi olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde okullar, müdür, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar için bir öğrenme ortamı olarak ele alınmaktadır (Harris ve Lambert, 2003).

Okulların sürekli öğrenme ve gelişme ortamı olarak kurgulanması yani mesleki öğrenme toplumu olması açısından bu potansiyelin ortaya çıkmasında okul müdürünün davranışıları oldukça önem taşımaktadır (Stoll vd., 2006, 221). Günümüzde mesleki öğrenme toplumu (professional learning community) olarak okul, öğrenci öğrenmesinin yüksek olduğu okulların en önemli özelliklerinden biri olarak gösterilmektedir (Day, 2000, 113; Edwards ve Nicoll, 2006, 115; Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 1998). Mesleki öğrenme toplumu, yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının öğrenci başarısının artırılmasında, bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları, iş birliği kültürü içinde çalıştıkları, uygulamalarını analiz etmek, en etkili öğretim uygulamalarını uygulamak için etkileşim kurdukları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009, 46). Mesleki öğrenme toplumu olarak okulun hedefinde, bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlama, iş birliği kültürü, sonuçlara (öğrenci başarısına) odaklanma yer almaktadır (Bryk ve ark., 1999; Harris ve Lambert, 2003; DuFour, 2004, 7; Christie, 2007).

Okullar, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer okul çalışanları ve toplum arasında karşılıklı bağlılık ilişkisi içinde çalışan örgütler olarak nitelenebilir. Bir bağlılık ilişkisinin başarıyla sürdürülebilmesi bu ilişkinin öncelikle güvene dayalı olmasını gerekmektedir. Güvene dayalı bir ilişkinin kurulmasını sağlayacak kişiler öncelikle okul müdürleridir (Nayır, 2011). Koçluk temelde güvene dayalı bir ilişkidir. Okul müdürünün koçluğu, güven, yönetim desteği sağlayarak, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı yoluyla örgütsel bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışını güçlendirerek çalışanın örgütsel destek algısıyla birlikte iş doyumu ve performansını artırabilecektir (Sezgin, 2005; Miao, 2011; Masterson ve arkadaşları, 2000).

Okul müdürünün göstereceği koçluk davranışlarının öğrenci performansının artırılmasında müdür, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların potansiyelinin ortaya çıkmasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Koçluk yapan yöneticinin, problem çözme, etkili iletişim kurma gibi davranışlarla mesleki öğrenme toplumunun oluşumunu destekleyeceği düşünülebilir.

8.10.2013 tarihli ve 28789 sayılı resmi gazetede yayınlanan MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 60.maddesinde ve 2000 yılında yayımlanan 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde belirtildiği üzere,

İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında Kanun, Tüzük, Yönetmelik, Yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirilmesini yapar (MEB, 2012).

Görüldüğü gibi okul müdürü okulu yönetmek ve denetlemek yanında onu geliştirmekten de sorumlu bulunmaktadır.

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır (Balcı, 2000, 23; Erdoğan, 2000, 89). Etkili okul araştırmaları, okul müdürünün etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermekteyse de okul gibi karmaşık bir örgütün dinamik ve sağlıklı şekilde işlev görmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için öğretmenlerin ve uzmanların da bilgi, beceri ve uzmanlıklarının işe koşulması gerektiği vurgulanmaktadır (Balcı, 2000; Conzemius ve O'Neill, 2001). Örneğin, okulun kapasitesinin geliştirilmesiyle ilintili görülen öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri ve okulla ilgili verilen kararlara katkıda bulunmalarını sağlayan okul ortamıyla ilgili olduğunu belirtilmektedir (Harris ve Muijs, 2003, 40). Öğretmenlerin, müfredat, öğretim, öğrenci öğrenmesinin nasıl artırılacağı, öğrenci gelişiminin nasıl değerlendirileceği ve ödüllendirileceği ile ilgili karar hakkına sahip olmaları ile okulda profesyonel bir öğrenme ortamının oluşturulmasına mesleki öğrenme toplumunun (Professional Learning Community) oluşmasına katkı sağlayıcı olabilecektir (Little, 2000; Grant, 2006).

Okulun değişme ve gelişmesinin başlangıç noktası okul müdürleri olmaktadır (Whitmore, 2005, 171). Koçluk becerilerini kullanan okul müdürleri okullarında öğrenme, değişme ve gelişmeyi kolaylaştırabilmektedirler (Parsloe, 1997, 5; Jarvis,

Lane ve Fillery-Travis, 2006). Etkili bir okulda okul müdürüyle beraber, okulun tüm üyelerinin performansı ve potansiyeli önem taşımaktadır (Harris ve Lambert, 2003; Harris ve Jones, 2010, 172). Bu bağlamda 1996 yılında Veenman, koçluk becerileri eğitimi alan Almanya'daki ilkokul müdürlerinin eğitim öncesi ve sonrası yöneticilik tarzlarına koçluk eğitiminin etkisini araştırmıştır. Koçluk eğitimi sonrası müdürlerin yetki göçerimi, geri bildirim ve sınıf gözleminin amaçları konusunda öğretmenlerle fikir birliği sağlama davranışının arttığı saptanmıştır (Veenman, 1996).

Green, Campbell ve Gradner (2007) tarafından, 16 yaşında 56 kız öğrenciyle yapılan araştırmada, koçluk becerileri eğitimi almış ve almamış öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel sağlamlık ve umut düzeyleri karşılaştırılmıştır. Koçluk becerileri eğitimi alan öğretmenlerin öğrencilerinin, koçluk eğitimi sonucunda bilişsel sağlamlık ve umut düzeylerinin anlamlı derecede arttığı saptanmıştır.

Passmore ve Brown tarafından (2009) İngiltere'de 18 okulun katılımıyla yapılan araştırmada sınav başarısına koçluğun etkisi araştırılmıştır. Toplam 1987 öğrenci profesyonel koçlardan; ders çalışma becerileri, kişisel hedefler konularında üç yıl süresince koçluk almışlardır. Araştırma sonucunda koçluk alan okulların öğrencilerinin, ulusal ve bölgesel düzeyde sınav başarılarında anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır.

Kuruüzüm ve Çelik'in (2005) genel lise ve anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu sağlayan faktörlerin ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırmalarında, öğretmenlerin iş doyumunu sağlayan faktörlerin başında okul yönetiminin geldiği ifade edilmektedir.

Kalkan (2009) yılında yaptığı, farklı okul türlerindeki yöneticilerin öğretmenlerce algılanan koçluk becerilerini araştıran bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk becerilerine (iletişim, dinleme, liderlik alt boyutlarında) ilişkin algılarını yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf mevcudu değişkenleriyle ilişkisi yönünden incelemiştir. Araştırma sonucunda 51 yaş ve üzerinde olan, hizmet içi eğitim almış, sınıf mevcudu 30 ve altında olan erkek öğretmenlerin okul müdürünün koçluk becerilerine ilişkin (iletişim ve dinleme boyutlarında) algılamalarında belirtilen değişkenlerle anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Özoğlu (2011) okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisini araştırdığı çalışma sonucunda, ilköğretim okul yöneticilerinin

koçluk becerilerinin yüksek olduğu, bu becerilerin yüksek düzeyde gösterilmesinin öğretmen performansına olumlu yönde etki yarattığı saptanmıştır.

Nieuwerburg ve diğerlerinin 2011 yılında İngiltere'de öğrencilerle yaptıkları çalışmada, koçluk eğitimi verilen 16 yaşındaki lise öğrencilerinin, 11 yaşındaki öğrencilere koçluk yapmasının hem koçun hem koçluk alan öğrencilerin iletişim kurma becerisi ve kendine güven artışı, sınav stresinde azalmaya etkisi ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, koç ve koçluk alanın her ikisinin de; iletişim kurma becerisi ve kendine güven düzeyinde artış, sınav stresinde anlamlı ölçüde azalma olduğu saptanmıştır.

Eğmir 2012 yılında okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkilik düzeyini araştıran bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma sonucunda koçluk özellikleri gösteren okul müdürlerinin doğru ve etkili iletişim kurma, vizyonu paylaşma, geribildirim verme becerileri, öğretmenleri etkili bir şekilde dinleme gibi öğrenen örgütü oluşturmada önemli yönetici özelliklerini gösterme düzeylerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Yirci, Özdemir, Kartal ve Kocabaş (2014) Elazığ ve Kahramanmaraş illerinde çalışan 149 öğretmen ile nitel araştırma yöntemini kullanarak, öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk becerilerine ilişkin algılarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerinden koçluk davranışları olarak; geri bildirim verme, örnek olma, öneri isteme, takdir etme, iletişim becerileri, teknik yeterlilik, deneyim, hesap verebilirlik ve kolaylaştırıcılık beklediklerini ortaya koymuştur.

Özetle, koçluk eğitimi alan ve koçluk davranışları gösteren okul müdürlerinin liderlik ve iletişim becerilerinde, performanslarında artış gözlenebilmketedir. Koçluk davranışları gösteren okul müdürlerinin, okuldaki iletşim ve ilişki ağını nitelikli bir şekilde güçlendirebileceğini, çalışanlar, öğrenciler, veliler ve yönetim arasında güven odaklı bir ilişki kurulmasını, çalışanları potansiyelini ortaya çıkarma yönünde destekleyebileceğini böylece okulda sürekli öğrenme ve gelişme ortamıyla birlikte öğrenci öğrenmesi, çalışanların iş doyumu ve performans artışı ile örgütsel etkililiği sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Koçluğun etkili bir okul yönetimi için ve okulun mesleki öğrenme toplumunu oluşturmasında katkı sağlayıcı olacağı düşünülebilir. Okul müdürünün koçluk davranışlarının, okulda, iletişim, gözlem, sorgulama, geri bildirim, yansıtma, takdir ve mesleki gelişim gibi süreçleri başarıyla çalışır hale getireceğini ve bu şekilde öğrenciler, öğretmen ve diğer çalışanlar için öğrenmeyi ve

uyumlu çalışmayı kolaylaştıracak bir ortamın oluşmasını sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

2.2. İş Doyumu Kavramı

Örgüt, insan ilişki ve etkileşimleriyle oluşan bir doku olarak ele alınabilir. Bu doku örgüt yönetimi eliyle çalışmaktadır. Örgütler hem toplumsal ihtiyaçların bir bölümünü hem çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak dengesini sağlamak durumundadırlar (Morgan, 1998, 50). Oysa klasik yönetim anlayışı, otoriter, çalışanın psikolojisini dikkate almayan yönetim biçimiyle, çalışanın ve örgütün ihtiyaçlarını bütünleştirme çabasında olmamıştır. 1920'lerden itibaren Elton Mayo'nun Hawthorne incelemeleri daha sonraları Abraham Maslow'un öncülerinden olduğu motivasyon kuramcıları, çalışanı büyüme ve gelişme arayışıyla, ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele veren "psikolojik organizma" olarak ele almaktadırlar (Nieuwerburgh, 2012). "Psikolojik organizmayı" yani çalışanı yönetsel egemenlik altına girmeye, katılım ve bağlılığa hazırlayan psikolojik sözleşme, çalışanın örgütten beklediklerinin umduğu düzeyde gerçekleşmemesi yani iş doyumu sağlayamaması durumunda bozulabilmektedir.

Balcı (Balcı, 1985, 4) iş doyumunu, işgörenin işin kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları gibi iş boyutlarına ilişkin istekleri (değer, önem, amaç) ile bunların işinde kazandırılma derecesine ilişkin algılamaları arasındaki farkın bir işlevi olan duygusal tepkiler olarak tanımlamaktadır.

Palmer ve Winters (1993) iş doyumunu, çalışanların iş ve işin sağladıklarına ilişkin bir algısı ve bu algıya karşılık olarak verdiği duygusal cevap olarak ele almaktadır. İş doyumu genellikle çalışanın iş ortamındaki deneyimlerinin onun üzerinde bıraktığı olumlu etki olarak düşünülmektedir.

İş doyumu çalışanın kendi işine karşı olan iş değerleri ve işten kazandıklarının etkileşimi sonucu oluşan duygusal bir cevap olarak da tanımlanmaktadır (Syptak ve Marsland, 1999).

İş doyumunu, öğretmenin öğretme işinin kendisi ve okul yaşamının bütününe ilişkin beklentisi ve elde ettikleri arasında algıladığı farka göre oluşan bir duygu durum olarak tanımlayabiliriz.

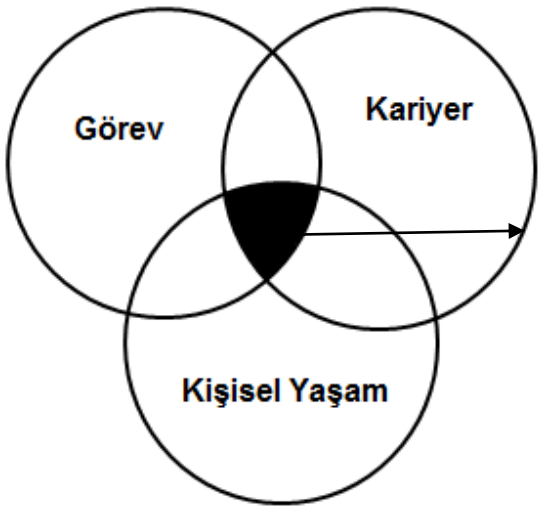
İş doyumu iş yerindeki psikolojik sağlığın önemli göstergelerinden biri olarak da kabul edilmektedir. Diğer taraftan iş doyumu dinamik bir olgudur, sabit değildir;

aynı çalışan için zaman içinde yükselebildiği gibi düşebilmektedir de (Spector, 1997). İş doyumunun üç önemli boyutundan söz edilmektedir (Luthans, 2002,17);

1. İş doyumu, bir iş durumuna duygusal yanıttır. Böyle olunca görülmez, sadece ifade edilebilir.
2. İş doyumu, genellikle kazançların ne ölçüde olduğu veya beklentilerin ne kadar aşıldığının belirlenmesidir.
3. İş doyumu, birbiriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar işin kendisi, ücret, terfi imkânları, yönetim tarzı, öğrenme ve gelişme olanakları, çalışma arkadaşlarına ilişkin tutumlardır.

Pek çok çalışmada iş doyumu algılanan örgütsel desteğin bir sonucu olarak ele alınmaktadır (Mathieu ve Zajac, 1990; Organ ve Ling, 1995; Wagner ve Rush, 2000; Turnipseed ve Murkinson, 2000; Meyer ve Herscovitch, 2001). İş doyumuyle ilişkili bir kavram olarak "algılanan örgütsel destek", adalet ve güven, yönetim desteği, örgütsel ödüller ve iş koşulları ile çalışan özelliklerinden etkilenerek oluşmaktadır. Bu algının yüksek olması çalışanın örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışını artırmaktadır. Bunlarla birlikte çalışanın iş doyumunda, performansında, işe katılmasında ve işte kalma isteğinde artış, işe devamsızlığında ve işten ayrılma isteğinde ise azalma olmaktadır (Shore ve Tetrick; 1991; Miao,2011; Nayır, 2011).

Çalışan örgüt ortamına çeşitli amaç, beklenti, değerler getirmektedir. Şekil-2' de görüldüğü gibi amaç, beklenti ve değerler, görev, kariyer, kişisel yaşama ilişkin olmak üzere üç boyut altında toplanabilir (Morgan, 1998).



Şekil 2. Örgüt Ortamında Çalışanın İş Doyumunun Oluşumu Modeli

Kaynak: Morgan, 1998, 185

Çalışan, örgütte görevlerini yerine getirirken aynı zamanda kendi ihtiyaçlarını da (kişisel yaşam, kariyer) karşılamayı istemektedir. Görev boyutunda yapılması gereken görevle ilgili amaç, beklenti, değerler, yükselme olanakları, ücret, denetim, iş arkadaşlarından oluşan çevre yer almaktadır. Bunlar çalışanın performansına ilişkin örgütsel beklentileri oluşturmaktadır. Diğer yandan çalışan geleceğiyle ilgili özlemlerini, vizyonlarını da örgüt ortamına getirir ki bunlar da kariyer boyutunu oluşturmaktadır. Çalışanın kişilikliği, zeka, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyo-kültürel özellikleri, tutumları, değerleri, tercihleri, inanç ve bağlılıkları ise kişisel yaşam boyutunu oluşturmaktadır. Bu üç boyut birbiriyle etkileşim içinde olmakla birlikte ayrılıklarını da korumaktadırlar. Örgüt ortamında yöneticilerin ve çalışanların, kişisel yaşam amaçlarına uygun olan davranışları örgüt açısından rasyonel görünen nedenlerle açıkladıkları görülebilmektedir (Morgan, 1998, 184).

İş doyumu, görev, kariyer, kişisel yaşama dair çalışanın değer ve beklentileri ile bunların karşılanma düzeyinin çalışan tarafından algılanması noktasında (iş doyumu bölgesi) oluşmaktadır. Şekil-3'de görülen her üç alanın örtüşme bölgesi ne derece büyükse doyum o ölçüde yüksek düzeyde sağlanmıştır, çalışanın iş ortamındaki duygusal tepkisi olumludur. İş doyumu bölgesi küçüldükçe doyumun düşük olduğunu, duygusal tepkinin olumsuz olduğunu söyleyebiliriz (Luthans, 1981, 171). Örneğin; bir okul müdürü, okulda yönetim görevini beklenen performans düzeyinde ya da daha üzerinde yaparken (görev boyutu) diğer yandan görevde yükselme eğitimine devam ediyor olabilir (kariyer boyutu), ailesiyle zaman geçirmeye önem veren, iş ve iş dışı zaman arasında denge kurmaya çalışan biri olabilir (kişisel yaşam boyutu). Okul müdürü bu üç alanda da gösterdiği performansa oranla beklentilerinin ne düzeyde karşılandığına ilişkin algısı nispetinde iş doyumu yaşayabileceğini söylemek mümkündür.

2.2.1. İş Doyumunun Önemi

İş ve meslek yaşamı insanın kimliğinin, kendine güven ve özsaygısının oluşumunda önemli bir etkendir (Kuzgun, 2003, 6). Bu bağlamda iş yaşamı, sadece maddi kaynak elde etmekten öte, çalışan için yeteneklerini ve bilgilerini kullanma fırsatı veren, kendini geliştirmesini, işe yaradığı duygusunu yaşamasını, aidiyet duygusunu sağlayan bir anlama sahiptir (Arnold, Cooper ve Robertson, 1998).

İnsan yaşamının önemli bir bölümünü oluşturan iş yaşamı günlük yaşam süresinin yaklaşık 1/3'ünü kapsamaktadır. Çalışanların işleri hakkında düşündükleri ve hissettikleri, işleri hakkındaki olumlu ya da olumsuz duyguların düzeyi, işi hayal kırıcı, sıkıcı ya da anlamlı bulmaları çalışan ve örgüt açısından önem taşımaktadır (Feldman ve Arnold, 1986). Örgüt açısından çalışanın iş doyumu performans ve verimliliğe etkisi açısından önem taşımaktadır. İş doyumu ile çalışanların işten ayrılma, devamsızlık davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında iş doyumu yüksek olan işgörenin, işe devamsızlık davranışı ve işten ayrılma niyetinin daha az, örgütsel vatandaşlık davranışının, örügtsel bağlılık ve yaşam doyumunun daha fazla olduğu, iş doyumunun işgörenin örgütlenme durumlarını, psikolojik ve fiziksel sağlığını etkilediği, kendisine olan güvenini artırdığı görülmüştür (Arnold, Cooper ve Robertson, 1998; Khan ve Ali, 2005, 2).

Doyum, bir ihtiyaç doyurulduğunda yaşanılan hoşnutluğu ifade etmektedir (Myers, 1998, 226; Günbayı, 2000, 13; Eren, 2008, 178). İş doyumu düşük çalışanlarda, psikosomatik (uykusuzluk, baş, bel ve boyun ağrıları, çeşitli ülserler vb.) ve psikolojik rahatsızlıklar (hayal kırıklığı, umutsuzluk, depresyon, kaygı bozukluğu vb.) görüldüğü belirlenmiştir (Akıncı, 2002, 3). İş doyumu çalışanın örgütsel davranışları üzerinde etkisinden dolayı sıklıkla incelenmektedir. Öte yandan iş doyumunun yaratabileceği depresyon, kaygı vb. psikolojik rahatsızlıklarla yaşam doyumunu da etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

2.2.2. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler

Çalışanın iş yaşamına ilişkin algılamaları ve algılamaları sonucu oluşan iş doyumu kişisel ve örgütsel faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu faktörlerin aynı iş yerinde, aynı koşullarda görev yapan farklı çalışanların iş doyumu düzeyleri arasındaki farkı açıklamakta değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Çalışanların iş doyum düzeyini etkileyen faktörleri iki ana grupta toplayarak incelemek mümkündür; kişisel faktörler ve örgütsel faktörler (Balcı, 1985).

2.2.2.1. İş Doyumunu Etkileyen Kişisel Faktörler

Kurt Lewin'e göre davranış, kişilik ve çevrenin bir fonksiyonudur (Lewin, 1948 akt. Başaran, 2008**).** Kişisel faktörler, her çalışanı diğerinden farklılaştıran

faktörlerdir. Kişisel faktörler başlığı altında çalışanın yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, hizmet süresini sayabiliriz (Akıncı, 2002, 4; Kolçak, 2012, 160). Örgütsel davranışın çalışanın kişiliği ile örgütsel ortamın bir fonksiyonu olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür**.**

İş doyumu ile ilgili araştırmalarda yaşın iş doyumuna etkisi sıklıkla araştırılan bir konu olmuştur. Yaş değişkeniyle ilgili elde edilen araştırma bulguları, çalışanların iş yaşamında geçirdikleri süreye bağlı olarak iş doyumu düzeylerinin değiştiğini göstermektedir. İş doyumu, işin yapılmaya başlandığı ilk yıllarda çalışanın moralinin yüksek oluşundan dolayı yüksek, ilk birkaç yıldan sonra keskin bir şekilde düşen, sonraki yıllarda yükselen, "U" şeklinde bir eğri göstermektedir (Fournet, Distefano ve Pryer, 1966, 169; Davis, 1984, 99; Kaya, 1991, 1; Ma ve MacMillan, 1999; Aliyev, 2004; Evy, Louw, Badenhorst, 2008, 139). İş doyumunun genellikle yaşla birlikte arttığı, bu durumun belirli bir yaşın üzerindeki çalışanların daha fazla maaşa ve sorumluluğa sahip olmasından kaynaklandığı burada kültür ve iş deneyiminin de önemli yer tuttuğu belirtilmektedir (Lee ve Wilbur, 1985, 782; Ngimbudzi, 2009) . Bunun yanında, iş doyumu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Bilgiç, 1998; Maktalan, 1999, 29; Uyan, 2002; Bektaş, 2003; Ololube, 2006; Crossman ve Harris, 2006; Cross ve Wyman 2006, 199). Alan yazında iş doyumunun hem yaşla ilişkisinin çalışma süresi, kültür ve iş deneyimiyle de ilişkili olarak değiştiği sonucuna ulaşmış araştırmalara hem de yaşla iş doyumunun yaşa bağlı olarak değişmediğini saptamış araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır.

Cinsiyet değişkeninin iş doyumuna etkisi konusunda yapılan araştırmalar cinsiyetin genel olarak iş doyumuna etkisi ve hangi cinsin daha yüksek iş doyum yaşadığı konusunda tutarsız sonuçlar göstermektedir (Balcı, 1985, 10; Spector, 1997, 28). Alan yazında cinsiyetle iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığına dair bulgular olduğu kadar (Bektaş, 2003; Kim, 2004; Crossman ve Harris, 2006; Ololube, 2006; Strydom, Beukes, Esterhuyse ve Westhuisen, 2012; Esterhuyse ve Westhuizen, 2012), iş doyumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Fournet ve arkadaşları, 1966, 170; Uyan, 2002 ; Aletraris, 2003, 33; Çarıkçı, 2004; Abdullah, 2009; Ngimbudzi, 2009). Cinsiyetin iş doyumuna etkisi konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, cinsiyetin iş doyumuna etkisi olmadığını belirten araştırma sonuçları olduğu gibi,

kadınların ya da erkeklerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını belirten araştırma sonuçlarına da rastlanabilmektedir.

Örgütte tüm çalışanlar aynı iş ortamını paylaşmalarına rağmen demografik (yaş, eğitim, cinsiyet, medeni durum vb.), zihinsel ve ruhsal farklılıklardan dolayı örgüte ilişkin farklı algılara sahip olabilmektedirler. Kişiliği zihinsel ve ruhsal farklılıkları içeren bir kavram olarak ele almak mümkündür. Kişilik, bireyin en zor değiştirilebilen bazen hiç değiştirilemeyen yönlerini içermektedir. Çalışanın kişiliği, iş hakkında duygu ve düşüncelerini etkileyebilmektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Kişilik özellikleri ve ona bağlı olarak davranışı açıklamak için en sıklıkla kullanılan ve geçerliği yüksek kuramlardan biri Allport, Cattell ve Eynseck, Murray önderliğinde geliştirilen büyük beşli (Norman's big five) olarak da bilinen beş faktör kuramıdır (Eynseck, 1971; Allen, 2000; McCrae ve Costa, 2006). Kurama göre insanlar duygu, düşünce ve davranış örüntülerini etkileyen özelliklere sahiplerdir ve bu özellikler beş temel boyutta sınıflanabilmektedir. Çizelge -5'de yer alan kuram kişiliği, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve duygusal dengelilik, deneyime açıklık boyutlarında açıklamaktadır (McCrae ve Terracciano, 2005, 547; John ve Srivesta, 1999; John, Donahue ve Kentle, 1991; Kreitner ve Kinicki, 2001).

Çizelge 5.

Beş Faktörlü Kişilik Boyutları

Kişilik Boyutları	**Bu Boyutta Olumlu Puan Alan Kişinin Özellikleri**
Dışa dönüklük	Girişken, konuşkan, sosyal, çevreyle iyi ilişkiler kuran, iddialı, enerjik, neşeli, insanlarla bir arada olmayı tercih eden
Uzlaşmacılık	Güvenilir, iyi, huylu, işbirlikçi, yumuşak kalpli, samimi, alçakgönüllü, anlayışlı, başkalarının gereksinimlerini kendi gereksinimlerinin önünde tutabilen, tartışmalarda geri planda kalmaya, affetmeye ve unutmaya eğilimli.
Sorumluluk	Düzenli, sağduyulu, güvenilir, sağlam karakterli, sistemli, çalışkan, öz disipline sahip, azimli, hırslı, titiz, dikkati kolay dağılmayan.
Duygusal denge ve istikrar	Sakin olmak, kolaylıkla üzüntüye kapılmamak, nörotik olmamak, rahat, özgüvenli, sakin, tutarlı, sabırlı, eleştiriye açık, olumsuz duygulardan uzak, daha az kaygılı ve duyarlıdırlar. Ortalama bir insandan daha güçlü stresle başa çıkma yeteneği.
Deneyime açıklık	Entelektüellik, kibarlık, bağımsız düşünme yeteneği, yaratıcı, analitik düşünceli, yeniliğe ve değişime açık, meraklı, derin, açık fikirli, empati kurabilen bireyler deneyime açıktır.

Kaynak: Eynseck, 1971

Çalışanların yaptıkları işin, bu beş boyutta yer alan kişilik özellikleriyle uyum düzeyi, iş doyumunu etkileyebilmektedir. Tek yumurta ikizleriyle yapılan çalışmalar,

ikizlerin iş tatmin düzeyleri arasındaki farklılıkların %30' unun kişilik özelliklerinden, yani genetik mirastan kaynaklandığını saptamıştır. Kalan %70'in ise genetik dışı faktörlerden etkilendiği, dolayısıyla etkiye, eğitime, yönlendirmeye açık olduğu söylenebilir (Kreitner ve Kinicki, 2001, 148; Lyubomirsky, Diener, Oishi, Lucas, 2003; Robbins, 2003, 96; Sheldon ve Schkade, 2005). Bu durumda iş doyumunu etkileyen kişisel faktörler başlığı altında yer alan kişilik özelliklerinin bir bölümünün değiştirilemez ve sabit, bir bölümünün iş doyumu açısından gelişime, etkiye açık olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitimin iş yaşamında edinilebilecek içsel ve dışsal ödülleri artırarak iş doyumunun yükselmesine katkıda bulunduğu diğer yandan beklentileri artırarak iş doyumunu azalttığı görüşleri, alan yazında tartışılmaktadır (Glen ve Weaver, 1982, 47; Ganzach, 2004). Eğitim ile iş doyumu arasındaki ilişki hem olumlu hem olumsuz şekilde oluşmaktadır. Eğitim düzeyleri yüksek olan çalışanların, eğitim düzeylerine uygun işlerde çalıştıkları zaman iş doyumlarının, daha az eğitim görmüş çalışanlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır (Samadov, 2006, 18). Yine eğitim daha yüksek olan çalışanların, performansları ile daha yakından ilgili oldukları ve işlerine ilişkin daha olumlu duygular geliştirdikleri belirtilmektedir (Adkins, 2009, 45). Bu eğitimin dolaylı ve olumlu etkisinden kaynaklanmaktadır. Öte yandan eğitim düzeyi arttıkça çalışanların beklentileri de artmaktadır. Bu ise eğitimin iş doyumuna olumsuz etkisi olarak açıklanmaktadır (Glen ve Weaver, 1982, 47; Ganzach, 2004). Çalışanların iş doyumunun, hem eğitim düzeyiyle birlikte artabildiği hem de eğitimlerine uygun işlerde çalışıp çalışmadıklarına ilişkin algılarına bağlı olarak değişebildiğini söylemek mümkündür.

Hizmet süresi, bir anlamda çalışanın örgütteki yaşıdır denilebilir. Hizmet süresi, iş doyumu ile yakından ilişkili bir değişken olarak ele alınmaktadır. Hizmet süresi ile iş doyumu arasındaki ilişkinin tıpkı yaş gibi, "U" şeklinde bir eğri niteliğinde olduğu ifade edilmektedir (Saiyadain, 1985, 143; Demirtaş ve Ersözlü, 2010, 208). İşe yeni başlayanların iş doyumu düzeyleri daha kıdemli çalışanlara göre yüksek olmakta, ancak hizmet süresi içinde performanslarına uygun ödül alamadıklarında, kariyerlerinde bekledikleri gelişme ve ilerlemeyi sağlayamazlarsa iş doyumu düzeyleri düşmektedir (Adkins, 2009, 45). Örgütte kısa hizmet süresine sahip çalışanlar, yükselme ve diğer iş koşulları ile ilgili olarak daha kıdemlilere göre daha fazla beklenti taşıyor olabilmektedir. Bununla birlikte hizmet süresi arttıkça çalışan uyum sağlayabilmekte, başarılı olma duygusu yaşayabilmekte ve bu duygu iş

doyumunu yükseltebilmektedir (Schultz, 1990; Davis, 1981, 100; Muchinsky, 1993; Arslan ve Birlik, 1999; Uyan, 2002; Sertçe, 2004, 23). Strydom ve arkadaşlarının 2012'de Güney Afrika'da özel okul öğretmenleri arasında iş doyumunu araştırmışlardır. Araştırma grubu altı farklı özel okulda çalışan farklı ırklardan hem kadın hem erkek İngilizce ve Afrika dili konuşan 101 öğretmenden oluşmuştur. Sonuçta daha kıdemli öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Her çalışan yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri, eğitim düzeyi, hizmet süresi gibi kişisel girdilerle çalışma ortamında bulunmaktadır. Alan yazında kişisel girdilerle iş doyumu arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı noktasında karşıt görüşler yer almaktadır. Her bir kişisel girdi ile iş doyumu düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu savunan araştırmalar kadar anlamlı bir ilişkinin olmadığını savunan araştırmalara da rastlanmaktadır. Benzer kişisel girdilere sahip çalışanların iş doyumu düzeyinin, belirli bir zaman ve yerdeki durum ve koşullara ilişkin algılamalarına bağlı olduğunu, hatta aynı çalışanın değişik zamanlarda değişik düzeyde iş doyumu yaşantılayacağını söyleyebiliriz.

2.2.2.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler

İş doyumuna etki eden örgütsel faktörler arasında; ücret, yükselme olanakları, yönetim ve denetim, işin sunduğu ek imkanlar, performansa dayalı ödüller, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları, işin niteliği sayılmaktadır (Hackman ve Oldham, 1976; Korman, 1977; Erdem, 1996, 79; Akıncı, 2002: 5; Hoy ve Miskel, 2010, 165).

İş doyumunu arttıracak örgütsel koşullar genel olarak şunlardır (Başaran, 2008, 93) ;

1. Çalışanların kendilerinin ve yaptıkları işin örgütün amaçlarına ulaşmasında önemli bir yeri ve değeri olduğunun farkında olması.
2. Çalışana görevini yaparken etkili liderlik yapılması.
3. Örgüt ortamının çalışanı destekleyici bir etkileşim yapısına sahip olması.

İş doyumuna etki eden örgütsel faktörler, örgüt yönetimine kişisel faktörlere göre daha fazla kontrol ve yönlendirme olanağı tanıyan faktörlerdir. Sergiovanni (2007), Herzberg'in Çift Faktör Kuramının öğretmenler üzerinde geçerliliğini ve

hangi faktörlerin iş doyumu üzerinde daha etkili olduğunu araştırdığı çalışmasında, profesyonel eğitimcilerin düşük iş doyumu gösterdikleri konuların; saygınlık, otonomi ve kendini gerçekleştirme olduğunu tespit etmiştir. Araştırmasının bulgularına göre, yüksek iş doyumu oluşumunda en fazla katkıda bulunan değişken eğitim kurumunun örgütsel ortamıdır (Akt. Tanrıverdi, 2008, 61).

İş doyumu konusunda Türkiye'de yapılan araştırmalardan öncü çalışma Balcı'nın (1985) eğitim yöneticisinin iş doyumu konusunda yaptığı doktora çalışmasıdır. Eğitim yöneticileri en çok iş ve işin niteliğinden doyum sağlamakta, ücret ise en düşük düzeyde doyum sağlanan boyut olmaktadır (Balcı, 1985). Farklı araştırmalarda çalışanların ücret boyutunda düşük iş doyumuna aship oldukları görülmektedir (Demir, 2001; Gergin,2006).

Demir (2001), sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 354 öğretmen oluşturmuş, ancak 140 öğretmenin anketi değerlendirmeye alınmıştır. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin en çok doyum sağladıkları faktörün iletişim, en az doyum sağladıkları faktörün ise ücret olduğu bulunmuştur.

Uyan (2002), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili sınırları içinde faaliyet gösteren devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 244 öğretmen oluşturmuştur. Kadın öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin erkek öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş değişkeni ile iş doyumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumları, devlet ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre iş tatminleri farklılaşmamaktadır. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin iş doyumu diğer öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bunun hizmet süresi ile iş doyumu arasındaki ilişkinin "U" şeklinde bir eğri niteliğinde olduğunu belirten çalışmalarla tutarlı olduğunu söylemek mümkündür (Saiyadain, 1985, 143; Demirtaş ve Ersözlü, 2010, 208). İşe yeni başlayanlar daha kıdemlilere göre daha fazla beklenti taşıyabilmektedirler. Öte yandan hizmet süresi arttıkça çalışanın uyumu artabilmekte, başarılı olma duygusu yaşayabilmekte ve bu duygu iş doyumunu yükseltebilmektedir (Schultz, 1990; Davis, 1981, 100; Muchinsky, 1993; Sertçe, 2004, 23). Ayrıca branş

değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. En yüksek iş doyumuna fen ve matematik grubu öğretmenlerinin sahip olduğu, en düşük iş doyumuna ise resim ve müzik grubu öğretmenlerinin sahip olduğu görülmüştür.

Gergin (2006) devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel iş doyumu düzeylerini ve iş doyumunu etkileyen faktörleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Çorum ilinde görev yapan 550 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri orta seviyede çıkmış, en yüksek iş doyumu sağlanan boyut iş ve niteliği olurken, iş doyumunun en düşük olduğu boyut ücret olmuştur.

2.2.2.3. Ücret

Alan yazında hem ücretin iş doyumuna anlamlı bir etkisinin olduğunu belirten hem de etkisinin olmadığını belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Erdoğan, 1996, 239; Smither, 1998; Demir, 2001; Wilson, 2008, 400). Ancak ücretin kendisinden çok çalışanların ücrete ilişkin algıları iş doyum düzeylerini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Örneğin, öğretmenlik mesleğinde ücretin iş doyumu düzeyine etkisinin, öğretmenlik mesleğini seçme nedeniyle ilişkili olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Mesleği, kişisel değerleri (örneğin öğretme işini, çocuk ya da gençleri seviyor olmak) nedeniyle seçenlerin ücret tatmini ekonomik zorunluluklarla ve tercihlerle seçenlerden anlamlı ölçüde farklılaşabilmektedir. Mesleği kişisel değerleri nedeniyle seçenler ücret boyutunda daha yüksek iş doyumuna sahip olabilmektedir (Perie ve Baker, 1997; Mcdonald, 1999; Darling-Hammond, 2003).

Ücret sadece performansın değil işteki başarının karşılığı, saygınlık göstergesi, kendilerine verilen değerin bir ölçüsü olarak da görülebilmektedir. Çalışanlar, emekleri karşısında kendilerine verilen ücretin, yeterli ve adil olmasını beklemektedirler. Çalışanlar kendilerine verilen ücretin yeterli olup olmadığına karar verirken, aldıkları ücretin ihtiyaçlarını mal ve hizmet olarak ne derece karşıladığına, aynı örgütte ya da farklı örgütlerde benzer işlerde çalışanlara verilen ücreti göz önünde tutmaktadırlar (İncir, 1990, 82 ; Başaran, 1991, 203; Erdoğan, 1996, 239; Spector, 1997; Smither, 1998; Ergüney, 2006; Gergin, 2006; Akkan, 2008; Yiğitoğlu, 2009, 1). Ücretin, eşdeğer iş yapanlar arasında adil olarak verilmesi, çalışanın beklentilerini karşılayan ve yeterli olarak algılanması, zamanında ve tam

olarak ödenmesi de iş doyumunu etkilemektedir (Herzberg, 2003; İgonina, 2009, 16; Yiğitoğlu, 2009, 1).

Örgütçe, çalışanın emeği karşılığında edindiği ücret (ekonomik yararlar, para, sosyal haklar, imkanlar vb.) işten doyum sağlamasında işin kendisi kadar önemli bir etken olarak görülmektedir (Spector, 1997). Yüksek ücret alanların iş doyumlarının da daha yüksek olacağı söylenememektedir. Çünkü ücretin iş doyumuna etkisi, miktarıyla beraber çalışanlar arasındaki dağılımına ilişkin kişisel algılanma düzeylerine göre oluşmaktadır. Çalışanlar ücretlerini, kendi belirledikleri bir başka çalışanın ücretiyle karşılaştırıp ardından hak ettiklerini düşündükleri ücretle elde ettikleri ücreti karşılaştırarak değerlendirdikleri söylenebilir (Darling-Hammond, 2003).

2.2.2.4. Yükselme olanakları

Yükselme olanaklarına, örgütsel kariyer olanaklarının varlığı da denilebilir. Çalışanın örgütsel konumunda yükselme, yeni bir unvana geçme, daha fazla sorumluluk ve yetki sağlayan daha yüksek ücretli bir işe yükselme olanağının varlığı iş doyumu düzeyini etkilemektedir (Bingöl, 1999; Başaran, 2000; Erdoğan, 2000).

Yükselme olanağının varlığı kadar, sıklığı, adil oluşu, çalışan için yükselmenin anlamı da iş doyumunu etkilemektedir. Yükselmenin anlamı, çalışanlara göre farklılaşabildiğinden yaratacağı doyum düzeyi de farklı olacaktır. Yükselme kimi çalışan için ücret artışıyken diğerleri için toplumsal statü ve adaletin sağlanması anlamına gelebilmektedir (Balcı, 1985, 15). Yükselme olanakları aynı zamanda örgütteki performans değerlendirme sisteminin doğru çalışması ile ilişkili bir boyut olmaktadır (Luecke, 2010, 30). Yükselmenin iş doyumuna etkisi çalışanın yükselmeye yüklediği anlama göre çalışandan çalışana farklılaşabilmektedir.

2.2.2.5. Yönetim ve denetim

Yöneticiler çalışanları değerlendirme ve yönlendirme sorumluluğuna sahiptir. İşgören de kendisine verilen örgütsel desteğe karşılık yönetimin uygun gördüğü işleri yapmakla yükümlüdür (Eisenberger ve diğerleri, 1986). Yöneticinin çalışanlarla olumlu tutum, ilişki ve etkileşimi çalışanın yüksek iş doyumuna yol açabilmektedir (Bölüktepe, 1993, 9). Öte yandan işten ayrılmaların önemli bir nedeni de

yöneticilerin ilgisizliği veya olumsuz davranışları olmaktadır (Buckinghom ve Coffman, 1999, 264). Yönetici ve denetmenler tarafından tanınan, mesleki gelişimini sürdürebilen ve etkili liderlik yapılan, kararlara katılımı sağlanan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin arttığı görülmüştür (Kushman, 1992; Perie ve Baker, 1997; Meek, 1998). Yönetimin çalışanların sahip oldukları değerlerin, fikirlerin farkında olması, çalışanını tanıması ve yönetim sürecinde bunları dikkate alması önem taşımaktadır (Billingsley ve Cross, 1992; Hargreaves, 1994). Ayrıca yöneticinin, yetki devri yapması, iletişim biçimi, amaç ve hedefleri belirleme kriterleri, planlama ve kontrol görevlerini yerine getirme şekli, çalışanlarına örnek olma ve cesaretlendirme davranışı göstermesi çalışanın iş doyumunu etkilemektedir (Loke, 2001). Denetim sürecinin çalışanı geliştirmekten çok, teknik yanı ağır basan, eksik veya hata bulmaya, kontrol ve hükmetme odaklı bir yönelim içinde yapılışı, çalışanın varlığını gözden kaçırarak, iş doyumunu düşürebilir (Özcan, 1991, 16; Horozoğlu, 1995, 26). Çalışanlarla olumlu ilişkiler kurabilen, kusuru aramaktan çok geliştirmeye odaklanan ve etkileşime açık bir yönetim ve denetim tarzının çalışanın iş doyumunu yükseltebileceğini söyleyebiliriz.

Elgün (2007) 'Yöneticilerin koçluk uygulamalarının satış personelinin iş tatmini üzerine etkileri ve satış personeline yönelik uygulama' başlıklı araştırmasında, satış yöneticilerinin koçluk davranışlarının iş tatmini ile ilişkisini belli bir sektör çerçevesinde ele almaktadır. Bu bağlamda çalışma şu araştırma sorularının cevaplandırılması doğrultusunda yürütülmüştür: Yöneticilerin koçluk davranışları ile çalışanların iş tatminleri arasında bir ilişki var mıdır? Bu ilişki doğrusal bir yöne sahip midir? Çalışanların demografik özellikleri ile koçluk ve iş tatmini algılamaları arasında bir ilişki var mıdır? Araştırma sonucu elde edilen bulgular, çalışanların geliştirilmelerine yönelik etkin bir yaklaşım olarak yöneticilerin gösterdiği koçluk davranışı ile çalışanların iş doyumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada kullanılan kişisel değişkenlerden sadece eğitim düzeyleri açısından koçluk uygulamalarına yönelik (fakülte ve yüksekokul mezunları arasında) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ancak yapılan regresyon analizi sonuçları koçluk uygulamalarının iş doyumundaki değişmelerin ancak %11'lik kısmını açıkladığını göstermiştir.

İlköğretim yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada, yüksek uzmanlık yeteneğine sahip olan yöneticilerin öğretmenlerin morali ve iş doyumu üzerinde olumlu bir etki oluşturdukları saptanmıştır (Çelik, 2007, 6).

2.2.2.6. İşin sunduğu ek imkanlar ve ödüller

İşin çalışana sunduğu ek imkanların (ulaşım kolaylıkları, çocukları için kreş, dinlenme ve eğlenme imkanları, hizmet içi eğitim, kültürel faaliyetlere katılım vb.) çalışanca adil olarak dağıtıldığının algılanması durumunda iş doyumunu yükseldiği görülmektedir (Dunn, 1972; Katz ve Kahn, 1996; Luthans, 2002).

Ödül, çalışanın gösterdiği performans sonucu elde edeceği haz verici ihtiyaç doyurucu sonuç olarak tanımlanabilir (Başaran, 2008, 107). Ödülleri kullanacak yöneticilerin kişisel farklılıkları göz önünde bulundurmaları, kişinin işinden ne beklediğini anlamaları ve bu beklentilere karşılık veren ödüller yaratmaları beklenmektedir (Schermerhorn, 1996, 145). Kişiler ihtiyaçlarını giderecek ödüllere önem vermektedirler. Ödüllendirmenin çalışanın iş doyumunu yükselttiği görülmektedir (Guilford ve Gray, 1970). Ödüller, çalışanların performanslarına göre; iş güvencesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi yeni görevler verilmesi, yazılı veya sözlü takdir edilmesi, çeşitli hediyeleri (ikramiye veya prim gibi parasal değeri olan ya da anı nesneleri vb.) içerebilmektedir. Burada iş doyumuyla ilişkili olduğunu belirtebileceğimiz nokta, ödülün gösterilen performansla uyumlu olarak verilmiş olması kadar ödül sürecinin ve ödülün çalışanca adil bulunması olmaktadır (Katz ve Kahn, 1996). Çalışanların işin sunduğu ek imkanlar ve ödüllere ilişkin iş doyumunun kendilerinin gösterdikleri performans sonucu aldıkları ödül ile diğer çalışanların benzer performans ile aldıkları ödülü karşılaştırmaları sonucunda oluştuğu ifade edilebilir.

2.2.2.7. Çalışma koşulları

İşyerindeki fiziksel çalışma koşulları diğer deyişle iş yerinin çalışmaya elverişliliği, sıcaklık, nem, havalandırma, ışıklandırma, gürültü, teknik olanaklar, temizlik, tehlikesizlik, tefrişat, çalışma saatleri, iş yerinin eve mesafesi v.b. gibi tüm faktörler iş doyumunu etkilemektedir (Başaran, 2000). Namibya'da görev yapan 337 ortaokul öğretmeniyle öğretmenlerinin iş doyumunu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okulun kısıtlı fiziksel imkanlar ve görevlerini yerine getirebilecekleri araç gerecin yetersizliği nedeniyle düşük iş doyumu yaşadıkları saptanmıştır (George, Louw ve Badenhorst, 2008).

2.2.2.8. Çalışma arkadaşları

İş yaşamı, aynı zamanda çalışanın sosyal ilişki ihtiyacını giderdiği bir ortam sağlamaktadır. İş ortamında çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerin yakın, destekleyici oluşu çalışanın işe uyum sağlamasını kolaylaştırabilecek ve iş doyumunu artırabilecektir (Horozoğlu, 1995, 36 ;Başaran, 2000, 204; Erdoğan, 2000, 24). Diğer öğretmenlerle işbirlikçi çalışmalar yapabilen öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu, hatta kimi çalışanların bu tür işbirlikçi çalışmaları ve iyi ilişkiler içinde olmayı ödül olarak algıladığını göstermektedir (Hargreaves, 1994; Kushman, 1992; Meek, 1998;Cockburn, 2000; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001, 4). Toplumsal bir varlık olarak çalışanın iş yerinde zamanı birlikte geçirdiği çalışma arkadaşlarıyla kurduğu ilişkinin kalitesi iş doyumunu etkileyeceğini söylemek mümkündür.

2.2.2.9. İşin niteliği

İşe ait bazı özellikler çalışanın yüksek iş doyumu sağlamasında çok önemli bir etken olmaktadır. Çalışan, yaptığı iş; çok monoton ya da ilişkisiz görevler içeren bir iş olduğunda düşük iş doyumu yaşamaktadır. Ancak iş, görev ve sorumlulukları açıkça tanımlanmış, toplumda saygınlığı olan, yeteneklerini kullanma olanağı, sürekli öğrenme imkanı, yaratıcılık ve yenilikçilik yapma imkanı içeren niteliklerine sahip olduğunda ise çalışan yüksek iş doyumu yaşantılayabilmektedir. Çalışanın yaşadığı rol karmaşası, rol çatışması, aşırı rol yüklenmesi de iş doyumunu düşürmektedir (Baysal, 1987, 34; Özcan, 1991; Horozoğlu, 1995, 17; Maktalan, 1999, 30; Başaran, 2008, 203; Eren, 2008, 199). Çalışanın yaptığı işin net bir görev tanımına sahip oluşu, içerdiği görevlerin farklı becerileri kullanma ve öğrenme şansı vermesi yüksek iş doyumuna yol açabilmektedir.

2.2.3. İş Doyumu Kuramları

İş doyumu araştırmaları 1920'li yıllarda başlamasına rağmen bu konudaki görüşlerin kuram olarak nitelendirilmesi Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına bağlı olarak gelişmiştir. Öte yandan güdüleme ile doyum arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle güdülenme kuramları, aynı zamanda iş doyumu

kuramları olarak da kabul edilmektedir. Çünkü doyum güdülenmiş bireyin beklentisi ile elde ettiği ödülü karşılaştırması sonucunda ortaya çıkmaktadır.

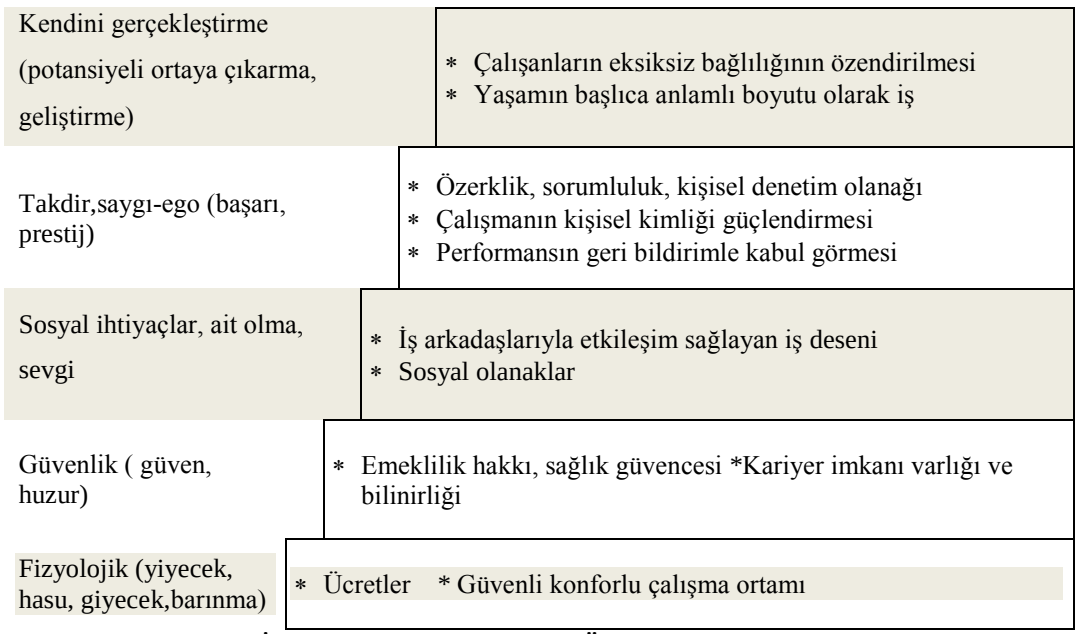
İş doyumu kuramları; içerik ve süreç kuramları olarak sınıflandırılabilmektedir. İçerik kuramları, ihtiyaçları odak noktasına alırken, süreç kuramları doyumun oluşumunu odak noktasına almaktadırlar (Balcı, 1985; Bingöl, 1999; Başaran, 2000; Çetinkanat, 2000; Günbayı, 2000).

2.2.3.1. .İçerik (Kapsam) Kuramları

İçerik kuramlarına göre davranışların temelinde insanların temel ihtiyaç ve isteklerini tatmin etme duygusu yatmaktadır. Davranışları harekete geçiren, yönünü ve süresini belirleyen etmenler bireyin içindedir (Ergin'den akt: Önder, 2006, 21). İçerik kuramları arasında; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Herzberg'in iki faktör kuramı, McClelland'ın başarı ihtiyacı kuramı ve McGregor'un X ve Y kuramı sayılabilmektedir. Bu kuramlar aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.3.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Maslow, insanın temel ihtiyaçlarını beş ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; fizyolojik, güvenlik, sosyal, ego (saygınlık), kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olarak basamaklandırılmış bir yapıya sahiptirler (Şekil-3).



Şekil 3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Örgütsel Görünümü
Kaynak: Morgan, 1998, 49; Maitland, 1997, 8

Maslow'un geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının iki temel varsayımı bulunmaktadır. Bu varsayımlar, insanın gösterdiği her davranışın kişinin sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğu ve ihtiyaçların sıra ile karşılanabildiğidir. İnsanların ihtiyaçların giderilmesi hiyerarşik bir yolun izlenmesini gerektirmektedir. Şekil-3'de görüldüğü gibi öncelikle doyurulması gereken ihtiyaçlar en alt basamakta yer almaktadır. Alt düzeydeki ihtiyaçların doyurulması halinde daha üst düzeydeki ihtiyaçları giderme isteği oluşmaktadır. Doyurulmuş bir ihtiyaç ise güdüleyici olma özelliğini yitirmektedir. Yani kurama göre alt kademelerde bulunan ihtiyaçlar giderilmeden üst kademelerde bulunan ihtiyaçları kişiyi harekete geçirememektedir (Levine, 1975; Cüceloğlu, 1991, 236; Daft, 2000, 541; Karaduman, 2002, 61; Eren, 2008, 31).

Hiyerarşik olarak, çalışan her şeyden önce açlık, susuzluk, uykusuzluk, barınma, cinsellik ve dinlenme gibi insanın fiziksel varlığını sürdürmesini sağlayacak fizyolojik ihtiyaçları gidermek istemektedir. Bu ihtiyaç ücret ve çalışma ortamının uygunluğu ile doyurulduğunda bu kez fiziksel ve psikolojik tehlikelerden korunmuş olmayı içeren güvenlik ihtiyacını gidermeye yönelecektir. Kendini emeklilik ve sağlık güvencesi, kariyer olanakları gibi konularda güvende hissettiğinde bu defa arkadaşlarınca kabul edilme, gruba ait olma, sevgi kazanma, iş birliği içinde çalışma ihtiyacını hissedecektir. Takdir ve saygınlık ihtiyacı takdir edilme ve işinde kariyer gelişimini sağlama ile kendini gerçekleştirme ise potansiyelini ortaya çıkarabileceği, kendini geliştirebileceği, yeteneklerini kullanabileceği ilgi çekici ve doyurucu görevler elde etmesi ile ilişkilendirilmektedir (Maitland, 1997, 8; Morgan, 1998, 49).

Kurama göre, insan sahip olduğu değil sahip olmayı istediği şeyler tarafından güdülenmektedir ve aynı insan farklı konularda ve farklı zamanlarda ihtiyaçlar hiyerarşisinin farklı basamaklarında bulunabilir (Gawel, 1997). İnsan bu ihtiyaçlarını gidermek için yollar aramakla beraber her insan ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamaklarına da ulaşamamaktadır. İnsanın çalışmasının amacı da ihtiyaçlarını doyurmaktır. Kuram yönetime çalışanının ihtiyaçlarını tanıması açısından bir araç sunmaktadır. Çalışanın öncelikle alt basamaklardaki ihtiyaçları karşılandıktan sonra daha üst basamaktaki ihtiyaçlarını giderecek düzenlemelerin yapılması uygun olabilir (Aydın, 1993, 84; Morgan, 1998, 49). Kuram bağlamında, çalışanları parayla veya güvenceli bir iş sağlayarak motive etmeye çalışan bürokratik örgütler insanı ihtiyaçlar hiyerarşisinin alt basamakları ile sınırlamaktadır diyebiliriz.

2.2.3.1.2. Herzberg'in iki faktör kuramı

Frederick Herzberg tarafından geliştirilen iki faktör kuramı, insan davranışını etkileyen faktörleri iki gruba ayırmıştır. Bunlar (Baysal ve Tekarslan, 1987; Daft, 2000, 541; Herzberg, 2003, 109; Eren, 2008: 32);

1. Güdüleyici (manevi, içsel) faktörler; işin kendisi, sorumluluk, yükselme ve gelişme imkanları, başarı ve takdiri kapsamaktadır.
2. Hijyen (sağlık, dışsal) faktörler; sürdürücü, maddi faktörler; işin yapıldığı çevre ile çalışanın ilişkisini açıklamaktadır. Bu başlık altında; ücret, maaş, çalışma koşulları, örgüt politikası, yönetim, denetim, iş arkadaşlarıyla ilişkiler yer almaktadır.

Sağlık faktörleri çalışana doyum sağlamaktan çok işini yapmayı sürdürmesine, onu iş yerinde tutmaya yarayan dışsal faktörlerdir. Bunlar olmadığında çalışanın örgütte kalmasının bir anlamı olmamaktadır. Güdüleyici faktörler ise, çalışanı daha yüksek performans göstermeye yönlendiren içsel faktörlerdir, çalışanın kendisinden kaynaklanmaktadırlar (Gawel, 1997; Herzberg, 2003).

Sağlık faktörlerinin yokluğu iş doyumsuzluğu yaratabilir fakat bu faktörlerin varlığı iş doyumunun var olduğu anlamına gelmemektedir (Gawel, 1997; Herzberg, 1962). Güdüleyici faktörlerin uzun vadeli performans artışı sağladığı, sağlık faktörlerindeki artışın ise performansta kısa süreli yükselme yarattığı ve kısa zamanda önceki performans düzeyine dönüldüğü belirlenmiştir (Gawel, 1997; Herzberg, 2003).

Herzberg'in kuramındaki güdüleyici faktörler, Maslow'un en üst seviyedeki iki İhtiyacı (ego-takdir ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları), sağlık faktörleri ise alt düzey üç ihtiyacı (fizyolojik, güvenlik, sosyal ihtiyaçlar) temsil etmektedir denilebilir (Önder, 2006, 25). Yönetim biliminin ilk yıllarında çoğunlukla sağlık faktörleri üzerinde durulmuş yüksek ve istenen performansı yakalamak için, ücret arttırma, yan ödemeler, teşvik primleri veya çalışma koşullarının iyileştirilmesiyle ilgilenilmiştir. Daha sonraları, çalışanın üst düzey performansının güdüleyici faktörlerle ilişkili olduğu, iş zenginleştirme ile karmaşıklık düzeyi artırılmış bir işin daha doyum sağlayıcı olacağı ifade edilmiştir (Crane, 2002, 65). Kuram, iş zenginleştirmesi kavramının geliştirilmesine de katkı sağlamıştır (Balcı, 1985, 38). Kuram, çalışanların içsel ve dışsal ihtiyaçlarının giderilmesi sonucu iş doyumu

yaşantıladıklarını ve performans gösterdiklerini ancak yüksek ve sürekli iş doyumu ve performansın içsel faktörlerle ilişkili olduğunu savunmaktadır.

2.2.3.1.3. McClelland başarı ihtiyacı kuramı

Amerikalı psikolog David O. McClelland başarı, bağlılık, güçlülüğün insanda üç temel ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Kuram insanların ihtiyaçları taşıma yoğunluklarına göre; başarı ihtiyacı olanlar, güç kazanma ihtiyacı olanlar, bağlılık ihtiyacı olanlar gruplarına ayırmaktadır. Başarı ihtiyacının potansiyel olarak bütün insanlarda bulunduğunu ancak ihtiyacın ortaya çıkmasını sağlayacak fırsat ve ortamın her zaman oluşamayacağını belirtilmektedir (Şimşek, 1997, 108). Bağlılık ihtiyacı, diğer insanlarla arkadaşlık, dostluk kurma isteği ile ilişkilidir. Güç kazanma ihtiyacı, güç kaynaklarını genişletme, başkalarını etki altında tutma ve gücünü koruma davranışları, insanları yönetmek, kontrol etmek ve özerk olmak isteği ile ilişkilidir (Aydın, 1993, 85; Chen, 2003, 2. Akt: Önder, 2006, 27; Başaran, 2008). Örneğin, başarı ihtiyacı yüksek çalışanların; içsel ödüllere (başarının verdiği kişisel doyum) odaklı oldukları, sorunları tek başlarına çözmeyi, sorumluluk sahibi kişilerle görev yapmayı tercih ettikleri, performanslara ilişkin zamanında geri bildirimi ve yazılı olduğu kadar sözlü takdirleri de önemsedikleri, ödülün maddi değerinden çok ödülün başarı derecesine uygunluğuna odaklandıkları, gerçekleşebilecek düzeyde amaçlara sahip oldukları belirtilmektedir (Tannehill, 1970, 46; Eren, 2008).

McClelland'a göre ihtiyaçlar, yetişilen kültürel, ekonomik, toplumsal çevrenin içinde öğrenilmektedir ve davranışa etkisi kişiden kişiye değişebilmektedir. Herkes kendine özgü bir ihtiyaçlar örüntüsüne sahiptir. Örgüt ortamında iş doyumu algısı, çalışan bu ihtiyaç gruplarından hangisine başat olarak sahipse o grup ihtiyacın doyurulma derecesine göre oluşabilmektedir (Chen'den akt: Önder, 2006, 28). Çalışanların her biri için hangi ihtiyaç grubunun daha başat olduğu belirlendiğinde, çalışanların doyum ihtiyaçları tespit edilebilecek, seçim, yerleştirmesi, ödüllendirmesi, eğitimi süreçlerinde bu bilgiden yararlanılabileceği söylenebilir.

2.2.3.1.4. McGregor'un x ve y kuramı

Kuram, insanın doğasına ilişkin iki farklı bakış açısını kapsamaktadır. Bunlardan ilki geleneksel yönetim ve denetim anlayışını içeren bakış açısıdır. McGregor bu bakış açısına X kuramı adını vermektedir. X kuramı insanın, tembel ve az çalışma eğiliminde olduğunu, kişisel amaçlarını örgüt amaçlarının önünde tutacağını, sorumluluk almaktansa yönetilmeyi tercih ettiğini, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandığında çalışmayı sürdüreceğini, örgütsel sorunları çözmek için gereken yaratıcı potansiyelinin yetersiz olduğunu savunmaktadır (Hersey ve Blachard, 1982, 49).

Y kuramı ise X kuramının varsayımlarının tersine, insanın tembel olmayıp, bazı koşullar sağlandığında yüksek performans gösterebileceklerini söylemektedir. Bu koşullar, ölçülü ceza ve dış kontrol, başarılarının fark edilmesi, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları yanında saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanması olarak ifade edilmektedir (Hersey ve Blachard, 1982, 49).

Yönetim çalışanların kişisel amaçları ile örgütün amaçlarını ilişkilendirmeyi sağlayacak yollar bulmalı ve çalışanların fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları kadar sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını da önemsemelidir (Beck, 2000, 402; İpek, 2010, 121). Başarı, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları giderildiğinde çalışan daha çok güdülenebilmekte ve doyum sağlayabilmektedirler (Balcı, 1985).

Kuram, örgüt yönetiminin çalışana bakış açısının onun yönetim tarzını oluşturacağını savunmaktadır. Çalışanların ihtiyaçları fizyolojik ve güvenlik gibi temel gereksinimlerle sınırlandıran örgütlerin otoriter, kontrol ve denetim odaklı (X Kuramı), başarı, saygınlık, kendini gerçekleştirme gibi gereksinmelerini merkeze alan örgütlerin ise çalışanın gelişim ve büyüme potansiyeline güvenen, onu kaynak olarak gören yönetim tarzı tercih ettiklerini belirtmektedir (Y Kuramı). Y kuramı X kuramına nispetle daha yüksek güdüleme olanağı sağlayabilmektedir. Çalışanın bir değer, bir kaynak olarak ele alındığı örgütlerde çalışan odaklı yönetim tarzının örgütte, kaynaşmaya, bütünleşmeye, çalışanın daha yüksek doyum elde etmesine yol açacağını söyleyebiliriz.

2.2.3.1.5. Süreç Kuramları

İş doyumunu açıklayan, ikinci grupta yer alan kuramlar süreç kuramlarıdır. Süreç kuramları, iş doyumunun nasıl oluştuğu üzerine odaklanmaktadırlar. Pekiştirme kuramı, Vroom'un beklenti kuramı, Porter ve Lawler'ın çok değişkenli güdüleme kuramı, amaç kuramı ve Adams'ın denklik kuramı süreç kuramları başlığı altında aşağıda açıklanmaktadır (Balcı, 1985; Draft, 2000, 537).

2.2.3.1.6. Vroom'un beklenti kuramı

Beklenti kuramı geniş ölçüde kabul gören bir kuramdır denilebilir. Porter ve Lawler (1968) tarafından geliştirilmiştir. Kuram güdülenmeyi, bir şeyin gerçekleşmesine verilen değer ile bu şeyin gerçekleşme derecesine ilişkin beklentinin çarpımı olarak açıklamaktadır (Davis, 1981, 65).

2.2.3.1.7. Algılanan değer x beklenti= güdülenme

Başarı büyük ölçüde ödüllendirilmiş davranışın fonksiyonudur. Kuram iki temel kavram içermektedir: Algılanan değer ve beklenti. Algılanan değer , bir sonucun değeridir ve çalışanın kendi içsel deneyim ve koşullarından kaynaklanmaktadır. Bir amaca ulaşma isteğinin derecesidir. Bu yüzden algılanan değer kişiye özgüdür. Algılanan toplam değer -1 ile +1 arasında değişmektedir. Algılanan değer olumsuz ise (negatif) ulaşılmak istenmeyen bir sonuç var anlamına gelmektedir. Çalışan bir sonuca kayıtsız ise bu kez algılanan değer "0" sıfırdır. Algılanan değer olumlu ise çalışan çabasının derecesini artırmaktadır (Başaran, 2000, 88).

Beklenti ise bir davranışın belirli bir sonuç veya amaca yol açma olasılığıdır, belirli davranışların belirli sonuçları olacağına ilişkin inancın gücüdür (Crane, 2002, 65). Bir davranış-sonuç ilişkisi olarak beklenti, sıfırdan bire kadar değer alabilmektedir. Bir davranışın bir sonuca ulaştıracağına ilişkin hiçbir olasılık görülmüyorsa beklenti "0" sıfırdır. Öte yandan davranış-sonuç ilişkisi kesin ise beklenti değeri "1" dir (Vroom, 1964; Davis, 1981, 66; Gregson ve Livesey, 1986, 124; Köymen, 2001, 121; Eren, 2008; Başaran, 2008, 88). Kurama göre iş

doyumunun, çalışanın, algılanan değer, davranış-sonuç örüntüsüne ilişkin algılamasıyla şekillendiği söylenebilir.

2.2.3.1.8. Porter ve lawler 'ın geliştirilmiş beklenti kuramı

Kuram Vroom'un beklenti kuramına dayandırılmakla beraber, Vroom' un kuramında olmayan pek çok tutumsal değişkeni bir araya getirerek aralarındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Aydın, 1993, 93).

Kurama göre, doyum, ödüllerin adilliğine ilişkin çalışanın algılamasıyla oluşmaktadır. Çalışan, başarısı sonucu verilen ödülü diğer çalışanlara verilen ödüllerle karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonrası başarısına uygun şekilde değerlendirildiğini algıladığında doyuma ulaşabilmektedir. Porter ve Lawler ödülleri, içsel ve dışsal ödüller olarak sınıflandırmaktadırlar. İçsel ödüller, başarma duygusu gibi çalışanın kendisinin hissettiği üst düzey ihtiyaçları doyuran ödüllerdir. Dışsal ödüller ise örgütçe verilen, ücret artışı gibi daha alt düzey ihtiyaçları gideren ödüllerdir (Gregson ve Livesey, 1986, 124; Koçel, 1998, 517).

Örgütlerin ödül ve değerlendirme sistemlerinin adil olması gerekliliği, güdülenmenin ve doyumun bağlı olduğu değişkenleri ve aralarındaki ilişkilerin anlaşılması yönünden katkı sağlamaktadır (Gregson ve Livesey, 1986, 124; Eren, 2008, 537). Kuramın ödüllerin çalışanların iş doyumu üzerindeki etkisini kişisel özelliklerle ilişkili ve genelleştirilemeyen bir durum olarak ele aldığını söylemek mümkündür.

2.2.3.1.9. Denklik kuramı

Stacy Adams tarafından geliştirilen bu kurama göre çalışanlar, örgüte çeşitli girdilerle katılmaktadırlar. Girdiler, eğitim, ahlak, yetenek, deneyim, beceri, bilgi, örgütsel bağlılıktır. Çıktılar ise, çalışanın örgütten aldığı parasal, toplumsal karşılıklardır (ücret, statü, vb.) (Başaran, 2000, 91; Telman ve Ünsal, 2004, 26). Çalışanlar örgüte sundukları girdiler ile elde ettikleri çıktıları diğer çalışanların sunduğu girdiler ve elde ettikleri çıktılarla ve ödüllerle sürekli karşılaştırmaktadırlar (Balcı, 1985). Çalışan örgüte sunduğu girdilerle bunun karşılığında örgütten aldıklarını ve kendine verilen ödüllerle benzer başarıya sahip diğerlerine verilen ödüllerin ne oranda denk olduğunu saptamaya çalışmaktadır. Yapılan karşılaştırma

sonucu çalışan girdi- çıktı ve ödüller arasında denklik algılarsa denklik duygusu yaşamaktadır. Aksi halde çalışan denksizlik duygusu ile birlikte düşük iş doyumu yaşamakta ve zamanla işine yabancılaşmaya başlamaktadır (Günbayı, 2000, 42; Güney, 2001, 235; Eren, 2008). Denklik kuramına göre iş doyumu, çalışanın örgüte verdikleri ile karşılığında aldıklarını benzer durumdaki diğer çalışanların verdikleri ve aldıklarını karşılaştırarak yaptığı değerlendirme sonucuna göre ulaştığı denklik duygusuna bağlı olarak oluşmaktadır.

2.2.3.1.10. Amaç belirleme kuramı

Locke tarafından geliştirilen amaç belirleme kuramına göre, çalışanın amaçları iş doyumu düzeylerini etkilemektedir. Kurama göre, çalışanlar amaçlarını, ihtiyaçlarını giderecek şekilde seçmektedirler. Amaçlara sahip çalışanların, amaçları daha çok çalıştıklarını, yoğunlaştıklarını, stratejiler geliştirdiklerini ve daha başarılı olduklarını savunmaktadır (Mitchell, 1997, 72).

Kuram, çalışanların seçtikleri amaçların kimi zaman üzerinde ayrıntılı olarak düşünülmemiş amaçlar olduğunu ve çalışanın kişisel özelliklerine göre farklılaşabildiğini belirtmektedir. Çalışanların amaçlarının tümünün yönetimce bilinmesi mümkün olmamaktadır. Burada temel nokta, örgütsel amaçlar ile çalışanın amaçlarının uyumlu olmasıdır. Çalışanın kendisine koyduğu amaçlar onun performansını ve iş doyumunu etkilemektedir. Diğer yandan örgüt tarafından verilen ödüller ya da örgütsel kararlara katılımlarının sağlanması çalışanların amaçlarını etkileyerek iş doyumu ve performans artışına yol açabilmektedir. Çalışanlar örgüt ortamında amaçların ve kararların belirlenmesine katılımları sağladığında daha istekle çalışabilmektedirler (Robbins, 1994, 52). Amaçlara ulaşmayla gerçekleşen performans, güven duygusu yaratarak gelecekteki performans ve doyumu olumlu etkileyecektir (Cropanzano, James ve Citera, 1993, 275). Amaç belirleme kuramına göre iş doyumunun oluşmasında çalışanların kendileri tarafından belirledikleri amaçlar ve yönetimin bu amaçları bilmesinin ve etkilemesinin önemi vurgulanmaktadır.

2.2.3.1.11. Pekiştirme kuramı

Pekiştirme kuramının geliştiricisi Skinner'e göre çalışanların davranışının nedenlerini insanın içinde değil, çevresinde aramak gerekmektedir. Pekiştirme davranışı yönlendirmektedir, diğer bir deyişle davranışların kontrolü pekiştirenlerin ve pekiştireçlerin elindedir (Robbins, 1994, 53).

Kurama göre, övücü bir söz, parasal ödemeye, dostça dokunmaya kadar her türlü davranış pekiştireç olabilmektedir. Davranışın ardından verilen pekiştireç o davranışın tekrarlanma olasılığını artırmaktadır. Olumlu davranışı alışkanlık haline getirmek için dört yol olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, son verme ve cezalandırmadır (Onaran, 1981). Olumlu pekiştirme istenen davranışta sürekliliği sağlamak için teşvik etmeyi, olumsuz pekiştirme, istenmeyen davranışı gösteren, çalışanı istendik davranışlara yöneltmek için alınacak tedbirleri, son verme, istenmeyen davranışı tümüyle yok edecek tedbirleri, ceza ise çalışanın istenmeyen davranışını ortadan kaldırmak için cezalandırılmasını içermektedir (Robbins, 1994; Mitchell, 1997).

Davranış pekiştirilirken, pekiştirilecek davranışın tanımının açık olması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, ödüllendirmenin davranıştan hemen sonra yapılması, ceza kullanımının en aza indirilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir (Aydın, 1993, 96; Başaran, 2000, 92). Pekiştirme kuramı davranışların sadece dışsal pekiştireçlere bağlı olarak sürdüğünü ya da ortadan kalktığını ifade ederek indirgemeci bir yorum getirdiği, insanın öğrenem ve gelişme özelliğini ve genetik faktörleri hesaba katmadığı düşünülebilir.

2.2.4. Öğretmenin İş Doyumu

Öğretmenlik mesleğinin toplumun her öğesinin etkileşimde bulunduğu bir meslek olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda toplumun her öğesinin öğretmenlerden beklentisi oldukça farklılaşabilmektedir. Bu beklenti yalnızca öğrencileri eğitme yönünde bir beklenti değildir. Öğretmenden, bir yandan kültürel mirası koruması ve sürdürmesi beklenirken, diğer yandan da sosyal ve ekonomik değişime yardım etmesi umulmaktadır. İş doyumu, psikolojik sağlık, iş performansı ve işe bağlılığın en önemli göstergesi kabul edilmektedir. Öğretmenin iş doyumu ise, iş doyumunun sonuçları ve etki eden değişkenler bağlamında ele alınmaktadır

(Hackman ve Oldham, 1976; Steers ve Rhodes, 1987; Şişman, 2002; Evy, Louw, Badenhorst, 2008). Düşük iş doyumunun en azından üç temel sonucundan söz edilmektedir; işi bırakma, tükenmişlik ve işe devamsızlık. İş doyumuna etki eden üç temel değişkenin ise, kişisel değişkenler (yaş, cinsiyet, kişilik, eğitim düzeyi vb.), görev özellikleri (yönetimin tutumu, ücret, aşırı görev yükü vb.), görev deneyiminden (öğretme becerisi, öğrencilerle çalışmak, okula ve mesleğe bakış vb.) kaynaklanmakta olduğu belirtilmektedir (Bobbitt, Fraupel, Burns,1991; Meek, 1998; Cockborn, 2000; Cohn, 1992; McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens, Yee, 1986). 2008 yılında Perrachione, Rosser, Petersen tarafından ilkokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ve meslekten ayrılma niyetleri araştırılmıştır. ABD'nin Missouri eyaletinde 300 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu ve meslekte ayrılma davranışını hem okula hem öğretmenlik mesleğine bağlılığın etkilediği saptanmıştır.

Öğretme işinde başarının, öğrencilerle kurulabilen başarılı etkileşimin, okula ve öğretme işine verilen anlamın iş doyumunu açıklamakta önemli yeri olduğunu söylenebilir. Öte yandan öğretmenlerin mesleği bırakma nedenleri bir başka çalışmada şu şekilde belirlemiştir (Igonina, 2009, 18);

1. Okulda öğretmenliğe devam etmesini sağlayacak bir motivasyonu elde edememiş olmak.
2. Öğretmenlere yüklenen ağır iş yükü.
3. Yetersiz yönetimsel destek.
4. Okul yöneticileri ve velilerin aşırı beklenti ve talepleri.
5. Konut yetersizliği.
6. Ücret konusunda düşük iş doyumu.

Görüldüğü gibi mesleği bırakma nedenlerinin üçü (ağır iş yükü, yetersiz yönetimsel destek, okul yöneticileri ve velilerinin aşırı beklentileri) yönetimin davranış ve tutumuyla ilişkili konularda oluşmaktadır. Öğretmenler, öğrenci ve ebeveynlerin eğitime düşük ilgisi, mesleki özerkliğin kısıtlanması, çok sayıda sınav kağıdı okumak, diğer öğretmenlik dışı görevler vb. gibi işler nedeniyle rol yüklerini aşırı olarak algıladıklarında ya da rol karmaşası yaşantıladıklarında iş doyumları düşmektedir (Billingsley ve Cross, 1992; Hargreaves, 1994). Öğretmenlerin

işlerinden daha yüksek doyum sağlamalarında, iş arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliğinin, denetmenler ve okul müdürü tarafından onaylanma ve tanınmanın, etkili liderliğin, mesleki beceri ve yeteneklerini geliştirebilme fırsatı elde etmenin önemli yeri olmaktadır (McLaughlin ve arkadaşları, 1986; Burns, 1991; Kushman, 1992; Cohn, 1992; Hargreaves, 1994; Perie ve Baker, 1997; Meek, 1998; Bobbitt, Fraupel ve Meek, 1998; Klecher ve Loadman,1999;Cockborn, 2000). İngiltere'de yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenler arasındaki iş doyumu; meslektaşlarıyla olan ilişkiler, mesleki gelişim, öğrenci başarısı, öğrenme düzeyi, öğretmenlik imajı ve kıdem gibi faktörler tarafından etkilenmektedir (Evy ve arkadaşları, 2008, 139).

Öğretmenlerin ücretleri arttığında daha doyumlu hissettikleri yönünde bulgular elde edilmekle beraber ücret ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını iddia eden araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Goodlad, 1984; Murnane, Willet, Kemple ve Olsen,1991; Cohn, 1992; Meek, 1998; Macdonald, 1999 ; Darling-Hammond, 2003). ABD'de yapılan bir araştırmada, öğretmenlik mesleğini terk eden öğretmen sayısının çok yüksek olduğu, öğretmenlerin yaklaşık %25'inin mesleğe başladıktan sonra ilk beş yıl içinde mesleği bıraktıklarını göstermektedir (İngersoll, 2001; Darling-Hammond, 2003). Öğretmenlerin işi bırakmalarında en büyük etkenin ücret düşüklüğü, aşırı iş yükü gibi iş doyumuyla ilgili konularda olduğu saptanmıştır (Bobbitt, Fraupel ve Burns, 1991; Meek, 1998). Bazı araştırmalar, öğretmenlik mesleğini, değerlerine, öğretme işine duyduğu sevgiye odaklanarak seçenlerin ekonomik nedenlerle seçenlerden daha yüksek iş doyumu yaşadıklarını göstermektedir (Alsweel ve Buehl, 2002; Thomas, 2012). Ücretin iş doyumuna etkisi öğretmenlik mesleğini seçme nedeniyle ilişkili olarak ele alınmalıdır denilebilir.

Cinsiyetin iş doyumuna etkisi konusunda yapılan bazı araştırmalar kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Goodlad, 1984). Lisansüstü eğitim yapmış veya çeşitli mesleki gelişim eğitimlerine katılmış öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin yapılan araştırmalarda, daha çok eğitim ve nitelik kazanmış öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir (Hodgetts, 1990, 302; Meek, 1998; Koçel, 1998). Ancak alan yazında cinsiyet, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin iş doyumuna etkisi konusunda tutarlı açıklamalara rastlanmamaktadır.

Özetle, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin yapılmış araştırmaların sonuçlarını incelediğimizde yaş, cinsiyet gibi değişkenlerin iş doyumuna etkisi konusunda tutarlı sınuçlar göstermediklerini söylenebilir. İş yerinde çalışma süresi açısından bakıldığında çalışma süresi arttıkça iş doyumunda bir artış gözlendiğini söylemek mümkündür. Rol karmaşası, düşük yönetimsel destek algılayan öğretmenlerin iş doyumlarının düştüğü görülmektedir. Ücretin ise öğretmenin elde ettiği ücrete ilişkin algılamasına göre iş doyumunu etkilediğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlik mesleğine bazı toplumlarda, diğer mesleklerde pek rastlanmayacak türde yüksek bir değer yüklendiğini söyleyebiliriz. Öğretmenler bir gelir aracı olmaktan öte davranış modeli ve örnek kişi olarak algılanmakta onlardan bu yönde davranışlar beklenmektedir.

Öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına yüksek düzeyde cevap veren ve temel görevinin öğrenci öğrenmesini sağlamak olduğunu söyleyebileceğimiz etkili okulun en önemli bileşeni okul müdürleriyle birlikte öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin sağladığı doyum ya da doyumsuzluk eğitim-öğretimin kalitesi açısından önem taşımaktadır. İş doyumu, kişisel değişkenler, görev özellikleri ve görev deneyimi gibi pek çok değişkenden etkilenmekte, performans ve verimliliğini etkileyebilmektedir. Okul müdürlerinin etkili okul kadar öğretmenlerin iş doyunun oluşmasında da en önemli öğe olduğunu söyleyebiliriz. Okul müdürlerinin iş doyumunu etkileyen değişkenlerden olan görev özellikleri bağlamında doğrudan, görev deneyimi boyutunda ise dolaylı olarak iş doyumunu etkileyebileceğini söyleyebiliriz. Bilgi çağı olarak da adlandırılan bir taraftan insanlığın bilgi birikimini nesillere sistematik olarak aktaran diğer yandan yaratıcılık ve sürekli öğrenmeyi motive etmesi gereken kişiler olarak öğretmenlerin iş doyumu önem taşımaktadır. Öte yandan hizmet mesleği diyebileceğimiz öğretmenlikte görev deneyimi başlığı altında ele alabileceğimiz mesleği seçme nedeni de öğretmenin iş doyumunu açıklamakta önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, verilerin toplanması ve analizi konuları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme durumları ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada var olan durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar. İncelenen durum, olay, nesne özgün koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1991, 77).

3.2. Evren, Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki merkez ilçelerindeki (Çankaya, Mamak, Altındağ, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı) 478 ilköğretim okulunda görev yapan 478 müdür, 8133 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklemi oluşturmada, Ankara ili sekiz merkez ilçesinde yer alan devlet ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan müdür ve sınıf öğretmeni sayıları göz önüne alınmıştır. Örneklem seçiminde "örneklem büyüklükleri tablosu"ndan yararlanılmış ve araştırmanın 8133 öğretmenden oluşan hedef evrenini α=.05 anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 381 sınıf öğretmeninin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2005, 95). Hedef evrende yer alan bütün okulların müdürlerine (478 müdür) ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın uygulanabilmesi için yasal izinler alınmış (EK-3), ardından uygulama yapılacak okullar ziyaret edilerek okullarda hali hazırda mevcut müdür ve sınıf öğretmenlerince anketlerin doldurulması sağlanmıştır. Böylece 478 okulda görev yapan müdürlerin tümü ve her

okuldan sayıları 1 ile 2 arasında değişen öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında 478 okulda, 478 okul müdürüne ve 508 sınıf öğretmenine anketler ulaştırılmıştır. Müdürlere ulaştırılıp geri dönen geçerli anketler (220 adet), sınıf öğretmenlerine ulaştırılan ve geri dönen geçerli anketler (381 adet) araştırmaya dahil edilmiştir (EK-4). Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları Çizelge -6'da verilmiştir.

Çizelge 6

Araştırmaya Katılan Müdür ve Öğretmenlerin İlçelere Dağılımı

İLÇELER	OKUL SAYISI	MÜDÜR	SINIF ÖĞRETMENİ
Altındağ	65	38	38
Çankaya	32	27	82
Etimesgut	31	11	13
Gölbaşı	31	23	24
Keçiören	58	28	63
Mamak	60	38	68
Sincan	31	19	20
Yenimahalle	60	36	73
Toplam	403	220	381

Araştırmaya katılan müdürlerin çeşitli değişkenlere göre sayı ve yüzdeleri Çizelge -7 de verilmiştir.

Çizelge 7

Okul Müdürlerinin Bazı Değişkenlere İlişkin Dağılımları

Değişken	Düzey	f	%
Yaş	1. 20-24 yaş	-	-
	2. 25-34 yaş	16	7.30
	3. 35-44 yaş	52	23.60
	4. 45-54 yaş	115	52.30
	5. 55 ve üstü	37	16.80
	Toplam	220	100.00
Cinsiyet	1. Kadın	37	16.80
	2. Erkek	183	83.20
	Toplam	200	100.00
Toplam Hizmet Süresi	1. 5 yıl ve altı	5	2.30
	2. 6-10 yıl	4	1.80
	3.11-15 yıl	30	13.80
	4.16-20 yıl	31	14.20
	5.21 yıl ve üstü	148	67.90
	Toplam	218	100.00
Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi	1. 2 yıl ve altı	208	95.00
	2. 3-5 yıl	9	4.10
	3. 6-10 yıl	2	0.90
	Toplam	219	100.00

Çizelge -7'de sunulan okul müdürlerinin yaşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, toplam 220 okul müdüründen 20-24 yaş aralığında kimsenin bulunmadığı, 25-34 yaş aralığında 16 (%7.30), 35-44 yaş aralığında 52 (%23.60), 45-54 yaş aralığında 115 (%52.30), 55 yaş ve üstünde ise 37 (%16.80) okul müdürünün bulunduğu görülmektedir. Çizelge -7'de sunulan okul müdürlerinin cinsiyetlerine ilişkin dağılım incelendiğinde, toplam 220 okul müdüründen 37'sinin kadın (%16), 183'ünün erkek (%83) olduğu görülmektedir.

Çizelge -7'de sunulan okul müdürlerinin toplam hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde toplam 220 okul müdüründen; 5 yıl ve daha az hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 5 (%2), 6-10 yıl arası yıl hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 4(%2) , 11-15 yıl arası yıl hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 30 (%14), 16-20 yıl arası yıl hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 31 (%14), 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 148 (%68) olduğu görülmektedir.

Çizelge -7'de sunulan okul müdürlerinin bulunduğu okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde toplam 220 okul müdüründen; 2 yıl ve daha az hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 208 (%95), 3-5 yıl arası hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 9 (%4), 6-10 yıl arası hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 2(%1) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre sayı ve yüzdeleri Çizelge -8'de verilmiştir.

Çizelge 8

Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere İlişkin Dağılımları

Değişken	**Düzey**	**f**	**%**
Yaş	1. 20-24 yaş	3	0.80
	2. 25-34 yaş	24	6.30
	3. 35-44 yaş	148	38.80
	4. 45-54 yaş	161	42.30
	5. 55 ve üstü	45	11.80
	Toplam	381	100.00
Cinsiyet	1. Kadın	302	79.30
	2. Erkek	79	20.70
	Toplam	381	100.00
Toplam Hizmet Süresi	1. 5 yıl ve altı	13	3.40
	2. 6-10 yıl	18	4.70
	3.11-15 yıl	65	17.10
	4.16-20 yıl	88	23.10
	5.21 yıl ve üstü	197	51.70
	Toplam	381	100.00

(Devam ediyor)

Çizelge 8 (Devam)

Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere İlişkin Dağılımları

Değişken	Düzey	f	%
Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi	1. 2 yıl ve altı	66	17.40
	2. 3-5 yıl	68	17.90
	3. 6-10 yıl	84	22.20
	4.11-15 yıl	112	29.60
	5. 16-20 yıl	49	12.90
	Toplam	379	100.00

Çizelge -8'de sunulan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, toplam 381 öğretmenden 20-24 yaş aralığında 3 (%0.80) , 25-34 yaş aralığında 24 (%6.30), 35-44 yaş aralığında 148 (%38.80), 45-54 yaş aralığında 161 (%42.30), 55 yaş ve üstünde ise 45 (%11.80) öğretmenin bulunduğu görülmektedir.

Çizelge -8'de sunulan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım incelendiğinde, toplam 381 öğretmenden 302'sinin kadın (%79.30), 79'unun erkek (%20.70) olduğu görülmektedir.

Çizelge -8'de sunulan öğretmenlerin toplam hizmet süresine ilişkin dağılım incelendiğinde, toplam 381 öğretmenden 5 yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmen sayısının 13 (%3.40), 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmen sayısının 18 (%4.70), 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmen sayısının 65 (%17.10), 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmen sayısının 88 (%23.10), 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmen sayısının 197 (%51.70) olduğu görülmektedir.

Çizelge -8'de sunulan öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet süresine ilişkin dağılım incelendiğinde, toplam 379 öğretmenden 2 yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmen sayısının 66 (%17.40), 3-5 yıl hizmet süresi olan öğretmen sayısının 68 (%17.90), 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmen sayısının 84 (%22.20), 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmen sayısının 112 (%29.60), 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmen sayısının 49 (%12.90) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin 37'si kadın (%16.81), 183'ü erkektir (%83.18). Öğretmenlerin ise 193'ü kadın (%79.26) 47'si erkektir (%12.33). Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin yaşları incelendiğinde, 20-24 yaş aralığında hiç okul müdürü bulunmazken, aynı yaş aralığında 3 öğretmen (%0.80) anketleri yanıtlamıştır. En çok sayıda okul müdürünün (115 kişi %52.30) 45-54 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Toplam hizmet süreleri açısından incelediğimizde, 5 yılın altında çalışma süresi olan okul müdürü sayısı 5 (%2.30) iken öğretmen sayısı

13 (%3.40)'dır. 21 yıl ve üzeri hizmeti olan müdür sayısı (müdürlük ve öğretmenlik dahil) 148 (%67.90) iken öğretmen sayısı 197 (%51.70) dir. Bulundukları okuldaki hizmet süreleri açısından incelediğimizde, Müdürlerin 208'inin (%95) bulundukları okuldaki hizmet süreleri 2 yıl ve altındadır. 21 yıl ve üzerinde bulunduğu okulda çalışan müdür yoktur. Bulunduğu okulda en uzun süre (11-15 yıl) görev yapan öğretmen 112 (%29.60) dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki, okul müdürünün koçluk davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerini saptamayı amaçlayan koçluk davranışları ölçeğidir. Kullanılan ikinci ölçek ise, Prof. Dr. Ali Balcı tarafından geliştirilen (1985) "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu" ölçeğidir.

3.3.1. Koçluk Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ankara ili kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin koçluk davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyini saptamayı amaçlayan bu araştırmanın gerektirdiği okul müdürlerinin koçluk davranışları düzeyini ölçmek üzere araştırmacı tarafından "Koçluk Davranışları Ölçeği" geliştirilmiştir (EK-5). Ölçek, müdür ve öğretmenler için ayrı ayrı olacak şekilde düzenlenmiştir. Koçluk Davranışları ölçeği dört bölümden oluşmaktadır. "Kişisel Bilgiler" başlıklı birinci bölüm, araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin yaş, cinsiyet, toplam hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi konusunda veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümünde "İletişim" boyutu, "Durum Saptama" boyutu ve "Geliştirme" boyutları altında okul müdürünün koçluk davranışlarına ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Ölçeğin sonunda yer alan açık uçlu soru ile müdürün öğretmenin mesleki gelişimi için yapabilecekleri konusunda müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

"Okul Müdürünün Koçluk Davranışları Ölçeği" şu aşamalardan geçerek geliştirilmiştir. Öncelikle alan yazındaki çalışmalar incelenerek yaklaşık 72 maddeden oluşan, üç alt boyutlu (iletişim, durum saptama, geliştirme) bir anket taslağı oluşturulmuştur. Anket maddeleri tekrar incelenerek, ifade yetersizliği olan,

birden çok soruyu içinde barındıran, benzer olan maddeler elenerek 61 maddeye indirilmiştir.

Ölçek taslağı, araştırmanın amaçları doğrultusunda ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışları gösterme sıklığına ilişkin kendi gözlemlerini ve sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin gözlemlerini ölçmek için öğretmen ve müdür formu olarak ayrı ayrı düzenlenmiştir. Her bir anketin sonunda bir açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Ölçekte yer alan bir maddelerde en düşük puan 1, en yüksek puan 5 olarak derecelendirilmiştir. Örneğin, "geliştirme" bölümünde "öğretmenin kişiliğini değil davranışını eleştiririm" maddesine "her zaman" seçeneğini işaretleyen bir müdür, öğretmenin onaylamadığı bir davranışını gözlediğinde her zaman davranışa odaklanıp eleştirdiğini ifade etmiş olmaktadır. Aynı maddeye "hiçbir zaman" seçeneğini işaretleyerek yanıtlayan müdür ise tam tersi olarak öğretmenin onaylamadığı bir davranışını gözlediğinde hiç bir zaman davranışı eleştirmediğini ifade etmiş olmaktadır. Seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıklar şu şekildedir (Balcı, 2002, 220).

Verilen Ağırlık	**Seçenek**	**Sınırı**
1	Hiçbir zaman	1.00-1.79
2	Çok az	1.80-2.59
3	Ara sıra	2.60-3.39
4	Çoğu zaman	3.40-4.19
5	Her zaman	4.20-5.00

Ölçek taslağı, araştırmanın amaçlarını gerçekleştirecek içerikte olup olmadığı, dolayısıyla kapsam ve içerik geçerliklerini sınamak amacıyla uzman[1] akademisyenlerin görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşü doğrultusunda, 60 maddeden oluşan ölçeğin bazı maddeleri yeniden biçimlendirilmiş, bazıları ise ölçekten çıkarılmıştır. Böylece taslak form 50

[1] Ölçeğin geliştirilmesinde katkı sunan öğretim üyesi ve araştırma görevlilerine teşekkür ederim: Prof. Dr. İnayet AYDIN, Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, , Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK, Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU, Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN, Yrd. Doç. Dr. Kadriye Funda NAYIR.

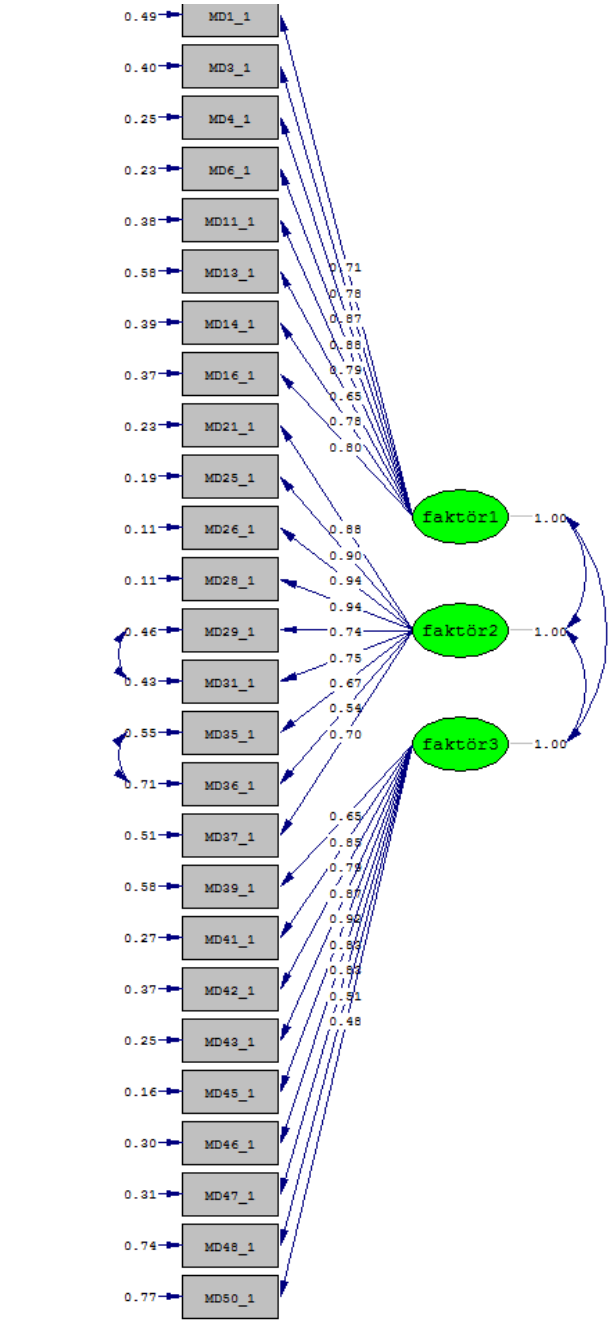
maddeye indirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yanıtlanmış formların tümü değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak ölçekte yer alan maddelerin hangi boyutlarda yer aldığı SPSS paket programı aracılığıyla faktör analizi ile saptanmıştır.

Ancak her bir boyutun bütünlüğünü bir kez daha sınamak üzere, her bir boyutu ölçmek için hazırlanmış olan maddeler ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulmuştur. Her boyutta yer alan maddeler, ilgili boyutu ölçen maddeler olarak düşünülmüş ve bu maddeler seçilerek nihai form oluşturulmuştur. 50 maddenin faktörleri ve faktörlerdeki madde sayıları şöyledir;

1. İletişim (18 madde)
2. Durum saptama (19 madde)
3. Geliştirme (13 madde)

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle üç boyutlu yapıyı doğrulamak amacıyla (Brown, 2006,1) asıl uygulama öğretmen verileri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre yapılan ilk analizde uyum indekslerinin referans aralığı dışında olması ve aralarında yüksek korelasyon olan maddeler incelenerek benzer olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve tekrar DFA yapılmıştır. Ölçekte kalan 26 madde üzerinden yapılan son DFA analizi sonucunda 29-31 ve 35 – 36. maddelerin ölçekte kalmasının önemli olduğu düşünüldüğünden çıkarılmamış maddeler arasında modifikasyon işlemi yapılarak tekrar analiz edilmiştir. Ölçeğe ilişkin standardize edilmiş değerler aşağıda Şekil 4'de verilmiştir.

Buna göre Ki-kare değeri başta olmak üzere ($\chi 2$= 1597,35; p= 0.00, sd=294, $\chi 2$/sd = 5.43) uyum indeksleri IFI= .96, RFI = .95, GFI = .73, AGFI = .68, CFI = .96, NFI = .95, NNFI = .96, NFI = .95 ve RMSEA = .108 olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde NNFI, NFI, IFI, RFI, ve CFI değerlerinin .95'den büyük ; AGFI , GFI ve CFI değerlerinin de .80'den büyük olmasının yeterli görüldüğü bilinmektedir (Byrne ve Cambell, 1999; Kline, 2005 ve Brown, 2006). Buna göre örneklem sayısının küçük olması göz önünde bulundurularak uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler içinde olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Koçluk Davranışı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Ölçeğin geçerliği için bir başka analiz yöntemi olan madde toplam korelasyonu analizi ve açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Boyutlar baştan belirlendiği ve üç boyutlu bir yapı planlandığı için her bir alt boyut için faktör analizi ayrı ayrı yapılmıştır.

Koçluk davranışı ölçeğinin iletişim boyutuna ilişkin olarak yapılan faktör analizinde öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri sonuçları incelenmiştir. Test sonucunda KMO= .927 ve Barlett küresellik testi sonucunun [x2=

2077.712; P<.01] ve anlamlılık değerinin .000 olduğu görülmüştür. Bu durum veri setinin faktör analizi yapabilmek yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322). Faktör yük değeri ,45'ten düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Özdamar'a (2004) göre de madde toplam korelasyonlarının ,25'ten büyük olması ve negatif olmaması gerekmektedir. Buna göre Koçluk Davranışları ölçeğinin iletişim boyutuna ilişkin madde toplam korelasyonu ve faktör yük değerleri Çizelge - 9 'da verilmiştir.

Çizelge 9

Koçluk Davranışları Ölçeğinin İletişim Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri

Madde Numarası ve Madde	**Madde Toplam Korelasyonu**	**Faktör Yük Değerleri**
1.Okul müdürüm benimle anlaşılır bir dille konuşur	,681	,758
2.Okul müdürüme ihtiyaç duyduğunda ona kolayca ulaşılabilirim	,737	,803
3.Okul müdürüm duygularımı anlamaya çalışır	,816	,872
4.Okul müdürüm iletişim sürecinde fikir birliğinde olduğumuz konuları vurgular	,835	,885
5.Okul müdürüm okulla ilgili konuları benimle paylaşır	,760	,820
6.Okul müdürüm beni dinlerken kendini benim yerime koyar	,634	,708
7.Okul müdürüm söylediklerine itiraz edersem sinirlenmez	,751	,811
8.Okul müdürüm önerilerimi dikkate alır.	,766	,826
Açıklanan Varyans : %65.984		

Çizelge 9'a göre iletişim boyutu altında yer alan maddelerin madde toplam korelasyonu .68 ile .83; faktör yük değerleri ise .71 ile .88 arasında değişmektedir. İletişim alt boyutunun açıkladığı toplam varyans % 65.98'tir.

Koçluk davranışları ölçeğinin durum saptama boyutuna ilişkin olarak yapılan faktör analizinde öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri sonuçları incelenmiştir. Test sonucunda KMO= .915 ve Barlett küresellik testi sonucunun [x2= 3150.698; P<.01] ve anlamlılık değerinin .000 olduğu görülmüştür. Buna göre Koçluk Davranışları ölçeğinin durum saptama boyutuna ilişkin madde toplam korelasyonu ve faktör yük değerleri Çizelge 10 'da verilmiştir.

Çizelge 10

Koçluk Davranışları Ölçeğinin Durum Saptama Boyutunda Yer Alan MaddelereİlişkinToplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri

Madde Numarası ve Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değerleri
9.Okul müdürüm öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerimi gözler	,812	,861
10.Okul müdürüm öğretim materyallerini yerinde kullanıp kullanmadığımı gözler	,846	,886
11.Okul müdürüm öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarıma verdiği tepkileri gözler	,896	,926
12.Okul müdürüm beni kendi deneyimlerim ve öğretim uygulamalarım üzerinde düşünerek özeleştiri yapmaya yönlendirir	,877	,911
13.Okul müdürüm yararlı bulduğu uygulamalarımı diğer öğretmenlerle paylaşmamı sağlar	,740	,797
14. Okul müdürüm hedefleri içeren bir kontrol listesi ile derse gelir.	,757	,812
15.Okul müdürüm benim hakkımda veli istek ve şikâyetlerini dikkate alır	,715	,770
16.Okul müdürüm biz öğretmenlerin birbirleriyle ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alır	,585	,654
17. Okul müdürüm öğrencilerin öğretmenler ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alır	,703	,761
Açıklanan Varyans: % 67.864		

Çizelge 10'a göre durum saptama boyutu altında yer alan maddelerin madde toplam korelasyonu .58 ile .89; faktör yük değerleri ise .65 ile .93 arasında değişmektedir. İletişim alt boyutunun açıkladığı toplam varyans % 65.98'tir.

Koçluk davranışları ölçeğinin geliştirme boyutuna ilişkin olarak yapılan faktör analizinde öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri sonuçları incelenmiştir. Test sonucunda KMO= .93 ve Barlett küresellik testi sonucunun [x2= 2387.341; P<.01] ve anlamlılık değerinin .000 olduğu görülmüştür. Buna göre Koçluk Davranışları ölçeğinin geliştirme boyutuna ilişkin madde toplam korelasyonu ve faktör yük değerleri Çizelge 11 'de verilmiştir.

Çizelge 11

Koçluk Davranışları Ölçeğinin Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri

Madde Numarası ve Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
18.Okul müdürüm geliştirilmeye açık mesleki yanlarım için önerilerde bulunur	,586	,674
19.Okul müdürüm Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik eder	,808	,863
20.Okul müdürüm mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmaya teşvik eder	,740	,812
21.Okul müdürüm hizmet içi eğitim faaliyetlere katıldığımda edindiğim bilgileri, diğer öğretmenlerle paylaşmamı sağlar	,814	,873
22.Okul müdürüm eleştirilerini olumlu bir ses tonu ile yapar	,892	,928
23.Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi yazılı yapar	,780	,846
24.Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi yüz yüze yapar	,807	,862
25.Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi beni dinleyerek yapar	,498	,571
26.Okul müdürüm belirlenen hedeflere ne derece ulaştığımı bildirir	,476	,545
Açıklanan Varyans : % 61. 826		

Çizelge 11'e göre geliştirme boyutu altında yer alan maddelerin madde toplam korelasyonu .49 ile .89; faktör yük değerleri ise .54 ile .93 arasında değişmektedir. İletişim alt boyutunun açıkladığı toplam varyans % 61.83'tür.

Toplam 26 maddeden oluşan ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için cronbach alfa ve iki yarı güvenirliği analizleri yapılmıştır. Buna göre Cronbach alfa katsayısı birinci faktör için .92, ikinci faktör için .94, üçüncü faktör için .92 ve ölçeğin tümü için. 97 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenirliği bir başka analiz yöntemi olan iki yarı güvenirliği kullanılarak da test edilmiştir. Buna göre Sperman Brown katsayısı I.faktör için .890, II.faktör için .87 ve III. Faktör için .89 olarak hesaplanmıştır. Her faktörün I. ve II. yarı Cronbach alfa değerlerine bakıldığında bu değerlerin I. Faktör için .89 ve .86; II.faktör için .94 ve .83; III.Faktör için ise .90 ve .77 olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütünü için yapılan iki yarı güvenirliği analizinde ise I. Ve II. yarı Cronbach alfa değeri .93 ve .95; Sperman Brown katsayısı .93 bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.2. Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeğinin Geçerllik ve Güvenirlik Çalışması

İkinci ölçek olarak "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu" ölçeği kullanılmıştır. Balcı (1985) tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu" ölçeği Prof. Dr. Ali Balcı'dan EK- 6' da yer alan yazılı izin alınarak kullanılmıştır.

İş doyumu, çalışanın işinden bekledikleri ile işinde yaşantıladıkları ya da elde ettikleri arasındaki farkın bir işlevi olarak görülmektedir (Thierry ve Klwema dan akt Balcı, 1985). Bu bağlamda ölçek, "eğitim yöneticilerinin iş doyumuna ilişkin hali hazırda gözlemlerinin sıklığını" ve "eğitim yöneticilerinin iş doyumuna ilişkin isteklerinin sıklığını" ölçen ifadeleri içeren iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmada anket ifadeleri öğretmenlere özgüleştirilerek kullanılmıştır (EK-7 ve EK-8). Bu ölçek alan yazında sıklıkla kullanılan bir ölçek olduğundan yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmamıştır (Çevik, 2010; Ağaoğlu, 2011; Çelebi, 2012).

3.4. Verilerin Analizi

Devlet ilköğretim okullarında çalışan okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyleriyle öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ilişkisini ölçen araştırmada, ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler ve ikinci bölümünde yer alan iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarına ilişkin hesaplamalarda betimsel istatistikler kullanılmıştır (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma).

Araştırmanın alt amaçları için kullanılacak test türüne karar vermek için her bir değişken için dağılımın normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Aritmetik ortalama, median ve mod değerlerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ise katsayıların ±1 aralığına yakın değerler olduğu görülmüştür. Q-Q plot grafikleri incelendiğinde dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Bu değerlendirmeler sonucunda dağılımın normal olduğu varsayılarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Okul müdürlerinin gösterdikleri koçluk davranışı, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin koçluk

davranışlarına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan okulda çalışma süresi değişkenleri göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin kendilerinin, iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarında yer alan koçluk davranışlarını ne derece gösterdiklerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk davranışlarını ne derece gösterdiklerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığı, öğretmenlerin iş doyumu düzeyi ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile okul müdürlerinin koçluk davranışları arasında bir ilişki olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile (ANOVA) analiz edilmiştir. ANOVA analizlerinde farkın anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların eşit olması durumunda grup sayıları eşit olmadığı için Scheffe testi, varyansların eşit olmaması durumunda ise Dunnet C testi kullanılmıştır. Örneklem sayısının 30'un altında olması durumlarında Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Kruskall Wallis analizlerinde farkın anlamlı çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz yaparken, yaş, okuldaki toplam hizmet süresi ve meslekteki toplam hizmet süresi değişkenleri analiz yapabilmek için tekrar gruplandırılmıştır. Buna göre okul müdürleri için yaş değişkeninde 20-24 yaş arası ve 25-34 yaş arasında olanlar 35-44 yaş aralığına eklenmiştir. Toplam hizmet süresi 5 yıldan az ve 6-10 yıl arası olanlar 11-15 yıl aralığına, okulda çalıştığı toplam süre 3 yıl ve üzeri olan gruplar birleştirilmiştir. Öğretmenler için yaş değişkeninde 20-24 yaş arası ve 25-34 yaş arasında olanlar 35-44 yaş aralığına eklenmiştir. Toplam hizmet süresi 5 yıldan az ve 6-10 yıl arası olanlar 11-15 yıl aralığına, okulda çalıştığı toplam süre değişkeninde ise 21 yıl ve üzeri olan grup 16-20 yıl aralığı ile birleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, ilköğretim okulu müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerini saptamak amacıyla geliştirilmiş olan veri toplama aracı ve iş doyumunu ölçmeyi amaçlayan veri toplama aracından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Çalışmadan elde edilen bulgular "okul müdürlerinin kendilerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk davranışları gösterme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar", "Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar" ve "okul müdürlerinin koçluk davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ilişkisine ilişkin bulgular ve yorumlar" başlıkları altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışlarını Ne Derece Gösterdiğine İlişkin Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerini İçeren Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarında yer alan koçluk davranışlarını ne derece gösterdiklerine ilişkin görüşlerini içeren bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Koçluk Davranışları Ölçeği İletişim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeği iletişim boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1.1. Okul Müdürlerinin İletişim Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde okul müdürlerinin koçluk davranışları ölçeği iletişim boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular ve yorum yer almaktadır. Okul müdürlerinin

Koçluk Davranışları Ölçeği iletişim boyutuna ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12

Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği İletişim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	N	$\overline{X}$	S	Puan Sırası
İLETİŞİM				
1. Öğretmenlerle anlaşılır bir dille konuşurum.	223	4,74	,44	2
2. Öğretmenler ihtiyaç duyduğunda bana kolayca ulaşabilir.	223	4,75	,49	1
3. Öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışırım.	223	4,60	,50	3
4. Öğretmenlerle iletişim sürecinde fikir birliğinde olduğumuz konuları vurgularım.	223	4,42	,55	5
5. Okulla ilgili konuları öğretmenlerle paylaşırım	223	4,49	,58	4
6. Öğretmenleri dinlerken kendimi onun yerime koyarım.	223	4,38	,69	7
7. Öğretmenler söylediklerime itiraz ederse sinirlenmem.	223	4,17	,85	8
8. Öğretmenlerin önerilerini dikkate alırım.	223	4,41	,61	6

Çizelge 12'de sunulan okul müdürlerinin kendilerinin Koçluk Davranışları Ölçeğine ilişkin görüşlerini içeren betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde; "Öğretmenler ihtiyaç duyduğunda bana kolayca ulaşabilir" ($\overline{X}$=4,75), "Öğretmenlerle anlaşılır bir dille konuşurum" ($\overline{X}$=4,74) ve "Öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışırım" ($\overline{X}$=4,60) maddeleri gelmektedir. En düşük ortalamaya sahip üç maddenin sırası ile "Öğretmenler söylediklerime itiraz ederse sinirlenmem " ($\overline{X}$=4.17), "Öğretmenleri dinlerken kendimi onun yerime koyarım" ($\overline{X}$=4.38) ve "Öğretmenlerin önerilerini dikkate alırım" ($\overline{X}$=4.41) olduğu görülmektedir.

Okul müdürleri iletişim boyutunda en çok, ulaşılabilir olmak, anlaşılabilir bir dil kullanmak ve öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışma davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ancak okul müdürlerinin öğretmenler itiraz ederlerse sinirlenmeme, kendini öğretmenin yerine koyma, önerileri dikkate alma davranışını daha az gösterdiklerini ifade etmektedirler.

4.1.1.2. Öğretmenlerin İletişim Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin, koçluk davranışları ölçeği iletişim boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular ve yorum yer almaktadır. Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği iletişim boyutuna ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri Çizelge 13'de sunulmuştur.

Çizelge 13

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği İletişim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	N	$\overline{X}$	S	Puan Sırası
İLETİŞİM				
9. Okul müdürüm benimle anlaşılır bir dille konuşur	381	4,47	,73	1
10. Okul müdürüme ihtiyaç duyduğunda ona kolayca ulaşılabilirim	382	4,43	,87	4
11. Okul müdürüm duygularımı anlamaya çalışır	382	4,23	,89	3
12. Okul müdürüm iletişim sürecinde fikir birliğinde olduğumuz konuları vurgular	382	4,16	1,01	4
13. Okul müdürüm okulla ilgili konuları benimle paylaşır	382	3,89	1,11	8
14. Okul müdürüm beni dinlerken kendini benim yerime koyar	382	4,06	,90	6
15. Okul müdürüm söylediklerine itiraz edersem sinirlenmez	382	3,95	1,02	7
16. Okul müdürüm önerilerimi dikkate alır	382	4,09	,90	5

Sonuçlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ilk üç maddenin sırasıyla, "Okul müdürüm benimle anlaşılır bir dille konuşur" ($\overline{X}$=4.47), "Okul müdürüme ihtiyaç duyduğunda ona kolayca ulaşılabilirim" ($\overline{X}$=4.43) ve "Okul müdürüm duygularımı anlamaya çalışır " ($\overline{X}$=4.23) maddeleri olduğu görülmektedir.

İletişim boyutunda en düşük ortalamaya sahip üç maddenin sırası ile "Okul müdürüm okulla ilgili konuları benimle paylaşır " ($\overline{X}$=3.89), "Okul müdürüm söylediklerine itiraz edersem sinirlenmez " ($\overline{X}$=3.95) ve "Okul müdürüm beni dinlerken kendini benim yerime koyar" ($\overline{X}$=4.06) olduğu görülmektedir.

Öğretmenler okul müdürlerinin iletişim boyutunda en çok, okul müdürlerinin yanıtlarıyla da tutarlı olarak ve anlaşılabilir bir dil kullanma, ulaşılabilirlik, duygularını anlamaya çalışma davranışlarını gösterdiklerini ifade etmektedirler. Öte yandan yine öğretmenler, okul müdürlerinin yanıtlarıyla da tutarlı olarak, okul müdürlerinin en az, okulla ilgili konuları paylaşma, öğretmenin itirazlarına

sinirlenmeme, kendini öğretmenin yerine koyma davranışlarını gösterdiklerini ifade etmektedirler. Okul müdürlerinin göstermiş olduğu koçluk davranışlarına ilişkin İletişim boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin görüşlerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulgu, Kazazoğlu'nun (2009) iletişimin koçluk uygulamaları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında ulaştığı koçluk ile iletişim arasında güçlü bir ilişki olduğuna ilişkin sonuç ile tutarlıdır.

4.1.2. Koçluk Davranışları Ölçeği Durum Saptama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeği durum saptama boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.2.1. .Okul Müdürlerinin Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde okul müdürlerinin, koçluk davranışları ölçeği durum saptama boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular ve yorum yer almaktadır. Çizelge 14'de okul müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği durum saptama boyutuna ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Çizelge 14

Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Puan Sırası**
DURUM SAPTAMA				
17. Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerilerini gözlemlerim	223	3,86	,72	9
18. Öğretmenlerin öğretim materyallerini yerinde kullanıp kullanmadıklarını gözlerim	223	4,20	,84	4
19. Öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdiği tepkileri gözlerim	223	3,97	,77	7
20. Öğretmenleri kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapmaya yönlendiririm	223	3,93	,77	8

(Devam ediyor)

Çizelge 14 (Devam)

Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	N	$\overline{X}$	S	Puan Sırası
DURUM SAPTAMA				
21. Öğretmenlerin yararlı bulduğum uygulamalarını diğer öğretmenlerle paylaşmalarını sağlarım	223	4,03	,63	5
22. Öğretmenlerin hedeflerini içeren bir kontrol listesi ile ders gözlemine giderim	223	3,99	,69	6
23. Öğretmen hakkında veli istek ve şikâyetlerini dikkate alırım	223	4,39	,59	1
24. Öğretmenlerin birbirleriyle ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alırım	223	4,25	,66	2
25. Öğrencilerin öğretmenler ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alırım	223	4,23	,65	3

Sonuçlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla, "Öğretmen hakkında veli istek ve şikâyetlerini dikkate alırım" ($\overline{X}$=4.39), "Öğretmenlerin birbirleriyle ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alırım" ($\overline{X}$=4.25) ve "Öğrencilerin öğretmenler ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alırım" ($\overline{X}$=4.23) maddeleri olduğu görülmektedir.

Durum saptama boyutunda en düşük ortalamaya sahip üç maddenin sırası ile "Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerilerini gözlemlerim " ($\overline{X}$=3.86), "Öğretmenleri kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapmaya yönlendiririm" ($\overline{X}$=3.93) ve "Öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdiği tepkileri gözlerim" ($\overline{X}$=3.97) olduğu görülmektedir.

Okul müdürleri durum saptama boyutunda en çok, öğretmen hakkında veli istek ve şikâyetlerini dikkate alma, öğretmenlerin birbirleriyle ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alma ve öğrencilerin öğretmenler ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alma davranışlarını gösterdiklerini ifade etmektedirler. Diğer yandan okul müdürleri durum saptama boyutunda en az öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerilerini gözlemleme, öğretmenleri kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapmaya yönlendirme ve öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdiği tepkileri gözlemleme davranışını gösterdiklerini ifade etmektedirler. Okul müdürlerinin

durum saptama boyutunda en çok öğretmenlerle ilgili geri bildirimlere odaklandığını öte yandan daha az sınıf içi gözlem yaptığını söylemek mümkündür.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin, koçluk davranışları ölçeği durum saptama boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular ve yorum yer almaktadır. Çizelge 15'de öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği durum saptama boyutuna ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Çizelge 15

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği Durum Saptama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Puan Sırası**
DURUM SAPTAMA				
9. Okul müdürüm öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerimi gözlemler	382	3,29	1,26	9
10. Okul müdürüm öğretim materyallerini yerinde kullanıp kullanmadığımı gözlemler	382	3,42	1,25	7
11. Okul müdürüm öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarıma verdiği tepkileri gözlemler	382	3,33	1,28	8
12. Okul müdürüm beni kendi deneyimlerim ve öğretim uygulamalarım üzerinde düşünerek özeleştiri yapmaya yönlendirir	382	3,43	1,24	6
13. Okul müdürüm yararlı bulduğu uygulamalarımı diğer öğretmenlerle paylaşmamı sağlar	382	3,62	1,09	4
14. Okul müdürüm hedefleri içeren bir kontrol listesi ile ders gözlemine gelir	382	3,44	1,11	5
15. Okul müdürüm benim hakkımda veli istek ve şikâyetlerini dikkate alır	382	3,88	1,04	2
16. Okul müdürüm biz öğretmenlerin birbirleriyle ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alır	382	3,82	1,11	3
17. Okul müdürüm öğrencilerin öğretmenler ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alır	382	3,89	1,10	1

Sonuçlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla, "Okul müdürüm öğrencilerin öğretmenler ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alır" ($\overline{X}$=3.89), "Okul müdürüm benim hakkımda veli istek ve şikâyetlerini dikkate alır" ($\overline{X}$=3.88), "Okul müdürüm birlikte oluşturduğumuz gözlem planına uygun olarak ders gözlemi yapar" ($\overline{X}$=3.82) ve "Okul müdürüm biz öğretmenlerin birbirleriyle ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alır" ($\overline{X}$=3.82) maddeleri olduğu görülmektedir.

Durum saptama boyutunda en düşük ortalamaya sahip üç maddenin sırası ile "Okul müdürüm öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerimi

gözlemler " ($\overline{X}$=3.29), "Okul müdürüm öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarıma verdiği tepkileri gözlemler" ($\overline{X}$=3.33) ve ". Okul müdürüm öğretim materyallerini yerinde kullanıp kullanmadığımı gözlemler" ($\overline{X}$=3.42) olduğu görülmektedir.

Durum saptama boyutunda öğretmenlerin de okul müdürlerinin yanıtlarıyla tutarlı olarak okul müdürlerinin en çok öğrenci, veli, öğretmenlerden gelen geri bildirimlere odaklandığını, en az öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimini gözlemlediğini düşündüklerini söylemek mümkündür.

4.1.3. Koçluk Davranışları Ölçeği Geliştirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeği geliştirme boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.3.1. Okul Müdürlerinin Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde okul müdürlerinin koçluk davranışları ölçeği geliştirme boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular ve yorum yer almaktadır. Çizelge 16'de okul müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği geliştirme boyutuna ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Çizelge 16

Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Puan Sırası**
GELİŞTİRME				
18.Öğretmenlere geliştirilmeye açık mesleki yanları için önerilerde bulunurum	223	3,88	,89	8
19. Öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik ederim	223	4,22	,65	3
20. Öğretmenlerin mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmalarını teşvik ederim	223	4,12	,77	5
21. Hizmet içi eğitim faaliyetlere katılan öğretmenlerin edindiği bilgileri, diğer öğretmenlerle paylaşmasını sağlarım	223	4,35	,61	1
22. Öğretmene eleştirilerimi olumlu bir ses tonu ile yaparım	223	4,19	,65	4
23. Öğretmene gözlem sonrası geri bildirimi yazılı yaparım	223	3,98	,80	7
24. Öğretmene gözlem sonrası geri bildirimi yüz yüze yaparım	223	4,03	,68	6
25. Öğretmene gözlem sonrası geri bildirimi onu dinleyerek yaparım	223	4,33	,62	2
26. Öğretmene belirlenen hedeflerine ne derece ulaştığını bildiririm	223	3,56	,94	9

Sonuçlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla, "Hizmet içi eğitim faaliyetlere katılan öğretmenlerin edindiği bilgileri, diğer öğretmenlerle paylaşmasını sağlarım" ($\overline{X}$=4.35), "Öğretmene gözlem sonrası geri bildirimi onu dinleyerek yaparım" ($\overline{X}$=4.33) ve "Öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik ederim" (=4.22) maddeleri olduğu görülmektedir.

Geliştirme boyutunda en düşük ortalamaya sahip üç maddenin sırası ile "Öğretmene belirlenen hedeflerine ne derece ulaştığını bildiririm " ($\overline{X}$=3.56), "Öğretmenlere geliştirilmeye açık mesleki yanları için önerilerde bulunurum" ($\overline{X}$=3.88) ve "Öğretmene gözlem sonrası geri bildirimi yazılı yaparım" ($\overline{X}$=3.98) maddeleri olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin en çok, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde edindikleri bilgileri paylaşmalarını sağlama, gözlem sonrası geri bildirimi öğretmeni dinleyerek yapma, Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) düzenlediği eğitimlere katılmaya teşvik davranışları ile öğretmenleri geliştirme davranışları gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin hedeflerine ulaşma derecelerini bildirme, geliştirilmeye açık mesleki yanları için önerilerde bulunma, gözlem sonrası geri bildirimi yazılı olarak yapma davranışını daha az gösterdikleri söylenebilir.

4.1.3.2. Öğretmenlerin Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeği geliştirme boyutuna ilişkin görüşlerini içeren bulgular ve yorum yer almaktadır. Çizelge 17'de öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği geliştirme boyutuna ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla, "Okul müdürüm Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik eder" ($\overline{X}$=3.87), "Okul müdürüm hizmet içi eğitim faaliyetlere katıldığımda edindiğim bilgileri, diğer öğretmenlerle paylaşmamı sağlar" ($\overline{X}$=3.82) ve "Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi beni dinleyerek yapar" ($\overline{X}$=3.71) maddeleri olduğu görülmektedir.

Geliştirme boyutunda en düşük ortalamaya sahip üç maddenin sırası ile "Okul müdürüm belirlenen hedeflere ne derece ulaştığımı bildirir "($\overline{X}$=3.35), "Okul müdürüm mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmaya teşvik eder" ($\overline{X}$=3.55) ve "Okul müdürüm geliştirilmeye açık mesleki yanlarım için önerilerde bulunur" ($\overline{X}$=3.62) olduğu görülmektedir.

Çizelge 17

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeği Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Puan Sırası**
GELİŞTİRME				
18. Okul müdürüm geliştirilmeye açık mesleki yanlarım için önerilerde bulunur	382	3,62	1,15	7
19. Okul müdürüm Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik eder	382	3,87	1,09	1
20. Okul müdürüm mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmaya teşvik eder	382	3,55	1,33	8
21. Okul müdürüm hizmet içi eğitim faaliyetlere katıldığımda edindiğim bilgileri, diğer öğretmenlerle paylaşmamı sağlar	382	3,82	1,14	2
22. Okul müdürüm eleştirilerini olumlu bir ses tonu ile yapar	382	3,70	1,12	4
23. Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi yazılı yapar	382	3,63	1,14	6
24. Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi yüz yüze yapar	382	3,65	1,17	5
25. Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi beni dinleyerek yapar	382	3,71	1,13	3
26. Okul müdürüm belirlenen hedeflere ne derece ulaştığımı bildirir	382	3,35	1,22	9

Öğretmenler okul müdürlerinin en çok, MEB'in düzenlediği eğitimlere katılmaya teşvik etme, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde edindikleri bilgileri paylaşmalarını sağlama, gözlem sonrası geri bildirimi öğretmeni dinleyerek yapma davranışları ile öğretmenleri geliştirme davranışları gösterdiklerini ifade etmektedirler. Öte yandan okul müdürleri en az öğretmenlerin hedeflerine ulaşma derecelerini bildirme, geliştirilmeye açık mesleki yanları için önerilerde bulunma, mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmaya teşvik davranışlarını daha az gösterdikleri ifade etmektedirler. Hem öğretmenlerin hem okul müdürlerinin, geliştirme boyutunda okul müdürlerinin en çok ve en az gösterdikleri koçluk

davranışları konusunda verdikleri yanıtların birbirleriyle tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.4. Görev Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Düzeylerinin İncelenmesi

Çizelge 18'de görev değişkenine göre okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklemler için t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 18

Koçluk Davranışları Ölçeği Boyutları Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması t Testi Sonuçları

Koçluk Ölçeği Boyutları	**Görev**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İletişim	1. Müdür	218	35,98	2,71	594	6.18	0,000
	2. Öğretmen	378	33,29	6,09			
Durum Saptama	1. Müdür	220	36,82	4,37	597	7.44	0,000
	2. Öğretmen	379	32,16	8,67			
Geliştirme	1. Müdür	220	36,58	4,26	597	6.17	0,000
	2. Öğretmen	379	32,92	8,17			
Genel Toplam	1. Müdür	218	109,35	8,97	594	7.30	0,000
	2. Öğretmen	378	98,33	21,21			

Çizelge 18'de görev değişkenine göre okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklemler için t testi sonuçları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda görevler arasındaki farkların anlamlı olduğu ($p>.05$) görülmektedir. Buna göre tüm alt boyutlarda ve genel toplamda okul müdürleri öğretmenlere göre daha fazla koçluk davranışı gösterdikleri düşünmektedirler. Bu bulgu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yöneticinin davranışlarını algılamalarındaki farklılığı göstermesi açısından Boğa'nın (2010) okul yöneticileri ve öğretmenlerele yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre ögretmenlerin yöneticilerinde

gördükleri liderlik davranısları düzeyi ile yöneticilerin kendilerinde gördükleri liderlik davranışlarının düzeyi aynı değildir.

4.1.5. .Okul Müdürlerinin Yaş, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Bulundukları Okulda Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde, okul müdürlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan okulda çalışma süresine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.5.1. Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çizelge 19'da yaş değişkenine göre okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklemler için t testi sonuçları incelendiğinde 19'da okul müdürlerinin kendilerinin koçluk davranışları ölçeğine ilişkin alt ölçek toplam puanlarının ve genel toplam puanın, okul müdürlerinin yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için t testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 19

Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark (Scheffe-Dunnet-C Testi)**
İletişim	1. 44 yaş ve altı	68	35,53	3,21	2;217	1,55	,214	
	2. 45-54 yaş	115	36,11	2,33				
	3. 55 yaş ve üstü	37	36,42	2,78				
Durum Saptama	1. 44 yaş ve altı	68	36,42	4,76	2;217	9,26	,000	1-3
	2. 45-54 yaş	115	36,26	3,88				
	3. 55 yaş ve üstü	37	39,58	4,02				2-3

(Devam ediyor)

Çizelge 19 (Devam)

Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark (Scheffe-Dunnet-C Testi)**
Geliştirme	1. 44 yaş ve altı	68	36,34	4,67	2;217	2,35	,097	
	2. 45-54 yaş	115	36,44	3,72				
	3. 55 yaş ve üstü	37	38,05	4,79				
Genel Toplam	1. 44 yaş ve altı	68	108,29	10,18	2;217	6,09	,003	1-3
	2. 45-54 yaş	115	108,80	7,14				2-3
	3. 55 yaş ve üstü	37	114,03	9,93				

Çizelge 19'da sunulan okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, durum saptama boyutunda ve toplam puanda yaşlar arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$) . Durum saptama boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Buna göre "Durum saptama" alt boyutunda [$F_{(2, 217)} = 9.26$; $P<.05$], 44 yaş ve altındaki müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}=36.42$), ve 45-54 yaş aralığındaki müdürlerin ortalamasının ($\overline{X}=36.26$). 55 yaş ve üstü müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarından ($\overline{X}=39.58$), düşük olduğu görülmektedir.

Genel toplamda farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Dunnet-C testine göre ise [$F_{(2. 217)} = 6.09$; $P<.05$], 44 yaş ve altındaki müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}=108.29$) ve 45-54 yaş aralığındaki

müdürlerin ortalamalarının ($\overline{X}$=108.80) 55 yaş ve üstü müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarından ($\overline{X}$=114.03) düşük olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin iletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarında kendi koçluk davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri yaşa göre farklılaşmaktadır. Okul müdürlerinin yaşları arttıkça daha çok koçluk davranışı gösterdiklerini düşündüklerini söylemek mümkündür.

4.1.5.2. Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çizelge 20'de okul müdürlerinin kendilerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'ne ilişkin alt ölçek toplam puanlarının ve genel toplam puanın, okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için t testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 20

Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İletişim	1. Kadın	35	36,73	2,22	218	1.79	0,07
	2. Erkek	185	35,84	2,78			
Durum Saptama	1. Kadın	35	37,25	4,69	218	0,57	0,57
	2. Erkek	185	36,79	4,29			
Geliştirme	1. Kadın	35	37,34	3,23	218	1.01	0,31
	2. Erkek	185	36,55	4,41			
Genel Toplam	1. Kadın	35	111,33	7,56	218	1.31	0,19
	2. Erkek	185	109,18	9.07			

Çizelge 20'de sunulan okul müdürlerinin kendilerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'ne ilişkin alt ölçek toplam puanlarının ve genel toplam puanın, okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için t testi sonuçları incelendiğinde, hiçbir alt boyut ve toplam puanda cinsiyetler arasındaki farkların anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Okul müdürlerinin iletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarında kendi koçluk davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre

farklılaşmamaktadır. Bu bulgunun, Çelikten ve Yeni (2004)'nin "Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi" konulu çalışmasında ulaştığı kadın ve erkek okul yöneticileri örgütte astlarını güdülemek veya bir işi yaptırmak için farklı liderlik ve yöneticilik davranışları gösterdiklerini saptadığı, Cemaloğlu (2007)'nun "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmalarıyla koçluk davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta olduğu yönünde tutarlı sonuçlar içerdiği söylenebilir. Yine Öztürk (2007)'ün "Ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması" konulu çalışmasıyla koçluk davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamakta olduğu sonucuyla da tutarlı olduğu söylenebilir.

4.1.5.3. Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışının Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çizelge 21'de okul müdürlerinin kendilerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'ne ilişkin alt ölçek toplam puanlarının ve genel toplam puanın, okul müdürlerinin toplam hizmet yıllarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için t testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 21

Okul Müdürlerinin Toplam Hizmet Yıllarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	**Toplam Hizmet Yılı**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
İletişim	1.15 yıldan az	39	35,6989	3,45422	2;215	,29	,74	
	2. 16-20 yıl arası	31	36,1939	2,56198				
	3. 21 yıl ve üstü	148	35,9585	2,50632				

(Devam ediyor)

Çizelge 21 (Devam)

Okul Müdürlerinin Toplam Hizmet Yıllarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	**Toplam Hizmet Yılı**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Durum Saptama	1.15 yıldan az	39	36,0663	4,60202	2;215	,97	,38	
	2. 16-20 yıl arası	31	37,4849	5,33472				
	3. 21 yıl ve üstü	148	36,8649	4,00977				
Geliştirme	1.15 yıldan az	39	35,9423	4,92994	2;215	,94	,39	
	2. 16-20 yıl arası	31	36,4023	5,85657				
	3. 21 yıl ve üstü	148	36,9376	3,56025				
Genel Toplam	1.15 yıldan az	39	107,7075	9,92532	2;215	,93	,39	
	2. 16-20 yıl arası	31	110,0812	12,36380				
	3. 21 yıl ve üstü	148	109,7610	7,55886				

Çizelge 21'de sunulan okul müdürlerinin kendilerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'ne ilişkin alt boyut puanlarının ve genel toplam puanın, okul müdürlerinin toplam hizmet yıllarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için t testi sonuçları incelendiğinde toplam hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark görülmememiştir.

Okul Müdürlerinin iletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarında kendi koçluk davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam hizmet yıllarına göre farklılaşmadığını söylemek mümkündür.

4.1.5.4. Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışının Bulundukları Okulda Okul Müdürü Olarak Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çizelge 22'de okul müdürlerinin kendilerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'ne ilişkin alt ölçek toplam puanlarının ve genel toplam puanın, okul müdürlerinin bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için Mann Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 22

Okul Müdürlerinin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	**Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**p**
İletişim	1. 2 yıl ve altı	208	109,88	1119.50	0,90
	2. 3 yıl ve üstü	11	112,23		
Durum Saptama	1. 2 yıl ve altı	208	110,91	955.50	0,35
	2. 3 yıl ve üstü	11	92,86		
Geliştirme	1. 2 yıl ve altı	206	111,24	886,00	0,20
	2. 3 yıl ve üstü	11	86,55		
Genel Toplam	1. 2 yıl ve altı	206	110,87	963,00	0,38
	2. 3 yıl ve üstü	11	93,55		

Çizelge 22'de okul müdürlerinin kendilerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'ne ilişkin alt ölçek toplam puanlarının ve genel toplam puanın, okul müdürlerinin bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, hiçbir alt ölçek ve toplam puanda gruplar arasındaki farkların anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Okul Müdürlerinin iletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarında kendi koçluk davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin bulundukları okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgunun Boğa'nın (2010) ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenleriyle yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Bu durumun büyük çoğunluğu bulunduğu okulda 2 yıl ve daha kısa süredir görev yapan okul müdürlerinin halen görev yaptıkları okulda yeni bir yönetici olmalarıyla ilişkili olabileceğini söylemek mümkündür.

4.1.6. Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Bulundukları Okulda Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan okulda çalışma süresine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.6.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çizelge 23'de öğretmenlerin yaşlarına göre kendi okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Scheffe Testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 23

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark (Scheffe Testi)**
İletişim	1. 44 yaş ve altı	173	32,08	6,27611	2,376	6,45	,002	1-2 1-3
	2. 45-54 yaş	161	34,14	5,65923				
	3. 55 yaş ve üstü	45	34,76	6,11688				
Durum Saptama	1. 44 yaş ve altı	173	30,28	8,91481	2,376	8,18	,000	1-2 1-3
	2. 45-54 yaş	161	33,42	7,73188				
	3. 55 yaş ve üstü	45	34,82	9,55436				

(Devam ediyor)

Çizelge 23 (Devam)

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark (Scheffe Testi)**
Geliştirme	1. 44 yaş ve altı	173	30,74	8,11148	2,376	11,99	,000	1-2 1-3
	2. 45-54 yaş	161	34,66	7,15276				
	3. 55 yaş ve üstü	45	35,04	9,80481				
Genel Toplam	1. 44 yaş ve altı	173	93,10	21,51382	2,376	10,45	,000	1-2 1-3
	2. 45-54 yaş	161	102,22	18,61919				
	3. 55 yaş ve üstü	45	104,62	24,21240				

Çizelge 23'de sunulan öğretmenlerin yaşlarına göre kendi okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, bütün alt ölçek ve toplam puanda yaşlar arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$) . Her boyutta farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Tablo-34 incelendiğinde, "iletişim" alt boyutunda [$F_{(2,\ 376)} = 6.45$; $P<.05$] 44 yaş ve altındaki öğretmenlerin, müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}=32.08$), 45-54 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir ($\overline{X}=34.14$). 44 yaş ve altındaki öğretmenlerin, müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}=32.08$), 55 yaş ve üstü öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir ($\overline{X}=34.76$).

"Durum saptama" alt boyutunda [$F_{(2,\ 376)} = 11.99$; $P<.05$] 44 yaş ve altındaki öğretmenlerin, müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}=30.28$), 45-54 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir

($\overline{X}$=33.42). 44 yaş ve altındaki öğretmenlerin, müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}$=30.28), 55 yaş ve üstü öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir ($\overline{X}$=43.82).

"Geliştirme" alt boyutunda [$F_{(2,\ 376)}$ = 10.65; P<.05] 44 yaş ve altındaki öğretmenlerin, müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}$=30.74), 45-54 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir ($\overline{X}$=34.66). 44 yaş ve altındaki öğretmenlerin, müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}$=30.74), 55 yaş ve üstü öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir ($\overline{X}$=35.04).

Genel toplamda ise [$F_{(2.\ 376)}$ = 10.45; P<.05] 44 yaş ve altındaki öğretmenlerin, müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}$=93.10), 45-54 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir ($\overline{X}$=102,22). 44 yaş ve altındaki öğretmenlerin, müdürlerin koçluk davranışına ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}$=93.10), 55 yaş ve üstü öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir ($\overline{X}$=104.62).

Öğretmenlerin, iletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarında ve genel toplamda, yaşları arttıkça okul müdürünün koçluk davranışı gösterme durumunun daha sıklıkla gözlemlediklerini söylemek mümkündür. Bu bulgunun, öğretmenlerin yöneticilerin koçluk ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yaşa göre farklılaştığını belirten Kalkan (2009)'ın "farklı okul türlerindeki yöneticilerin algılanan koçluk davranışları becerilerinin karşılaştırılması" konulu çalışması ile tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan Öztürk (2007)'ün "ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması" isimli, öğretmenlerin yöneticilerin koçluk ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yaşla birlikte farklılaşmadığını belirttiği çalışması ile tutarlı olmadığı söylenebilir.

4.1.6.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çizelge 24'de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kendi okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklemler için t testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 24

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Koçluk Davranışları Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Boyutları	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İletişim	1. Kadın	300	32,89	6,02	377	2,42	0,016
	2. Erkek	79	34,74	6,16			
Durum Saptama	1. Kadın	300	31,66	8,34	377	2,17	0,031
	2. Erkek	79	34,02	9,65			
Geliştirme	1. Kadın	300	32,27	8,15	377	3.00	0,003
	2. Erkek	79	35,35	7,84			
Genel Toplam	1. Kadın	300	96,82	20,67	377	2,25	0,006
	2. Erkek	79	104,11	22,30			

Çizelge 24'de sunulan, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kendi okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklemler için t testi sonuçları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda cinsiyetler arasındaki farkların anlamlı olduğu ($p>.05$) görülmektedir. Bu bulgulara göre, iletişim, durum saptama ve geliştirme alt boyutlarında ve genel toplamda, okul müdürünün koçluk davranışı gösterme durumunun erkek öğretmenlerce kadın öğretmenlere göre daha sıklıkla gözlemlendiğini söyleyebiliriz.

4.1.6.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çizelge 25'de öğretmenlerin toplam hizmet yıllarına göre kendi okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin alt ölçek puanları ve toplam puanlarının karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 25

Öğretmenlerin Toplam Hizmet Yıllarına Göre Koçluk Davranışlarının İncelenmesi

Koçluk Ölçeği Puanları	Toplam Hizmet Yılı	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Dunnett C Testi)
İletişim	1. 15 yıl ve altı	96	34,15	4,58	2,376	12,91	,000	2-3
	2. 16-20 yıl	88	30,43	6,79				
	3.21 yıl ve üstü	197	34,09	6,056				
Durum Saptama	1. 15 yıl ve altı	96	31,22	6,76	2,376	6,66	,001	1-2 2-3
	2. 16-20 yıl	88	29,82	9,64				
	3.21 yıl ve üstü	197	33,62	8,81				
Geliştirme	1. 15 yıl ve altı	96	31,51	6,09	2,376	11,40	,000	1-2 2-3
	2. 16-20 yıl	88	30,29	9,33				
	3.21 yıl ve üstü	197	34,75	8,10				
Genel Toplam	1. 15 yıl ve altı	96	96,87	15,29	2,376	10,23	,000	1-2 2-3
	2. 16-20 yıl	88	90,55	24,02				
	3. 21 yıl ve üstü	197	102,46	21,40				

Çizelge 25'de sunulan öğretmenlerin toplam hizmet yıllarına göre kendi okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin gözlemlerinin karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, bütün alt boyutlarda ve toplam puanda yaşlar arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$) . Hiçbir boyutta ve toplam puanda varyanslar homojen olmadığı için çoklu karşılaştırma testi olarak Dunnett C kullanılmıştır. Tablo-36 incelendiğinde, "iletişim" alt boyutunda [$F_{(2,\ 376)} = 12.91$; $P<.05$] "16-20 yıl" aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}=30.43$), "21 yıl ve üstü" öğretmenlerin ortalamalarından ($\overline{X}=34.09$) daha düşük olduğu saptanmıştır.

"Durum saptama" alt boyutunda [$F_{(2,\ 376)} = 6.66$; $P<.05$] "16-20 yıl" aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}=29.82$), "15 yıl ve altı" aralığındaki ($\overline{X}=31.22$) ve "21 yıl ve üstü" öğretmenlerin ortalamalarından ($\overline{X}=33.63$) daha düşük olduğu saptanmıştır.

”Geliştirme” alt boyutunda [F(2,376) = 11.40; P<.05] “16-20 yıl” aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}$=30.29), “15 yıl ve altı” aralığındaki öğretmenlerin ($\overline{X}$=31,51) ve “21 yıl ve üstü” öğretmenlerin ortalamalarından ($\overline{X}$=35.75) daha düşük olduğu saptanmıştır.

Genel toplamda ise [F(2.376)=10.23; P<.05] “16-20 yıl” aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}$=90.55), “15 yıl ve altı” aralığındaki öğretmenlerin ($\overline{X}$=96.87) ve “21 yıl ve üstü” öğretmenlerin ortalamalarından ($\overline{X}$=102.46) daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin iletişim, durum saptama, geliştirme alt boyutlarında ve genel toplamda hem mesleğin daha başlarında hem de 21 yıl ve üzeri hizmet süresine ulaştıkları dönemlerinde okul müdürünün koçluk davranışını daha fazla gözlemlemlediklerini söylemek mümkündür. Bu bulgunun, Öztürk’ün (2007) “Ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması” konulu çalışmasında ulaştığı 21 yıldan daha fazla görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerini daha yüksek seviyede algılamakta oldukları bulgusuyla tutarlı olduğu söylenebilir. Öte yandan Boğa’nın (2010) ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisini araştırdığı çalışmasıyla tutarlı olmadığı görülmektedir.

4.1.6.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışına İlikin Algılarının Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çizelge 26’da öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet süresine göre okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 26

Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Koçluk Davranışlarının incelenmesi/ Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Koçluk Ölçeği Puanları	Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
İletişim	1. 2 ve altı	64	31,50	6,48	4,374	7.56	.000	1-5 4-5
	2. 3-5 yıl	68	33,75	5,42				
	3. 6-10 yıl	84	34,04	5,67				
	4. 11-15 yıl	112	31,91	6,05				
	5. 16 yıl ve üstü	51	36,63	5,68				
Durum Saptama	1. 2 ve altı	64	32,30	9,04	4,374	7.88	.000	1-5 3-5 4-5
	2. 3-5 yıl	68	33,81	8,82				
	3. 6-10 yıl	84	32,04	8,19				
	4. 11-15 yıl	112	29,12	8,04				
	5. 16 yıl ve üstü	51	36,57	7,87				
Geliştirme	1. 2 ve altı	64	32,53	8,12	4,374	3.89	.004	4-5
	2. 3-5 yıl	68	34,45	7,94				
	3. 6-10 yıl	84	32,74	7,79				
	4. 11-15 yıl	112	31,01	8,27				
	5. 16 yıl ve üstü	51	35,82	8,01				
Genel Toplam	1. 2 ve altı	64	96,34	22,12	4,374	6.76	.000	1-5 4-5
	2. 3-5 yıl	68	102,01	19,73				
	3. 6-10 yıl	84	98,82	19,70				
	4. 11-15 yıl	112	92,04	20,98				
	5. 16 yıl ve üstü	51	109,02	20,17				

Çizelge 26'da sunulan öğretmenlerin bulundukları okuldaki toplam hizmet süresi değişkenine göre kendi okul müdürlerinin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, bütün alt boyut ve toplam puanda farkların anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$) . Her boyutta farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Buna göre, "iletişim" alt boyutunda [$F(4, 374) = 7,88$; $P<.05$] "2 yıl ve altı" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ve "11-15 yıl" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}=31.91$) "16 yıl ve üstü" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\overline{X}=36.63$), daha düşük olduğu saptanmıştır. "İletişim" alt boyutunda, müdürün koçluk davranışının; bulunduğu okulda en kıdemli olan öğretmenlerce (16 yıl ve üstü), bulunduğu okulda en kısa süredir hizmet veren öğretmenlere göre (2 yıl ve altı), bulunduğu okulda en kıdemli olan öğretmenlerce

(16 yıl ve üstü), bulunduğu okulda uzun süredir (11-15 yıl) hizmet veren öğretmenlere göre daha fazla gözlemlendiğini söyleyebiliriz.

"Durum saptama" alt boyutunda [F(4, 374) = 7.88; P<.05] "2 yıl ve altı" hizmeti olan öğretmenlerin ($\overline{X}$=32.30) "6-10 yıl" hizmeti olan öğretmenlerin ($\overline{X}$=32.04) ve "11-15 yıl" hizmeti olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}$=29.12), "16 yıl ve üstü" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\overline{X}$=36.57), daha düşük olduğu saptanmıştır. "Durum saptama" alt boyutunda, müdürün koçluk davranışının; bulunduğu okulda en kıdemli olan öğretmenlerce (16 yıl ve üstü), bulunduğu okulda 2 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl hizmet veren öğretmenlere göre daha fazla gözlemlendiğini söyleyebiliriz.

"Geliştirme" alt boyutunda [F(4,374) = 3.89; P<.05]) "11-15 yıl" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}$=31.01) "16 yıl ve üstü" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\overline{X}$=35.82) daha düşük olduğu saptanmıştır. Müdürün koçluk davranışının bulunduğu okulda en uzun süredir hizmet veren öğretmenlerce okulda kıdemli olan öğretmenlere göre daha fazla gözlemlendiğini söyleyebiliriz.

Genel toplamda ise [F(4,374) = 6.76; P<.05] "2 yıl ve altı" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ($\overline{X}$=96.34) ve "11-15 yıl" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}$=92.04) "16 yıl ve üstü" bulunduğu okulda hizmeti olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\overline{X}$=109.02) daha düşük olduğu saptanmıştır. Genel toplamda, müdürün koçluk davranışının öğretmenlerce; bulunduğu okulda en kısa süredir hizmet veren öğretmenlerce (2 yıl ve altı), okulda en kıdemli olan öğretmenlere göre (16 yıl ve üstü), bulunduğu okulda uzun süredir (11-15 yıl) hizmet veren öğretmenlerce bulunduğu okulda en kıdemli olan öğretmenlere (16 yıl ve üstü) göre daha fazla gözlemlendiğini olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin iletişim, durum saptama, geliştirme alt boyutlarında ve genel toplamda bulundukları okulda henüz çok yeni oldukları dönemde ve 16 yıl ve üzeri hizmet süresine ulaştıkları dönemlerinde okul müdürünün koçluk davranışını daha fazla gözlemlemlediklerini söylemek mümkündür.

4.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde öğretmenlerin, iş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret, gelişme-yükselme olanakları, çalışma şartları, birlikte çalışılan kimseler, örgütsel ortam boyutlarında yaşantıladıkları ve yine aynı boyutlarda işlerinden beklediklerine ilişkin betimsel istatistik sonuçlarına, iş yerinden bekledikleri ile yaşadıklarına ilişkin iş doyumu puanlarının farkına, buradan yola çıkarak da iş doyumu düzeylerine ilişkin ölçüm sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin İş ve Niteliği Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Çizelge 27'de öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde iş ve niteliği boyutunda işlerinden beklediklerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 27

Öğretmenlerin İş ve Niteliği Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
İŞ VE NİTELİĞİ			
1. İşimin, yeni şeyler öğrenme ve becerilerimi geliştirme imkanı vermesini isterim.	381	4,90	0,39
2. İşimin bana, okulumun içinde ve dışında prestij ve saygınlık kazandırmasını isterim.	381	4,58	0,78
3. İşimde yetki ve sorumluluklarım dengeli olmasını isterim.	381	4,83	0,42
4. İşimin, dikkat ve yaratıcılık gerektirmesini isterim.	381	4,45	0,50
5. İşimin, monoton ve sıkıcı olmasını istemem	381	4,55	0,50
6. İşten atılma korkusu içinde yaşamak istemem	381	4,65	0,48
7. Başarı duygusu veren bir işte çalışmayı isterim.	381	4,45	0,50

Çizelge 27 incelendiğinde iş ve niteliği boyutunda en yüksek ortalamaya sahip iki maddenin, "İşimin, yeni şeyler öğrenme ve becerilerimi geliştirme imkanı vermesini isterim" ($\overline{X}$=4,90), "İşimde yetki ve sorumluluklarımın dengeli olmasını isterim" ($\overline{X}$=4,83) maddeleri olduğu görülmektedir.

İş ve niteliği boyutunda en düşük ortalamaya sahip iki maddenin ise, "İşimin, dikkat ve yaratıcılık gerektirmesini isterim" ($\overline{X}$=4,45) ve "Başarı duygusu veren bir işte çalışmayı isterim." ($\overline{X}$=4,45) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin işlerinden daha yüksek doyum sağlamalarında mesleki beceri ve yeteneklerini geliştirme fırsatının ve etkili liderliğin önemli yeri olduğu belirtilmektedir (Cockborn, 2000; Hargreaves, 1994; Kushman, 1992; Meek, 1998; Klecher ve Loadman,1999; McLaughlin vd., 1986; Bobbitt, Fraupel, Burns, 1991; Meek, 1998; Cohn, 1992; Perie ve Baker, 1997). Bu bulgu, öğretmenlerin işin yeni şeyler öğrenme ve beceri geliştirme imkanı vermesi ve yetki ve sorumluluk dengesi içermesi beklentilerini desteklemektedir.

Öğretmenlik mesleğinin, bilgilerin ve becerilerin güncellenmesi olanağı yaratılmadığında hep aynı aktarımların yapıldığı bir rutini içerme riski olduğunu ve öğrenme ve gelişme imkanının bu rutinin oluşmasını önleyebileceğini söyleyebiliriz. Ayrıca işin dikkat ve yaratıcılık gerektirmesi ve başarı duygusu veren bir işte çalışmanın ise öğretmenlerin en az beklentiye sahip oldukları boyutlar olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin İş ve Niteliği Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 28'de öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde iş ve niteliği boyutunda işlerinde yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelg**e** 28

Öğretmenlerin İş ve Niteliği Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
İŞ VE NİTELİĞİ			
1. İşim, yeni şeyler öğrenme ve becerilerimi geliştirme imkanı verir.	381	4,17	0,74
2. İşim bana, okulumun içinde ve dışında prestij ve saygınlık kazandırır	381	3,64	0,89
3. İşimde yetki ve sorumluluklarım dengelidir	381	3,88	1,11
4. İşim, dikkat ve yaratıcılık gerektirir	381	4,90	0,30
5. İşim, monoton, sıkıcı değildir	381	4,72	0,45
6. İşten atılma korkusu yaşamıyorum	381	4,72	0,45
7. Başarı duygusu veren bir işte çalışıyorum	381	4,66	0,62

Çizelge 28 incelendiğinde İş ve niteliği boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla, "İşim, dikkat ve yaratıcılık gerektirir" ($\overline{X}$=4,90) ve "İşim, monoton, sıkıcı değildir" ($\overline{X}$=4,72) maddeleri olduğu görülmektedir.

İş ve niteliği boyutunda en düşük ortalamaya sahip maddelerin sırası ile "İşim bana, okulumun içinde ve dışında prestij ve saygınlık kazandırır" ($\overline{X}$=3,64), "İşimde yetki ve sorumluluklarım dengelidir" ($\overline{X}$=3,88) ve "İşim, yeni şeyler öğrenme ve becerilerimi geliştirme imkanı verir" ($\overline{X}$=4,17) maddeleri olduğu görülmektedir.

İş ve niteliği boyutunda öğretmenlerin beklentileri ve yaşadıkları bazı noktalarda birbirini tamamlar şekilde görülmektedir. Öğretmenler işlerinin en çok öğrenme ve gelişme olanağı vermesini, yetki ve sorumluluklarının dengeli olmasını beklediklerini oysa en az bunları yaşantıladıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı boyutta öğretmenler işlerinin onlara, prestij ve saygınlık kazandırmadığını ancak prestij ve saygınlık beklentisi içinde de olmadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin beklenti düzeylerinin en düşük olduğu madde dikkat ve yaratıcılık olurken işlerinde en çok yaşantıladıkları da işlerinin dikkat ve yaratıcılık gerektirmesi olmaktadır.

4.2.3. Öğretmenlerin Teftiş Sistemi Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Çizelge 29'da öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde teftiş sistemi boyutunda işlerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 29

Öğretmenlerin Teftiş Sistemi Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
TEFTİŞ SİSTEMİ			
1. Müfettişlerin yakınmalarımızı dinlemesini isterim.	381	4,55	0,50
2. Müfettişlerin bizi değerlendirirken değerlendirmeyi bizimle birlikte yapmalarını isterim.	381	4,60	0,49
3. Müfettişlerin, müfettişlik bilgisi alanında yeterli olmalarına önem veririm.	381	4,65	0,48
4. Müfettişlerin teftişlerde yapıcı eleştirilerde bulunmalarına önem veririm.	381	4,19	0,43

Çizelge 29 incelendiğinde teftiş sistemi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin, "Müfettişlerin, müfettişlik bilgisi alanında yeterli olmalarına önem veririm" ($\overline{X}$=4,65), en düşük ortalamaya sahip maddenin ise "Müfettişlerin teftişlerde yapıcı eleştirilerde bulunmalarına önem veririm " ($\overline{X}$=4,19) olduğu görülmektedir.

Teftiş sistemi boyutunda öğretmenlerin müfettişlerden mesleki bilgi alanında yeterlilik beklediklerini söylemek mümkündür. Bu müfettişlerin mesleki bilgi ve yeterlik sahibi olmalarının yapıcı eleştiriyi de beraberinde getireceği beklentisiyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.4. Öğretmenlerin Teftiş Sistemi Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 30'da öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde teftiş sistemi boyutunda işlerinde yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 30

Öğretmenlerin Teftiş Sistemi Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
TEFTİŞ SİSTEMİ			
1. Müfettişler yakınmalarımızı dinlerler	381	2,27	0,83
2. Müfettişler bizi değerlendirirken değerlendirmeyi bizimle birlikte yaparlar	381	1,83	0,99
3. Müfettişler, müfettişlik bilgisi alanında yeterlidirler	381	1,98	1,03
4. Müfettişler teftişlerde yapıcı eleştirilerde bulunuyorlar	381	2,62	0,92

Çizelge 30 incelendiğinde teftiş sistemi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin, "Müfettişler teftişlerde yapıcı eleştirilerde bulunuyorlar" ($\overline{X}$=2,62), en düşük ortalamaya sahip maddenin ise "Müfettişler bizi değerlendirirken değerlendirmeyi bizimle birlikte yaparlar " ($\overline{X}$=1,83) olduğu görülmektedir.

Öğretmenler müfettişlerin değerledirmeyi kendileriyle birlikte yapmadığını ancak yapıcı eleştirilerde bulundularını belirtmektedirler. Öğretmenlerin teftiş sistemi boyutunda beklenti ve yaşadıklarına ilişkin görüşleri birbiriyle tutarlı görülmektedir. Öğretmenlerin teftiş sisteminde en düşük beklentileri müfettişlerin yapıcı eleştirilerde bulunmasına verdikleri önem iken, teftiş sistemi içerisinde en çok

müfettişlerin yapıcı eleştirilerini yaşadıklarını ifade etmektedirler. Ancak sözü edilen maddenin aritmetik ortalamalarına bakıldığında (beklenti ($\overline{X}$=4,19) ve yaşananlar ($\overline{X}$=2,62)) doğal olarak beklentinin yaşanandan daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Ücret Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Çizelge 31' de öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde ücret boyutunda işlerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 31

Öğretmenlerin Ücret Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
ÜCRET (MAAŞ VE DİĞER ÖDEMELER)			
5. Maaşımın geçimime yetmesini önemserim.	381	4,39	0,50
6. Hak ettiğim maaşı almak isterim.	381	4,44	0,52
7. Eğitim düzeyime denk maaş almayı önemserim	381	4,40	0,51
8. Maaş artışımın fiyat artışlarının gerisinde olmasını istemem.	381	4,35	0,48
9. Hastalık, doğum, ölüm, tedavi gibi sosyal yardımların yeterli olmasını isterim.	381	4,44	0,50
10. Maaşımın ve yan ödemelerimin yeterli olmasını isterim.	381	4,45	0,57
11. Emekli ikramiyemin az olmamasını isterim.	381	4,45	0,50

Çizelge 31 incelendiğinde ücret boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin, "Emekli ikramiyemin az olmamasını isterim" ve ($\overline{X}$=4,45), "Maaşımın ve yan ödemelerimin yeterli olmasını isterim" ($\overline{X}$=4,45) maddeleri olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise "Maaş artışımın fiyat artışlarının gerisinde olmasını istemem " ($\overline{X}$=4,35) olduğu görülmektedir.

Ücret iş doyumunu etkileyen önemli örgütsel faktörlerden biri olmaktadır. Ücret (maaş ve diğer ödemeler) boyutunda aritmetik ortalamalar birbirine yakın olmakla beraber maaş ve emekli ikramiyesinin yeterli olması beklentisinin en yüksek beklenti olduğu görülmektedir. Fiilen çalışırken elde edilen maaş kadar çalışma yaşamı sonlandığında elde edilecek toplu gelirin de yüksek olması beklentisi göze çarpmaktadır.

4.2.6. Öğretmenlerin Ücret Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 32' de öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde ücret boyutunda işlerinde yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 32

Öğretmenlerin Ücret Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
ÜCRET (MAAŞ VE DİĞER ÖDEMELER)			
12. Maaşım geçimime yetmektedir	381	2,33	1,31
13. Hak ettiğim maaşı alıyorum	381	1,56	0,90
14. Eğitim düzeyime denk maaş alıyorum	381	1,52	0,77
15. Maaş artışım fiyat artışlarının gerisinde değildir	381	1,55	0,91
16. Hastalık, doğum, ölüm, tedavi gibi sosyal yardımlar yeterlidir	381	1,45	0,67
17. Maaşım ve yan ödemelerim yeterlidir	381	1,50	0,81
18. Emekli ikramiyem yeterlidir	381	1,35	0,76

Çizelge 32 incelendiğinde ücret boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin, "Maaşım geçimime yetmektedir" ($\overline{X}$=2,33), en düşük ortalamaya sahip maddenin ise, "Emekli ikramiyem yeterlidir" ($\overline{X}$=1,35) olduğu görülmektedir.

Ücret boyutunda yaşananlara ait aritmetik ortalamaların ücret beklentileri boyutuna göre çok düşük olduğunu görülmektedir. Maaşlarını geçinmelerine yeterli bulan öğretmenler en yüksek beklentiye sahip oldukları emekli ikramiyelerini şu anki durumuyla yeterli bulmamaktadırlar.

4.2.7. Öğretmenlerin Gelişme ve Yükselme Olanakları Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Çizelge 33' de öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde gelişme yükselme olanakları boyutunda işlerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 33

Öğretmenlerin Gelişme ve Yükselme Olanakları Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
GELİŞME VE YÜKSELME OLANAKLARI			
19. Bir örgütte yükselebilmek için mesleki bakımdan yeterli olmak gerekir	381	4,55	0.50
20. Bir örgütte yükselme politikasının adil olması gerekir.	381	4,55	0,50
21. İyi çalışanların yükselmesini isterim.	381	4,40	0,49
22. Bir örgütte, yetenek ve becerilerin geliştirilmesi için her şeyin seferber edilmesini isterim.	381	4,30	0,46
23. Zaman zaman bize, sonunda bir yarar getiren hizmet içi eğitim imkanı sağlanmasını isterim.	381	4,39	0,50

Çizelge 33 incelendiğinde Gelişme ve Yükselme Olanakları boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin, "Bir örgütte yükselebilmek için mesleki bakımdan yeterli olmak gerekir" ($\overline{X}$=4,55), ve "Bir örgütte yükselme politikasının adil olması gerekir" ($\overline{X}$=4,55), en düşük ortalamaya sahip maddenin ise "Bir örgütte, yetenek ve becerilerin geliştirilmesi için her şeyin seferber edilmesini isterim "($\overline{X}$=4,30) olduğu görülmektedir.

Yükselme olanağının varlığı kadar adil oluşu da çalışanın iş doyumunu etkilemektedir (Bingöl, 1999; Başaran, 2000, Erdoğan, 2000). Gelişme yükselme olanaklarına ilişkin öğretmen beklentilerinin mesleki kariyer için yeterlilikle birlikte adalet beklentisi içerdiğini söyleyebiliriz.

4.2.8. Öğretmenlerin Gelişme ve Yükselme Olanakları Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 34' de öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde gelişme yükselme olanakları boyutunda işlerinden yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 34

Öğretmenlerin Gelişme ve Yükselme Olanakları Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	N	$\overline{X}$	S
GELİŞME VE YÜKSELME İMKANLARI			
24. Bu örgütte yükselebilmek için mesleki bakımdan yeterli olmak gerekir	381	2,87	1,60
25. Bu örgütte yükselme politikası adildir.	381	2,36	1,47
26. İyi çalışanlar yükselir	381	1,92	1,16
27. Bu örgütte, yetenek ve becerilerin geliştirilmesi için her şey seferber edilmektedir	381	1,86	1,14
28. Zaman zaman bize, sonunda bir yarar getiren hizmet içi eğitim imkanı sağlanmaktadır	381	3,02	0,89

Çizelge 34 incelendiğinde Gelişme ve Yükselme Olanakları boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin, "Zaman zaman bize, sonunda bir yarar getiren hizmet içi eğitim imkanı sağlanmaktadır" ($\overline{X}$=3,02), en düşük ortalamaya sahip maddenin ise, "Bu örgütte, yetenek ve becerilerin geliştirilmesi için her şey seferber edilmektedir" ($\overline{X}$=1,86) olduğu görülmektedir.

Öğretmenler gelişme yükselme olanakları boyutunda kendilerine en çok, mesleki katkı sağlayan hizmet içi eğitim olanakları sağlandığını belirtmektedirler. Yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi konusunda ise, beklentilerine nazaran çok daha düşük bir ortalamayla, sınırlı yaşantılara sahip oldukları söylenebilir.

4.2.9. Öğretmenlerin Çalışma Şartları Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Çizelge 35' de öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde çalışma şartları boyutunda işlerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 35

Öğretmenlerin Çalışma Şartları Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	N	$\overline{X}$	S
ÇALIŞMA ŞARTLARI			
29. Eğitim ortamına ilişkin, araç, gereç, laboratuvar, işlik, atölye, müzik odası gibi donanımların yeterli olmasına önem veririm.	381	4,34	0,48
30. Okul, bina ve tesislerimizin, temiz ve kullanışlı olmasını isterim.	381	4,50	0,50
31. Okul, bina ve tesislerimizin,ışık,havalandırma bakımlarından uygun olmasını isterim.	380	4,65	0,48

Çizelge 35 incelendiğinde Çalışma Şartları boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin, "Okul, bina ve tesislerimizin, ışık, havalandırma, bakımlarından uygun olmasını isterim" ($\overline{X}$=4,65), en düşük ortalamaya sahip maddenin ise, "Eğitim ortamına ilişkin, araç, gereç, laboratuvar, işlik, atölye, müzik odası gibi donanımların yeterli olmasına önem veririm." ($\overline{X}$=4,34) maddeleri olduğu görülmektedir.

Çalışanların fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri çalışma koşullarını ve görevlerini yerine getirebilecekleri araç gerece sahip olmaları işten doyum sağlamaları için gerekli olmaktadır (Erdoğan, 2000; Başaran, 2000; Aletraris, 2003, 10). Çalışma şartlarına ilişkin öğretmen beklentilerinin en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip olduğu maddelerin ortalamaları arasında büyük bir fark olmadığı söylenebilir. Öğretmenler, eğitim ortamının fiziksel donanımına ilişkin beklentilerinden daha çok okul bina ve tesislerinin ışık ve havalandırma koşullarının uygun olmasını beklemektedirler.

4.2.10. Öğretmenlerin Çalışma Şartları Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 36' da öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde ücret boyutunda yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 36

Öğretmenlerin Çalışma Şartları Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
ÇALIŞMA ŞARTLARI			
32. Eğitim ortamına ilişkin, araç, gereç, laboratuar, işlik, atelye, müzik odası gibi donanımlar yeterlidir.	381	3,08	1,71
33. Okul, bina ve tesislerimiz, temiz ve kullanışlıdır	381	4,07	1,08
34. Okul, bina ve tesislerimizin, ışık, havalandırma, bakımları uygundur.	380	4,17	1,32

Çizelge 36 incelendiğinde Çalışma Şartları boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin, "Okul, bina ve tesislerimizin, ışık, havalandırma, bakımları uygundur" ($\overline{X}$=4,17), düşük ortalamaya sahip maddenin ise "Eğitim ortamına ilişkin, araç, gereç, laboratuar, işlik, atelye, müzik odası gibi donanımlar yeterlidir"

($\overline{X}$=3,08) maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler çalışma şartları boyutunda eğitim ortamının fiziksel donanımından çok okul bina ve tesislerin ışık ve havalandırmasını uygun bulduklarını belirtmektedirler. Burada öğretmenlerin çalışma şartlarına ilişkin beklentileri ve yaşadıkları aynı maddeyi, okul binasının ışık ve havalandırma koşullarını işaret etmektedir.

4.2.11. Öğretmenlerin Birlikte Çalışılan Kimseler Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Çizelge 37' da öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde Birlikte Çalışılan Kimseler boyutunda işlerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 37

Öğretmenlerin Birlikte Çalışılan Kimseler Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİMSELER			
1. Diğer öğretmenlerin birbirleriyle iyi geçinmelerini isterim.	381	4,50	0,50
2. Müdürüm ve müdür yardımcılarımla iyi bir ekip oluşturmayı isterim.	381	4,70	0,46
3. Diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler içinde olmayı isterim	381	4,55	0,50
4. Öğretmenler dışındaki diğer iş görenlerle karşılıklı saygı ve güven duygusu içinde olmayı isterim.	381	4,38	0,52
5. Okulumuzdaki diğer öğretmenler mesleki bakımdan yeterlidirler	381	4,32	0,52
6. Biz öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının, müdürün ve müdür yardımcılarının yönetimine ilgi duymalarını isterim.	381	4,49	0,50
7. Öğrencilerimle sevgi ve saygıya dayalı bir ilişki içinde olmayı isterim.	381	4,45	0,50
8. Öğrencilerim arasında devam ve disiplin sorunları yaşanmasını istemem.	381	4,65	0,48

Çizelge 37 incelendiğinde Birlikte Çalışılan Kimseler boyutunda en yüksek ortalamaya sahip iki maddenin, "Müdürüm ve müdür yardımcılarımla iyi bir ekip oluşturmayı isterim" ($\overline{X}$=4,70) ve "Öğrencilerim arasında devam ve disiplin sorunları yaşanmasını istemem" ($\overline{X}$=4,65) olduğu, en düşük ortalamaya sahip iki maddenin ise "Okulumuzdaki diğer öğretmenler mesleki bakımdan yeterlidirler" ($\overline{X}$=4,32) ve "Öğretmenler dışındaki diğer iş görenlerle karşılıklı saygı ve güven duygusu içinde olmayı isterim" ($\overline{X}$=4,38) maddeleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenler birlikte çalışılan kimseler boyutunda, okul yönetimi ile bir ekip oluşturmayı beklemektedirler. İş ortamında çalışanın yönetimle ve çalışma arkadaşlarıyla yakın, destekleyici ilişkiler içinde oluşu, hem işe uyumu ve aidiyeti hem de iş doyumunu artırabilmektedir (Horozoğlu, 1995, Başaran, 2000; Buckingham ve Coffman, 1999). Öğretmenin performansına en büyük etkinin okul müdüründen kaynaklandığı (Magno ve Sembrano, 2007) bu noktada, okulda öğretmenleri destekleyici ve işbirlikçi bir örgüt iklimi oluşturma bağlamında okul müdüründen öğretimsel liderlik davranışının beklendiğini söyleyebiliriz.

4.2.12. Öğretmenlerin Birlikte Çalışılan Kimseler Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 38'de öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde Birlikte Çalışılan Kimseler boyutunda işlerinde yaşadıklarına lişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur. Tablo-38 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip iki maddenin, "Diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler içindeyim" ($\overline{X}$=4,90), "Diğer öğretmenler birbirleriyle iyi geçinirler." ($\overline{X}$=4,88) , en düşük ortalamaya sahip iki madde ise "Biz öğretmenler ve diğer okul çalışanları müdürün ve müdür yardımcılarının yönetimine ilgi duyarız" ($\overline{X}$=4,53) ve "Öğretmenler dışındaki diğer işgörenlerle karşılıklı saygı ve güven duygusu içindeyiz" ($\overline{X}$=4,59) maddeleridir.

Çizelge 38

Öğretmenlerin Birlikte Çalışılan Kimseler Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİMSELER			
1. Diğer öğretmenler birbirleriyle iyi geçinirler	381	4,88	0,45
2. Müdürüm ve müdür yardımcılarımla iyi bir ekibiz	381	4,72	0,55
3. Diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler içindeyim	381	4,90	0,44
4. Öğretmenler dışındaki diğer işgörenlerle karşılıklı saygı ve güven duygusu içindeyiz	381	4,59	0,77
5. Okulumuzdaki diğer öğretmenlerde mesleki bakımdan yeterlidirler	381	4,85	0,37
6. Biz öğretmenler ve diğer okul çalışanları müdürün ve müdür yardımcılarının yönetimine ilgi duyarız	381	4,53	0,87
7. Öğrencilerimle sevgi ve saygıya dayalı bir ilişki içindeyiz	381	4,70	0,47
8. Öğrencilerim arasında devam ve disiplin sorunları yaşanmaz	381	4,71	0,53

Öğretmenlerin birlikte çalışılan kimseler boyutunda kendilerinin ve diğer öğretmenlerin birbirleriyle iyi ilişkiler içinde olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenler, okulda işbirlikçi çalışmalar yaptıklarında ve iyi ilişkiler içinde olduklarında iş doyumları daha yüksek olabilmekte, hatta bu durumu ödül olarak algılanabildiği ifade edilmektedir (Kushman, 1992; Meek, 1998; Cockburn, 2000).

4.2.13. Öğretmenlerin Örgütsel Ortam Boyutunda Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Çizelge 39' da öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde örgütsel ortam boyutunda işlerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 39

Öğretmenlerin Örgütsel Ortam Boyutunda İşlerinden Beklediklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
ÖRGÜTSEL ORTAM			
1. Müdürümün benim önemimin farkında olmasına önem veririm.	381	4,57	0,50
2. Okulumda, okulun amaçları ile öğretmenlerin ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge gözetilmesini isterim	380	4,55	0,50
3. Okulda hak ettiğim saygıyı görmek isterim.	381	4,60	0,49
4. Müdürümün bana güvenmesini ve gerektiğinde bazı yetkileri devretmesini isterim.	381	4,52	0,56
5. Müdürümün liderlik niteliklerine sahip olmasını isterim.	381	4,44	0,50
6. Okulumda çok yönlü bilgi akışı olmasını isterim.	381	4,49	0,50
7. Okulumda iletişim kanallarının sürekli açık olmasını isterim.	381	4,96	0,30

Çizelge 39 incelendiğinde örgütsel ortam boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla, "Okulumda iletişim kanallarının sürekli açık olmasını isterim" ($\overline{X}$=4,96), "Okulda hak ettiğim saygıyı görmek isterim." ($\overline{X}$=4,60) en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise, "Müdürümün liderlik niteliklerine sahip olmasını isterim" ($\overline{X}$=4,44) ve "Okulumda çok yönlü bilgi akışı olmasını isterim" ($\overline{X}$=4,49) maddeleri olduğu görülmektedir.

Örgüt yaşamında karşılaşılan sorunlara genellikle olgunlaşmamış davranışlar ve iletişim becerisindeki eksiklikler yol açmaktadır (Baltaş, 2011). Bu bağlamda öğretmenler çalışma ortamında kendilerini ifade edebilecekleri ve yönetimle rahatlıkla etkileşim kurabilecekleri ve hak ettikleri saygıyı görecekleri bir ortamın

varlığını beklemektedirler. Devamında ise müdürün liderlik becerileri ve çok yönlü bilgi akışının sağlanmasında daha az beklentiye sahip oldukları görülmektedir.

4.2.14. Öğretmenlerin Örgütsel Ortam Boyutunda Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 40' da öğretmenlerin iş doyumu ölçeğinde örgütsel ortam boyutunda işlerinde yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 40

Öğretmenlerin Örgütsel Ortam Boyutunda İşlerinde Yaşadıklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Madde Numarası ve Madde	**N**	$\overline{X}$	**S**
ÖRGÜTSEL ORTAM			
8. Müdürüm beni önemimin farkındadır	381	4,70	0,59
9. Okulda, okulun amaçları ile öğretmenlerin ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge gözetilir	380	4,76	0,56
10. Okulda hak ettiğim saygıyı görüyorum	381	4,78	0,57
11. Müdürüm bana güvenir ve gerektiğinde bazı yetkileri devreder	381	4,63	0,89
12. Müdürüm liderlik niteliklerine sahiptir	381	4,76	0,55
13. Okulumda çok yönlü bilgi akışı vardır	381	4,84	0,50
14. Okulumda iletişim kanalları sürekli açıktır	381	4,49	0.90

Çizelge 40 incelendiğinde örgütsel ortam boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla, "Okulumda çok yönlü bilgi akışı vardır" ($\overline{X}$=4,84), "Okulda hak ettiğim saygıyı görüyorum" ($\overline{X}$=4,78) olduğu en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise "Okulumda iletişim kanalları sürekli açıktır" ($\overline{X}$=4,49) ve "Müdürüm bana güvenir ve gerektiğinde bazı yetkileri devreder" ($\overline{X}$=4,63) ve maddeleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel ortam boyutunda beklentileri ve yaşadıklarına birlikte baktığımızda en çok iletişim kanallarının açık olmasını bekledikleri ve bunu da yaşayamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin okulda hak ettikleri saygıyı görmeyi beklediklerini ve bunu yaşadıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenler okulda çok yönlü bilgi akışı beklentisi içinde olmamakla birlikte zaten böyle bir yaşantıya sahip olduklarını belirtmektedirler. Müdürün liderlik

nitelikleriyle ilgili daha az beklentiye ve yetki devri konusunda da daha az gözleme sahip olduklarını görmekteyiz.

4.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyinin Boyutlara Göre Sıralanması

İş doyumu, çalışanın işinden bekledikleri ile bulunduğu iş ortamında yaşantıladıkları arasındaki farkın bir işlevi olarak ele alınmaktadır (Thierry ve Klwema dan akt. Balcı,1985). Çizelge 41'de yer alan beklenen duruma ve varolan duruma ilişkin puanların farkı alınarak oluşturulmuştur.

Çizelge 41

Öğretmenlerin İş Doyumu Boyutlarına İlişkin Bekledikleri ve Yaşadıkları Farkının Betimsel İstatistikleri

İş Doyumu Puanları	N	$\overline{X}$	K	S
Ücret Maaş ve Diğer Ödemeler	381	19,65	2.81	4,61
Teftiş Sistemi	381	9.28	2.32	3,40
Gelişme ve Yükselme İmkanları	381	10.16	2.03	5,72
Çalışma Şartları	381	2.18	0.73	3,75
İş ve Niteliği	381	1,70	0,24	3,64
Birlikte Çalışılan Kimseler	381	-1,82	-0.23	4,38
Örgütsel Ortam	381	-0,80	-0,11	4,04
Genel Toplam	**381**	**40.35**		**15,70**

Her bir boyutta farklı sayıda madde bulunduğundan boyutlara ilişkin puan ortalamaları karşılaştırabilmek için ortalama puanlar ($\overline{X}$) her bir boyuttaki madde sayısına (K) bölünerek ($\overline{X}$/ K) 1-5 arası puanlamaya dönüştürülmüştür. Sonra bu puanlara göre (K) sıralanarak karşılaştırılmıştır Sıralama K'ya göre ve en düşük düzeyde iş doyumu yaşanan boyuttan en yüksek düzeyde iş doyumu yaşanan boyuta doğru yapılmıştır. Fark puanları beklenti yaşanan farkı alınarak hesaplanmıştır. Negatif puanlar, gerçek durum puanlarının beklenen durum puanlarından daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çizelge 41'de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş doyumunu en düşük düzeyde yaşantıladıkları boyut ücret, maaş ve diğer ödemeler boyutudur. Bu bulgu Balcı'nın (1985), Çevik'in (2010), eğitim yöneticisinin iş doyumu konulu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Öte yandan Ağaoğlu (2011), Öğretmenler de eğitim yöneticileri gibi maaş ücret ve diğer ödemeler konusunda düşük iş doyumuna

sahiptir. Bu boyutu teftiş sistemi ve gelişme yükselme olanakları izlemektedir. Öğretmenlerin en çok birlikte çalışan kimseler ve örgütsel ortam boyutlarında yüksek iş doyumuna sahip olduklarını söyleyebiliriz. Bu bulgu Shore ve Tetrick (1991), Demir (2001), Akkuş (2010), Önder (2006), Çevik (2010), Miao'nun (2011) öğretmenlerin iş doyumunu yönetimle çalısanlar arasında kurulan iyi ilişkilerle ve liderlikle yükselebildiği bulgusuyla tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

4.4. Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Algıladıkları İş Doyumu Arasındaki İlişki

Aşağıda Çizelge 42'de okul müdürlerinin gösterdiği koçluk davranışı alt boyutları ile öğretmenlerin algıladıkları iş doyumu arasında ilişkiye dair analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 42

Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Algıladıkları İş Doyumu Arasındaki İlişki

Boyutlar		İletişim	Durum Saptama	Geliştirme
İşin ve Niteliği	r	,023	,074	.011
	p	,652	,150	.835
	N	,379	,379	,379
Teftiş	r	-.044	,009	-.015
	p	,390	,866	,773
	N	,379	379	379
Ücret	r	.041	,087	,073
	p	.421	,091	,156
	N	379	379	379
Çalışma Şartları	r	,024	,000	,-010
	p	,639	,998	,851
	N	378	378	378
Birlikte çalışılan kimseler	r	-,005	-,043	-,046
	p	,926	,405	,373
	N	379	379	379
Örgütsel Ortam	r	,048	,031	.028
	p	,351	.541	,581
	N	377	377	377

Çizelge 42 incelendiğinde okul müdürlerinin gösterdiği koçluk davranışı alt boyutları ile öğretmenlerin algıladıkları iş doyumu alt boyutları arasında hiçbir boyutta ilişki olmadığı görülmektedir. Bu bulgunun Philips (1995), House (1996), Ellinger ve Bostrom (1999), Northouse (2001), Kidd ve Smewing (2001),

Eisenberger ve arkadaşları (2002), Ellinger, Ellinger ve Keller (2003), McLean, Lang, Kuo, Tulbert ve Larkin, (2005), Elgün (2007), Bass ve Bass, (2008), Gardulf (2008), Noelker, Ejaz, Menne ve Bagakas (2009), Çevik (2010), Boğa (2010), Akkuş (2010), Kalkavan'ın (2014) çalışmalarının sonuçlarıyla tutarlılık göstermediğini söylemek mümkündür.

4.5. Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışlarına İlişkin Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtlar

Öğretmenlerin, koçluk davranışları ölçeğinde yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar, davranışlar ve mesleki eğitime ilişkin olanlar başlıkları altında kategorilenmiş, her kategorideki ifadelerin frekansları gösterilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün öğretmenin mesleki gelişimi için yapması gerekenler Çizelge 43'de sıralanmıştır**.**

Çizelge 43

Öğretmenlerin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar

Ana Kategoriler	Alt-Kategoriler	Frekans (n)
Davranışlar	Cesaretlendirici, teşvik edici olmalı	13
	Empatik olmalı	4
	Tarafsız olmalı	3
	Öğretmenlere müdahale etmemeli	3
	Sorun çözücü olmalı	2
	Ödüllendirmeli	2
	Yeni öğretmenlere uyum eğitimi vermeli	1
Mesleki Gelişim	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) meslek içi eğitimlerine katılmamızı sağlamalı	10
	Seminerler vermeli	7
	Uzman kişilere seminerler verdirtmeli	3

Çizelge 43'den izlenebileceği gibi öğretmenler, müdürlerinden davranış kategorisinde en fazla "cesaretlendirici ve teşvik edici" olmayı (n=13) ardından empatik (n=4) ve tarafsız davranışlar (n=3) beklemektedirler. Cesaretlendirici ve teşvik edici davranışların frekansı doğrudan mesleki gelişimle ilgili sayabileceğimiz MEB meslek içi eğitimlerine katılmamızı sağlar ifadesinden daha yüksek frekansa sahiptir. Bu bulguya dayanarak öğretmenin mesleki gelişiminde alacağı eğitimler kadar müdürle olan ilişkilerini de önemsediğini söyleyebiliriz.

Müdürlerin, koçluk davranışları ölçeğinde yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar, davranışlar ve mesleki eğitime ilişkin olanlar başlıkları altında kategorilenmiş, her kategorideki ifadelerin frekansları gösterilmiştir. Müdür görüşlerine göre okul müdürünün öğretmenin mesleki gelişimi için yapması gerekenler Çizelge 44' de sıralanmıştır**.**

Çizelge 44

Müdürlerin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar

Ana Kategoriler	Alt-Kategoriler	Frekans (n)
Davranışlar	Rehberlik etmeli	7
	Empatik olmalı	5
	Kendini geliştirmeli	3
	Ödüllendirmeli	2
	Cesaretlendirici, teşvik edici olmalı	2
Mesleki Gelişim	Öğretmenlerin mesleki eğitim, kurs, kongrelere katılmalarını sağlamalı	7

Çizelge 44'de görüldüğü gibi müdürler, rehberlik etmenin öğretmenin mesleki gelişiminde müdürün yapması gereken en önemli davranış olduğunu belirtmişlerdir (n=7). Mesleki gelişimin eğitimler kadar okul içinde yönetimle ilişkilerle de ilişkili görüldüğünü söyleyebiliriz. Müdür ve öğretmenlerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, her iki grubun da okul müdürünün cesaretlendirici olma, rehberlik etme, empatik davranışını, mesleki gelişim kurslarına katılım sağlamasının gerekliliğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bize okul müdüründen öğretmenin mesleki gelişimi için öncelikle etkili iletişim becerisinin ve mesleki gelişimin olanaklarında yararlanmasını sağlamasının beklendiğini söyleyebiliriz. Mesleki gelişimin mesleki eğitim olanaklarıyla olduğu kadar etkili iletişimle de sağlanacağının düşünüldüğünü göstermektedir denilebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Okul Müdürlerine İlişkin Sonuçlar

- Okul müdürlerinin kendilerinin gösterdiği koçluk davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, bulunduğu okulda hizmet süresi ve toplam hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürleri, ulaşılabilir olmak, anlaşılabilir bir dil kullanmak ve öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışmak davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan öfkelerini kontrol etme, kendini öğretmenin yerine koyma, öğretmenin önerilerini dikkate alma davranışını daha az gösterdiklerini ifade etmektedirler.
- Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürleri öğretmenlerle ilgili veli, öğretmen ve öğrencilerden gelen geri bildirimlere odaklanmakta öte yandan daha az sınıf içi gözlem yapmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürleri öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde edindikleri bilgileri paylaşmalarını sağlama, gözlem sonrası geri bildirimi öğretmeni dinleyerek yapma, MEB'in düzenlediği eğitimlere katılmaya teşvik davranışları ile öğretmenleri geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öte yandan okul müdürlerinin öğretmenlere hedeflerine ulaşma derecelerini bildirme, geliştirilmeye açık mesleki yanları için önerilerde bulunma, gözlem sonrası geri bildirimi yazılı olarak yapma davranışını daha az göstermektedirler.
- Okul müdürleri kendilerinin, sınıf öğretmenlerinin gözlemlediğinden daha fazla koçluk davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Sonuçlar

- Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin gösterdiği koçluk davranışlarına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, bulunduğu okulda hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Okul müdürleri anlaşılabilir bir dil kullanmaktadırlar, ulaşılabilirdirler ve öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışmaktadırlar. Öte yandan okul müdürleri öğretmenlerle okulla ilgili konuları paylaşma ve kendini öğretmenin yerine koyma davranışlarını daha az göstermektedirler.
- Okul müdürleri en çok öğrenci, veli, öğretmenlerden gelen geri bildirimlere odaklanmakta, en az öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimini gözlemlemektedirler.
- Okul müdürleri MEB'in düzenlediği eğitimlere katılmaya teşvik etme, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde edindikleri bilgileri paylaşmalarını sağlama, gözlem sonrası geri bildirimi öğretmeni dinleyerek yapma davranışları ile öğretmenleri geliştirmektedirler. Öte yandan okul müdürleri, öğretmenleri hedeflerine ulaşma derecelerini bildirme ve geliştirilmeye açık mesleki yanları için önerilerde bulunma davranışını daha az göstermekte, mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmaya daha az teşvik etmektedirler.
- Öğretmenler okulda hak ettikleri saygıyı gördüklerini, kendilerinin ve diğer öğretmenlerin birbirleriyle iyi ilişkiler içinde olduklarını, okulda çok yönlü bilgi akışının var olduğunu düşünmektedirler. Ancak maaşlarını ve emekli ikramiyelerini ise geçinmelerine yeterli bulmamaktadırlar. Öğretmenler, birlikte çalışılan kimseler ve örgütsel ortam boyutlarında en yüksek iş doyumuna, ücret, maaş ve diğer ödemeler boyutunda ise en düşük düzeyde iş doyumuna sahiptirler.
- Öğretmenlerin en yüksek iş doyumuna sahip oldukları boyut örgütsel ortam boyutudur. Örgütsel ortam boyutunda öğretmenler çok yönlü bilgi akışı ve hakettikleri saygıyı görmek konularında yüksek iş doyumuna sahiptirler. Öte yandan okuldaki iletişim kanallarının sürekli açık olması ve müdürün öğretmene güvenip yetki devretmesi konusunda ise daha az iş doyumuna sahiptirler.

- İletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarında okul müdürlerinin göstermiş olduğu koçluk davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri birbirleriyle tutarlıdır.
- Hem öğretmenler hem okul müdürleri öğretmenin mesleki gelişimi için okul müdürünün, sınıf öğretmenlerinin meslek için eğitimlere katılmalarını sağlama, empatik ve cesaretlendirici davranma ve rehberliği gereklidir.
- Devlet ilköğretim okulu müdürlerinin gösterdikleri koçluk davranışları ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri arasında ilişki yoktur.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Hizmet öncesinde ve hizmet içinde gerçekleştirilecek örgün ve uzaktan eğitimler ile koçluk kavramının içeriğini aktaracak okul yöneticileri için koçluk becerileri kazandırma ve geliştirme eğitimleri düzenlenmelidir. Okul müdürlerinin koçluk davranışlarını geliştirmek amacıyla eğitsel dokümanlar hazırlanmalıdır.
- Öğretmenler için meslektaş koçluğunu tanıtan ve uygulama becerilerini geliştirecek örgün ve uzaktan eğitim programları düzenlenebilir. Öğretmenlerin meslektaş koçluğu davranışlarını geliştirmek amacıyla eğitsel dokümanlar hazırlanmalıdır.
- İş doyumu alan yazında, yönetim desteği ve güven algısından etkilenen "algılanan örgütsel desteğin" aracı olduğu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının bir sonucu olarak da ele alınmaktadır. Koçluk davranışının hem güven duygusunu hem de yönetim desteği algısını güçlendirebileceği göz önüne alınarak örgütsel destek algısı aracı değişken olarak kabul edilerek koçluğun iş doyumu ile ilişkisi araştırılmalıdır.
- Okul müdürleri için hazırlanacak koçluk becerileri kazandırma ve geliştirme eğitimleri, okul müdürlerinde koçluk becerilerinden olan ve okul müdüründen beklenen değerlendirme ve geliştirme görevlerini etkin olarak yerine getirmelerini destekleyecek empatik dinleme, psikometrik ölçüm araçlarını

kullanma, öfke yönetimi, geri bildirim verme becerilerini kazandırmayı ve geliştirmeyi içermelidir.

- Koçluğun, öğretimsel liderlik, etkili okul, performans gibi kavramlarla ilişkili olduğu düşünüldüğünde koçlukla bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırmalar yapılmalıdır.
- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin koçluğa yönelik bakış açılarını inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.
- Koçluk ve öğretmenin iş doyumu ile ilgili araştırmalar devlet ve özel okullarla karşılaştırmalı olarak yapılmalıdır.
- Bu araştırma İlköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ortaokul ve lise düzeyinde benzer araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abdullah, M.M. (2009). Job Satisfaction Among Secondary School Teachers. *Jurnal Kemanusiaan* bil.13, Jun.

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 125 (2)*: 209-224.

Adkins, B. (2009). *An Analysis of Job Satisfaction for Special Educators Who Instruct Students with Emotional/Behavioral Disorders: How Working Conditions Impact Commitment*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas, Texas.

Ağaoğlu, O.(2011). *Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doyumu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Akçil, M. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi..

Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe Çalışan Doyumunu Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (4), 1-25.

Akkan, Ö. (2008). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akkuş, O.(2010). *Rehberlık Arastırma Merkezlerında Görevlı Rehber Ögretmenlerın Is Doyumu Düzeylerinin Değerlendirilmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi

Akyüz, Y. (1985). *Türk Eğitim Tarihi (başlangıçtan 1985'e).* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:149. Ankara.

Aletraris, L. (2003). How Satisfied is the Temporary Labor Force? A Study of Job Satisfaction, Job Characteristics, and Temporary Agency Workers in Australia, *Unpublished Master Thesis, University of Georgia, Georgia*, 33.

Aliyev, R. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin iş doyumu açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Allison, S., Harbour, M. (2009). The coaching toolkit. British Journal of *Educational Technology* Volume 40, Issue 6, 36-43

Alsweel, R. Buehl, M. M. (2002). Teacher Job Satisfaction: *A Quantitative Study on Why Teachers Remain Teachers* George Mason University.

Arnold, J. (2009). *Coaching Skills For Leaders İn The Workplace, How To Develop, Motivate And Get The Best From Your Staff. Oxford*.

Arnold, J., Cooper, C. L., Robertson, I. T. (1998). *Work psychology:* Understanding *human behavior in the workplace (3rd ed.).* Harlow, England: Person Education

Avolio, B.J., Gardner, W.L. (2005*).* Authentic leadership development Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly 16.* 315 – 338

Awey, J.B., Wernsing,T.S., Luthans, F. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science* 44: 1, 48–70.

Aydın, İ. (2011).*Kamu Ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*. Pegem A. Ankara.

Aydın, İ.(2005). *Öğretimde Denetim*. PegemA Yayıncılık. Ankara.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Pegem A. Ankara.

Aydoğdu, D.F.(2004). *Koçluk. Dönem projesi* Ankara Üniversitesi

Ayık, A. (2000). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Yönetsel* Davranışlarının *Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Babüroğlu, O. (2003). Eğitimin Geleceği, Üniversitelerin Ve Eğitimin Değişen Paradigması. *Sabancı Üniversitesi Yayınları*. İstanbul.

Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2000). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama, Araştırma*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. (6.Baskı).* Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Baltaş. Z. (2011). *Kurum İçi Koçluk*. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Baron, L. ve Morin, L. (2009). The Coach-Coachee Relationship in Executive Coaching: A Field Study. *Human Resource Development Quarterly, 20* (1), 85-106.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i).* Handbook of emotional intelligence. San Francisco, CA: Jossey-Bass 363 388.

Bass, B. M. Avolio, B. J. (2000). *Platoon Readiness as a Function of Leadership*. State universtiy press New York.

BASS, Bernard M., BASS, Ruth; Handbook of Leadership: Theory, Research, and Applications, New York, Free Press, 2008.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul (4. Baskı).* Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks.

Baysal, C., Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler İçin Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım.

Beck, R.C. (2000). *Motivation: Theories and Principles.* 4th Edition. Prentice Hall, New Jersey.

Bektaş, H. (2003*). İş doyum düzeyi farklı olan öğretmenlerin psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Benjamin, S.B (1981). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators.* Mc. Graw Hill New York.

Bennett, J. ve Bush, M. W. (2009). Coaching in Organizations: Current Trends and *Future Opportunities. Od Practitioner, 41 (1*), 2-7.

Berg, M. E. ve Karlsen, J. T. (2007). Mental Models in Project Management Coaching. *Engineering Management Journal, 19* (3), 3-13.

Bharwaney, G., Bar-On, R. ,MacKinlay A. (2007). Emotional Intelligence Increases Individual Occupational Performance, Leadership *and Organisational Productivity. Ei World Limited UK. 2-4.*

Billingsley, B.S., Cross, L.H. (1992). Predictors Of Commitment, Job Satisfaction And İntent Tos Tay Teaching: A Comprasion Of General And Special Educators. *The journal of Special Education.* 25.

Bingöl, D. (1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi (4. Basım*), İstanbul: *Beta Yayınevi.*

Blackman, A. (2010). Coaching As Aleader Ship Development Tool For Teachers. *Professional Development in Education. 36* (3). 421–441.

Bloom, G., Castagna, C., Moir, E., Warren, B. (2005). *Blended Coaching: Skills and Strategies to Support Principal Development*. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.

Bobbbitt, S.A., Fraupel, E., Burns,S. (1991). *Characteristics Of Stayers, Movers Ansd Leavers: Results From The Teacker Follow-Up Survey. 1988-1989 İssue Brief Washington* D.C.

Boğa, Ç. (2010). *İlkögretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenin İş Doyumuna Etkisi (Samsun İli Örneği)* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi 19 Mayıs Üniversitesi.

Boyatzis, R., Smith, M., Blazie, N. (2006). Developing Sustainable Leaders through Coaching and Compassion. *Academy of Management Learning & Education, Vol. 5, No. 1,* 8–24.

Bölüktepe, F. E. (1993). *Kamu Örgütlerinde İş Tatmini.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bresser, F. Wilson, C. (2010). *What is coaching. Excellence in Coaching: The Industry Guide. 2 nd. Edition*. Kogan Page Limited. UK. 9-25.

Briggs, M.,Nieuwerburg, V.C.(2012). İngilterede İlk ve Orta Dereceli Okullarda Eğitim Liderliğini Desteklemede Koçluğun Kullanılması. *Dünyada Mentorluk Uygulamaları.* Pegem A. Ankara.

Bryk, A., Camburn, E., Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 35.*

Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. Routledge *Pres*. New York.

Buckingham, M., Coffman C. (1999). *First, Break All the Rules: What the World's Greatest Managers Do Differently.* The Gallup Organization USA. 215-238.

Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership*? School Leadership & Management, 18(3).*

Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporu.* MEB: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8):788-813.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki,. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) (33),*77-87

Certo, S.C. (2003). *Supervision: Concepts And Skill Building*, The McGraw-Hill Companies, Newyork.

Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence what it is and why it matters. *Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology.*, 2-3.

Christie, E. N. (2007). Notes from the field: Teachers using reflection to transform classroom practice and themselves as practitioners. *Reflective Practice*, *8* (4).

Cockborn, A.D. (2000). Elementary Teachers Needs: Issues Of Retantion And Recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16.

Cohen. W.W. (1995). *Fast effective rule induction*. Twelfth international conferance California. Morgan Kaufmann.

Cohn, M.M. (1992). *How Teacher Perceive Teaching: Change Over Two Decades 1964-1984.The Changing Context Of Teaching***.** Chicago University Press.

Conzemius, A., O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning.* Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cook, M.J.(1998). *Effective coaching***,** Usa: McGraw- Hill Professional Book Group.

Cote, S. ve Morgan, L. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotional regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (8): 947-962.

Cox, E., Bachkirova, T., Clutterbuck, D. (Eds.) (2010). *The Complete Handbook. of Coaching*. London: Sage.

Crane, T. G. (2002). *The Heart Of Coaching. CA: FTA*. Press San Diego.

Creasy, J., Paterson, F. (2005). *Leading coaching in schools*. National College for School Leadership.

Cropanzano, R., James, K., Citera, M. (1993). A Goal Hierarchy Model Of Personality Motivation And Leadership. *Research İn Organiztaional Behavior*. Jai Press 15. London.

Cross, W., Wyman, P.A. (2006*).* Training and motivational factors as predictors of job satisfaction and retention of implementers of a school-based prevention program. *Journal of Primary Prevention*, 27, (2), 195-215.

Crossman, A, and Harris, P.(2006), Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration* SAGE Publications

Curly, M. (2001). *The Life Coaching Hand Book*, Crown House Publishing Limited.

CÜCELOĞLU, D. (1997). *İçimizdeki Biz: Kalite Bilincinin Temeli*. (İkinci Baskı). İstanbul. Sistem Yayıncılık.

Çarıkçı, İ.H. (2004). Hizmet işletmelerinde çalışan kamu ve özel sektör personelinin iş tatmininin karşılaştırılması. *Amme İdaresi Dergisi*, *37* (4), 83-95.

Çelebi, C.(2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okulda Gösterdikleri Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara, (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul Müdürlerinin Liderlik Ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme Ve İş Doyumu*. Anı yayıncılık. Ankara.

Çevik, N.(2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim İle İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği)* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi

Çevik, N.(2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim ve İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

Çınar, Z. (2007). Coaching ve Mentoring. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 1* (1), 1-25.

Daft, R. (2000). *Management* 5.th edition. Dryden Press. Harcourt collage publishers.

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.

Daresh, J.(2004). Mentoring School Leadres: Professional Promise or Predictable Problems*? Educational Administration Quarterly. 40(4*).

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why İt Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadreship*. 60.

Darling-Hammond, N., Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership, 66.*

Davis, G., Thomas, M. (1989). Effective Schools and Effective Teachers, Allyn and Bacon, Boston

Davis, K. (1981). *Human Behaviour At Work*. McGraw Hill Pub. Company New York.

Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice, reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives, 1* (1).

De Vos, A., D. Buyens, R. Chalk (2003), Making sense of a new employment relationship: psychological contract- related information seeking and the role of work values and locus of control. *Vlerick Leuven Gent Working Paper* Series, 28, Vlerick Management School.

Dean, D. J.(2009). *Getting the Most Out of Your Mentoring Relationships*. Dordrecht: Springer.

Dembkowski, S. ve Eldridge, F. (2003). BeyondGROW: A new coaching model. *The International Journal of Mentoring and Coaching, 1(1).*

Dembkowski, S., Eldridge, F., Hunter, I. (2006). *The 7 steps of Effective Executive Coaching*. Thorogoog UK. 10-56.

Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Ankara.

Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2010). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri "*e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences"*, 5, (1), 199-209.

Diener, E., Oishi, S., Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annu. Rev. Psychology, 54,* 403-25.

Direk, N.(2008). *Çocuklar İçin Felsefe*. Pan yayınları, İstanbul.

Downey, M. (2003). Effective Coaching: Lessons From The Coach's Coach (3rd Edn). Florence, KY: Cengage Learning. *Educational Leadership.* 69(2).

Dökmen, Üstün (2000). *İletisim Çatısmaları ve Empati*. SistemYayıncılık. İstanbul.

DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership, 61* (8).

Duijts, S. F. A., Kant, I., Van den Brandt, P. A., Swaen, G. M. H. (2008). Effectiveness Of A Preventive Coaching İntervention For Employees At Risk For Sickness Absence Due To Psychosocial Health Complaints: Results Of A Randomized Controlled Trial. *Journal of Occupational and Environmental Medicine,* 50: 765–776.

Edwards, R., Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, *32* (1).

Eısenberger, R., Stınglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharskı, I., Rhoades, L.; "Perceived Supervisor Support: Contributions to Perceived Organisational Support and Employee Retention", Journal of Applied Psychology, vol 87, no 3, 2002, s. 565-573.

Elgün, R. F. (2007). *Yöneticilerin Koçluk Uygulamalarının Satış Personelinin İş Tatmini Üzerine Etkileri Ve Satış Personeline Yönelik Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Ellınger, A. D., BOSTROM, R. P.; Managerial Coaching Behaviors in Learning Organizations, *Journal of Management Development, vol 18, no 9, 1999, s. 752-771.*

Ellınger, Andrea D., ELLINGER, Alexander E., KELLER, Scott B.; "Supervisory Coaching Behavior, Employee Satisfaction and Warehouse Employee Performance: A Dyadic Perspective in the Distribution Industry", Human Resource Development Quarterly, vol 14, no 4, 2003, s. 435-458.

Erdem, F. (1996). *İşletme kültürü***.** Ankara: *Friedrich- Naumann Vakfı Yayınları.*

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği (4. Baskı*). Ankara: *Pegem Yayıncılık.*

Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul. Beta.

Ergüney, Ö. (2006). *Ücret tatmininin işgören tatmini ile ilişkisi ve bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi

Evcimen, H. (1998). *Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler.* YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Evy, G. Louw, D., Badenhorst, G. (2008). Job Satisfaction Among Urban- Secondary School Teachers in Namibia-South African, *Journal of Education,* (28), 135-154.

Eynseck, H.J. (1971). *The Structure of Human Personality*. London: Methuen s. 1-104.

Feldman, D.C., Lankau, M. J. (2005). Executive Coaching: A Review And Agenda For Future Research, *Journal of Management*, 31, No 6, s. 829-848.

Fitzsimons, G., Guise, S. (2010). "Coaching for leadership style". *Leadership coaching.* Edited Jonathan Passmore. Kogan Page. 229-242.

Fournet, G.P, Distefano, M.K., Pryer M.W. (1966). Job Satisfaction İssues And Problems. *Personnel Psychology*. Vol:19.

Franklin, J., Doran, J. (2009). Does All Coaching Enhance Objective Performance İndependently Evaluated By Blind Assessors? The İmportance Of The Coaching Model And Content. *International Coaching Psychology Review*. 4 (2).

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change.* New York: Teachers'College.

Fullan, M. (2001*) The New Meaning Of Educational Change*. Teachers College Publishing: New York.

Ganzach, Y., Kluger, A.N. (2004). Two faces of excellence. New frontiers of leadership. Age publishing 67-78.

Gardulf, A., Orton, M.L., Erıkson, L.E., Unden, M., Arnetz, B., Kajermo, K.N., Nordstrom, G.(2008). Factors of Importance for Work Satisfaction Among Nurses in a University Hospital in Sweden. Scandinavian Journal of Caring Science, vol 22, 2008, s. 151-160.

Gawel, J. (1997). *Herzberg's theory of motivasyon and maslow's hiyerarcy of needs*. ERIC/AE Digest. ERIC NO: ED42186.

Gawel, J. E. (1997). Herzbergs Theory Of Motivation And Maslow's Hierarchy Of Need. *ERIC Clearinghoese On Assessment And Evaluation. Washington* DC.

George, J.M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76(2): 299-307.

Gephard, R.F., Boje, D.M, Thatchenkery, T.J. (1996). *Postmodern Management And The Coming Crisis Of Organizational Anlysis. Post Modern Organization and Theory*. Oaks Sage.

Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ghoniem, A., ElKhouly, S., Mohsen, G. ve Ibrahim, M. (2011). Impact of emotional intelligence and gender on job satisfaction among Egyptian government sector employees. *Journal of Social Sciences*, 3(1): 22-27.

Giebelhaus, C. R., Cruz, J. (1994). Themechanical Third Ear Device: An Alternativeto Traditional Student Teaching supervision Strategies**.** *Journal of Teacher Education.* Vol:45, 365–373.

Gilley, W. J. ve Boughton, W. N.(1996). ; Stop Managing, Start Coaching - How Performance Coaching CanEnhance Commitment and Productivity. IRWIN Professional Publishing USA

Gingerich, W., Eisengart, S. (2000). Solution-Focused Brief Therapy: A Review Of Outcome Research. *Family Process*, 39 (4): 477–496.

Gioia D.A., Pitre, E. (1990). Multiparadigm Perspectives on Theory Building. *Academy of Management Review October 1, 1990 sayı 15* 584-602.

Glen, N., Weaver,C.D. (1982). Furter Evidence On Education And Job Satisfaction. *Social Forces. 61 No:1*

Glenn, N. Weaver, C. (1982). *Further Evidence on Education and Job Satisfaction*. The University of North Carolina Press. 61 (1), 46-55.

Gohm, C., Corser, G. ve Dalsky, D. (2005). Emotional intelligence under stress: useful, unnecessary or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39 (6): 1017-1028.

Goleman, D (2006). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir***.** *(Otuzuncu Baskı).* İngilizceden Çeviren: Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları. 898.

Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School prospects for the Future*. ERIC NO: ED236137.

Gorby. C.B.(1937). Every One Gets A Share Of The Profits. *Factory management and maintanence*. 95. 82-3.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. Swann W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality 37*, 504-528.

Grant, A. (2013). Autonomy support, relationship satisfaction and goal focus in the coach–coachee relationship: which best predicts coaching success?. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. *Vol:7-1* s. 18-38

Grant, A. M. (2006). A Personal Perspective On Professional Coaching And The Development Of Coaching Psychology. *International Coaching Psychology Review*, 1(1): 12–22.

Grant, A. M. (2007). *Past, Present And Future: The Evolution Of Professional Coaching And Coaching Psychology*. In: S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), Handbook of Coaching Psychology: A Handbook for Practitioners 23–39. London: Routledge.

Grant, A. M., Curtayne, L., Burton, G. (2009). Executive Coaching Enhances Goal Attainment, Resilience And Workplace Well-Being: A Randomised Controlled Study. *Journal of Positive Psychology*, 4 (5): 396–407.

Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., Parker, H. (2010). The State Of Play İn Coaching Today: A Comprehensive Review Of The Field. *International Review of Industrial and Organisational Psychology*, Vol: 25, 125–168.

Grant, A.M., L. S. Green, Rynsaardt, J. (2010). Coaching Goes To School. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research in American Psychological Association* 62, No. 3

Grant, A.M., Passmore, J. Cavanagh, M.J.Parker, H.M. (2010). The State Of Playing Coaching Today: A Comprehansive Review Of The Field. *İnternational Review of industrial and organizational psychology*. Vol:25.

Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some South African view. *Educational Management Administration Leadership, 34* (4).

Green, L. S., Oades, L. G., Grant, A. M. (2006). Cognitive–Behavioral, Solution-Focused Life Coaching: Enhancing Goal Striving, Well-Being, And Hope. *Journal of Positive Psychology*, 1 (3): 142–149.

Green, L.S., Oade, L.G. Grant, A.M. (2006*).* Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *The Journal of Positive Psychology*. 2006/7/1 sayı 3 142-149.

Green, S., Grant, A.M., Rysaardt ,J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review. 2 (1)* 24-32.

Gregson,S., F, Livesey.(1986). *Management And Organzation***.** William Heinemann Pub.

Griffin, R.W., Moorhead, G.(2013). *Organizational Behaviour: Managing People and Organizations.* South Western Cengage Learning.

Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). "A job too big for one": Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly, 42(4),* 518-550

Güllü, E.(2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İleöğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi

Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu Ve Güdüleme*. Özen yayımcılık. Ankara.

Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1976). Motivation Through The Design Of Work: Test Of A Theory. *Organizational Behaviour And Human Performance*.16 (2).

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4(3),* 221-239.

Hammond, L. D., Meyerson, D., Lapointe, M. Ve Orr,M.T. (2010). *Preparing Principals For A Changing World.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A.(1994). *Changing Teacher Changing Times: Teachers Work And Culture İn Postmodern Age*. New York: Teacher Collage Press.

Harris, A., Hopkins, D. (2000). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation* 20/1.

Harris, A., Moos, L., Moller, J., Robertson, J., Spillane, J. (2007). *Exploring different perspectives and approaches to the practice of school leadership*. National College for School Leadership.

Harris, A., Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools, 13* (2).

Harris, A., Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement. Maidenhead,* Philadelphia: Open University.

Harris, A., Muijs, D. (2003). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16 (2).

Hawkins, P. ve Smith, N. (2007). *Coaching, mentoringand organisational consultancy: Supervision and development.* London: Open University Press.

Hawkins, P., Smith, N. (2006). *"Transformational leadership"* .The complate handbook of caoching. Sage pub. 16/ 232-243.

Hersey P., K. Blanchard. (1982). *Management Of Organizational Behaviour Utilizing Human Resources*. *Prentice Hall.*

Herzberg, F. (1966). *The Motivation To Work*. John Wiley sons. New York

Herzberg, F. (2003).*Motivation and Hygiene Theory* Harvard Busines Review. 87-96.

Hicks, H.G. ve Gullett, C.R. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış*. Baykal, B. (Çev.), Platform Yayınları, İstanbul, 1.Basım, 224.

Hodegtts, R.M. (1990*). Business communication: Skills and strategies.* Harper Row.

Holge, L. (1999). *Managing Teams*. USA, Mc Graw Hill, 1999.

Hoppe, M.H. (2006). Active Listening: Improve Your Ability to Listen and Lead, *Center for Creative Leadership*, NC, Usa.

Horozoğlu, Ş. (1995). *Çalışanların İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Yayınlanmış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HOUSE, Robert J.; "Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy and a Reformulated Theory", Leadership Quarterly, vol 7, no 3, 1996, s. 323-352.

Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama* Ankara: Nobel. (Orijinal Basım. 2004).

Hunt, J.M., Weintraub, J.R. (2007) *The Coaching Organization* (Thousand Oaks, CA: Sage).

Huse, E.F.(1980). Organization *Development and Change*. West publishing company.

Ingersoll, R.(2001). Teacher Turnover And Teacher Shorteges. *American Educational Research* Journal. Vol: 38.

İgonina, M.V. (2009). Why Are Young Teachers Refusing to Teach School. *Russian Education and Society*. Seri 52/11.

İncir, G. (1990). Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme. *Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları,* No: 401, Ankara. 11-50.

İpek, C. (2010). *Yönetim Teorileri. Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi, 2.Baskı,* Ankara, Pegem Akademi, 101-146.

Jackson, P.Z. ve McKergow, M. (2002). *The solutionsfocus: The SIMPLE way to positive change.* London: Nicholas Brealey.

Jarvis, J., Lane, D.A. and Fillery-Travis, A. (2006). *The Case for Coaching*. London: CIPD.

Jenkins, J.M., Garn, A., Jenkins,P. (2005). Preservice Teacher Observations in Peer Coaching. Jenkins, Jayne M.; Garn, Alex; Jenkins, Patience. *Journal of Teaching in Physical Education*, Seri 24 (1), 2-23.

Kafetsios, K. ve Zampetakis, L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3): 712-722.

Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *The Academy of Management Journal*, 33(4):692-724.

Kalkavan, S.(2014). *Farklı Örgütsel Kültürlerde Yönetici Koçluk Davranışının Çalışanların İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Performans Algılarına Etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi . İstanbul Aydın üniversitesi

Karaduman, A., (2002). *Ekip çalışmasında liderin iş tatmini üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi S.B.E., Erzurum.

Karakuzu, S.(2013). *Denizli İl Merkezinde Bulunan İlkokullarda Görev yapan Sınıf Öğretmenleri ve Ortaokullarda Görev apan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumunun İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara

Karasar, N.(2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.. Ankara.

Katz, D., Kahn, R.L., (1996). *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley Sons Inc. New York

Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama.* (Dördüncü Baskı). Ankara: Bilim Yayınları

Kazaoğlu, O. (2009). *Koçluk Sürecinde İletişimin Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.

Kemp, T., Green, L. S. (2010). Executive Coaching For The Normal "Non-Clinical" Population: Fact Or Fiction? *The Fourth Australian Conference on Evidence-Based Coaching,* University of Sydney.

Khan, M.S. and Ali, N. (2005). Job satisfaction as function of work commitment, religiosity and certain biographical variables. *Magadh Journal of Social Research.* Vol: XI, No: 1.

KIDD, J.M., SMEWING, C.; The Role of the Supervisor in Career and Organizational Commtment", *European Journal of Work and Organizational Psychology, vol 10, no 1*, 2001, s. 25-40.

Kırdar, C. (2007). *Bir üniversite hastanesinde çalışan sorumlu hemşirelerin koçluk becerilerinin algılanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.

Kilburg, R. (1996). Executive coaching as an emerging competency in the practice of consultation. *Consulting Psychology Journal*: Practice and Research, seri 48(2), 59-60.

Kim, S. (2004). Organizational support of career development and job satisfaction. *Review of Public Personal Administration, 22* (4), 276-294.

Klecker, B.M., Loadman, W.E. (1999). Male Elementry School Teachers Ratings Of Job Satisfaction By Years Of Teaching Experience. *Education*. Vol:119.

Koçel, Tamer (2003). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul

Köymen, Ü. (2001). *Sınıfta Demokrasi.* Eğitim-Sen Yayınları. Ankara.

Kram, K. E., Lynn, A. I. (1985). Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development. *Academy of Management* Journal, 28: 110-132.

Kreitner, R., Kinicki A. (2004). *Organizational behavior. (6.Edition*). New York: Irwin McGraw Hill.

Kurul, Tural, N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Anı Yayıncılık. Ankara.

Kuruüzüm, A. ve Çelik, N. (2005). İkinci Mertebe Faktör Modeli ile Öğretmen İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin Analizi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,* 137–146. 2 (12), 305-314.

Kushman, J.W. (1992). The Organizational Dynamics Of Teacher Workplace Commitment: A Study Of Urban Elementry And Middle Schools. *Educational Administration Quar*terly. Vol:28

Kuzgun, Yıldız. (1991). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. ÖSYM Yayınları, Ankara

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in Schools*. *Alexandria, Virginia*: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lee, R. ve Wilbur, E.R. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics and job satisfaction: A multi-variate analysis. *Human Relations*, 38 (8):781-791.

Levine, M.F. (1975). *Theoretical Readings İn Motivation*: *Perspectives On Human Behavior*. Rand Mc Nally Collage Pub. Company.

Little, J. W. (2000). Assessing the prospects for teacher leadership. In M. Fullan (Ed.). *Educational leadership*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

Loke, F.C. (2001). Leadreship Behaviours: Effect On Job Satisfaction, Productivity And Organizational Commitment. *Journal Of Nursing Management*. Vol:9, İssue: 4.

Lord, P., Atkinson, M., Mitchell, H.(2008). *Mentoring and Coaching For Professionals*. A Study Of The Research Evidence. TDA.

Lord. R.G. (1986). *A* test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance.* Volume 34, Issue 3, 343–378.

Luecke, R. (2007). *İş Dünyasında Koçlar ve Mentorlar*. Çeviren: Ümit Gensoy. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Luthans, F. (2002). *Organizational Behaviour (7. Edition)*, New York: McGraw-Hill, USA.

Luthans. F. (1981). Organizational Behaviour. 3.Ed. McGraw Hill.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architechture of Sustainable Change. *Review of General Psychology, 9*(2), 111-131.

Ma, X., Macmillan,R.B.(1999). İnfluences Of Workplace Conditions On Teachers Job Satisfaction. *The Journal Of Educational Research*. Vol: 93

Macdonald, D. (1999). Teacher Attrition: A Review Of Literature**.** *Teaching And Teacher Education.* Vol: 15.

Madden, W., Green, S., Grant, A. M. (2011). A Pilot Study Evaluating Strengths Based Coaching For Primary School Students: Enhancing Engagement And Hope. *International Coaching Psychology Review*, 6 (1).

Magno, C., Sembrano, J. (2007). The Role of Teacher Efficacy and Characteristics on Teaching Effectiveness, Performance, and Use of Learner-Centered Practices. *The Asia Pacific-Education Researcher 16 (1):* 73–90.

Mai , R., Akerson, A. (2003). *The leader as communicator*. Amacom boks. USA 33-59

Maitland, L. (1997). *İnsanları Motive Etmek*. Gökçe Ofset. Ankara.

Maktalan, F, K. (1997). *İş Tatminin Etkileyen Faktörler ve Plastik Profil İşlemelerinde Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Mangin, M. M. (2007). Facilitating Elementary Principals' Support for Instructional tacher Leadership. *Educational Administration Quarterly* 43 (3): 319–357.

Maslach. C. (2001). *Understanding job burnout. Stress and quality of working life: current perpectives in occupational health*. Age publishing 37-42.

Masterson, S.S., Lewis, K., Goldman, B.M., Taylor, M.S. (2000). Integrating Justice And Social Exchange: The Differing Effects Of Fair Procedures And Treatment On Work Relationships. *Academy of Management Journal, 43*

Mathieu, J.E. ve Zajac, D.M. (1990). A Rewiev and Meta-analysis of the Antecendents, Correlatesand, Consequences of Organizational Commitment, *Psychological Bulletin, 108,* 171 – 194.;

Maurer, T; Solamon, J. Troxtel, D. (1998). Relationship of coaching with performance in situational employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, Vol 83(1), 128-136.

Mazzini, V.F. (2007). What is Executive Coaching?. *Leadership: Magazine For Managers*, Vol 4, No:10, s. 20-21.

McCrae, R. R. Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer‟s perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88* (3), 547-561.

McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (2006). *Personality in adulthood, a five-factor theory perspective.* Second Edition, Guilford Press, New York.

McGregor, D. (1970). Örgütün İnsan İlişkileri Yönü (Çev: Doğan Energin). *ODTÜ İdari Bilimler Fakültesi Yayın* No: 16 Ankara.

McKenna, D. D., Davis, S. L. (2009). Hidden in plain sight: The active ingredients of executive coaching. *Industrial and Organizational Psychology*, *2*, 244–260.

McLaughlin, M, W., Pfeifer, R.S. Swanson-Owens, D., Yee,S. (1986). *Why Teacher Won't Teach.* Phi Delta Kappan. Vol:67

MCLEAN, G, YANG, B., KUO, Min-Hsun, TOLBERT,A., LARKIN, C.; "Developing and İnitial Validation of an İnstrument Measuring Managerial Coaching Skill", *Human Resource Development Quarterly, vol 16, no 2,* 2005, s. 157-178.

Mcmanus, P. (2007*). Koçluk*, İstanbul: Optimist Yayınları.

Meek, A.(1998). America's Teacher: Much To Celebrate. *Educational Leadership*. Vol:55.

Megginson, D., Clutterbuck, D. (2006). *Mentoring in action*. Kogan Page. 4 -33.

Merriman, D. E., Codding, R. S. (2008). The effects of coaching on mathematics homework completion and accuracy of high school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Behavioral Education, 17,* 339–355.

Meyer, J.P. ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the Workplace: Toward a General model, *Journal of Human ResourceManagement Rewiev, 11,* 299 – 326.

Miao, R.T. (2011). Perceived Organizational Support, Job Satisfaction, TaskPerformance and Organizational Citizenship Behavior in China, Institute of Behavioral and Applied Management, 105 – 127

Milbrath L.W. (1994). Stumbling Blocks To A Sustainable Society**.** *Futures 26 (2).*

Mink, O.G., Owen, K., Mink, B.P. (1993). Developing High Performance People. *The Art of Coaching***.** *Addison-Wesley Pub*. USA.

Minor M. (2002). *Coaching and Counseling: A Practical Guide For Managers and Team Leaders.* Thomson Course technolgy. Third Edition. Boston.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper ve Row.

Mitchell, T.R. (1997). Matching Motivational Strategies With Organizational Contexts. *Research İn Organizational Behavior. London, 19.*

Moorhead, G., Griffin, R. W. (1995). *Organizational Behavior*. South-western collage.

Morgan, G. (1998). *Yönetim Ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. Mess Yayınları. İstanbul.

Muchinsky, P.M. (1993). *Psychology applied to work*. Pasific Grove.USA.

Murnane, R.J., Siger,J.D., Willett, J.B., Kemple J.J., Olsen R.J. (1991). Who Will Teach? Policies That Matter. Harvard Press.

Myers, D. G. (1999). Close relationships and quality of life. *Well-being: The foundations of hedonic psychology* 374–391. New York: Russell Sage Foundation.

NASSP. (2010). *National Association Of Secondary School Principals*. ABD.

Nayır, K.F.(2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlere Sağlanan Örgütsel Desteğe İlişkin Görüşleri, Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısı Ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi

Neck, C. P., Barnard, A. W. H. (1996). Managing your mind: What are you telling yourself*? Educational Leadership, 53(6),* 24–28.

Ngimbudzi, F. W**.** (2009). *Job Satısfactıon among Secondary School Teachers in Tanzanıa: The Case of Njombe District.* Master's Thesis in Education Department of Educational Sciences Institute of Educational Leadership University of Jyvaskyla, Tanzanıa.

Nieuwerburgh, V. C. (2012). *Coaching in Education*. Karnac Books. London.

Noelker, L.,, EJAZ, F., MENNE, H., BAGAKAS, J.; "Factors Affecting Frontline Workers' Satisfaction with Supervision*", Journal of Aging and Health, vol 21, no 1, 2009, s. 85-101*.

Northouse, *Peter G.; Leadership Theory And Practice, 2nd Ed.,* Thousand Oaks, Sage Publications, Inc, 2001.

Okçabol, R. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya.

Ololube, N.P. (2006). *Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness*: An Assessment. University of Helsinki Finland.

Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Sevinç Matbaası. Ankara.

Organ, D. W. , Lingl, A. (1995). Personality, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behavior. *The Journal of Social Psychology, 135,3, 339–350.*

Önder, S. (2006). Kara Havacı Pilotların İş Doyum Düzeyleri ve Algılanan LiderlikStillerinin İş Doyum Düzeylerine Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özalp, İ. Ve Demirci A.E. (1999). İşletme Yönetiminde Rehberlik (Coaching) Kavramı. *A.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi, (XV)* 1-2, 39.

Özbay, Ö. (2008). *Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri Ve Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Özcan, H. (1991). *Yüksek Öğrenim ve Kredi Yurtlar Kurumu Ankara Bölge Yöneticilüğü Yurtları Yönetim İşgörenlerin İş Doyumu*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensititüsü.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A.

Özoğlu, B. (2011). *Okul yöneticilerin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.

Palmer, S. (2007). PRACTICE: A model suitable for coaching, counselling, psychotherapy and stress management. *The Coaching Psychologist, 3(2),* 71–77.

Papadopoulou, V. (2012). Bir Mentor Olarak Yunan Okul Danışmanları; Görevler, Sorunlar, Sınırlılıklar: *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Pegem A. Ankara.

Parsloe, E. (1997). *Koç ve Kılavuz Olarak Yönetici*. Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.

Passmore, J., Brown, A. (2009). Coaching Non-Adult Students For Enhanced Examination Performance: A Longitudinal Study. *Coaching: An International Journal of Theory.* Practice and Research, 2 (1): 54–64

Peseschkian,N. (2002). *Günlük Yaşamın Psikoterapisi*. Beyaz Yayınları. İstanbul.

PHILIPS, R.(1995). Coaching for Higher Performance, *Executive Development, vol 8, no 7, 1995, s. 5-7.*

Piasecka, A. (2000). "Not 'Leadership' But 'Leadership', *Industrial And Commercial Training*. Vol 32, No 7.

Plumer, P. J., Stoner, G. (2005). The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 9,* 290–300.

Poussard, J.M. (2004). *Yönetimde Yeni Bir Stil: Koçluk.* Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

Rafferty, Alannah E. , Mark A. Griffin (2006). Refining Individualized Consideration: Distinguishing Developmental Leadership and Supportive Leadership. *Journal of Occupational Organizational Psychology*, 79(1), 37-61.

Reynolds, D. Ve Packer, A. (1993). *School effectiveness and school improvement in the 1990. L*ondon: Cassel Villiers House.

Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior*, 9th Edition, Prentice-Hall, New Jersey.

Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. ETAM Basım Yayım.

Rock, M. L., Gregg, M, L., Thead, B, K.,Acker, S, E., Gable, R. A., Zigmond,N..P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless

technologyto provide real-time feedback tospecial education teachers in training. *Teacher Education and Special Education* 32(1), 64–82.

Rosenthal, R., Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-386.

Samadov, S.(2006). *İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Özel Sektörde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Sayar, K.(2011). *Terapi, Kültürel Bir Eleştiri*. Timaş Yayınları. İstanbul.

Sayers, F. V.D. (1993*). Yöneticilikte İletişim*. Çeviren: Dogan Sahinler, Rota Yayın : İstanbul.

Schafer, D.P. (1994). Cultures And Economies. *Futures 26 (8).*

Scheeler, M. C., McAfee, J. K., Ruhl, K. L., Lee, D. L. (2006). Effects Of Corrective Feedback Delivered Via Wireless Technologyon Preservice Teacher Performance and Student Behavior. *Teacher and Special Education.* Vol: 29, 12–25.

Schultz, D.P., Schultz, S.E. (1998). *Psychology and Industry today: An introduction to industrial and organizational psychology*. New York: Macmillan Publishing Company.

Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk. Kalıcı doyum potansiyelinizi geliştirmek için yeni olumlu psikolojinin kullanılması*. Ankara: HYB.

Sennett, R. (2002). *Karakter Aşınması: Yeni kapitalizmde işin kişilik üzerine etkileri*. (Çev. B. Yıldırım). Ayrıntı Yayınları İstanbul. 49-61.

Sertçe, S. (2003) *Kamu Kuruluşlarında Yöneticilerin İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, DEÜ, SBE, İzmir.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25: 1, 317–339.*

Shore, L.M. Ve Tetrick, L.E. (1991) A Construct Validity Study of the Surveyof Perceived Organizational Support*, Journal of Applied Psychology, 76, 637 – 643*

Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration and Leadership, 36(1)* 55-69.

Smither, R.D., (1998). *The Psychology of Work and Human Performance. 3.Edition*, New York: Addison Wesley Longman Inc.

Songur, H. M. (1995). Mahalli İdareler de Performans Ölçümü. *Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayınları.* Ankara.

Spector, P. (1997). *Job Satisfaction***.** Sage Publications, Inc. U.S.A.

Spence, G. B., Grant, A. M. (2007). Professional And Peer Life Coaching And The Enhancement Of Goal Striving And Well-Being: An Exploratory Study. *The Journal of Positive Psychology. Vol:2 (3).* 185–194.

Steers, R.M., Rhodes, S. R. (1987*). Major İnfluences Of Employee Attendance: A Process Model, Motivation And Work Behaviour*. New York. McGraw-Hill.

Stogdill, R. M. (1975). *The Evolution of Leadership Theory*. New York. Academy of Management Publishing s.4-6.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallce, M., Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change 7*.

Stone, F. M. (2007). *Coaching, Counseling and Mentoring: How to Choose Use the Right Technique to Boost Employee Performance*. New York: AMACOM/American Management Association.

Strydom, L. Nortjé, Beukes, N., Esterhuyse, R., Westhuizen, J. (2012). Job satisfaction amongst teachers at special needs schools, Department of

Psychology, University of the Free State, South Africa. *South African Journal of Education, (32).*

Styhre, A. (2008). Coaching as second-order observations: Learning from site managers in the construction industry. *Leadership and Organization Development Journal, 29,* 275–290.

Süleyman, D. G. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL. *Teacher education System, 34,* 239–254.

Sweeney, J. (1992). Research Synthesis On Effective School Leadership. *Educational Leadership. February.*

Sy, T., Tram, S. ve O'Hara, L.A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behaviour. 68 (3)* s. 461-473.

Syptak, M.J., Marsland, D.(1999). Job Satisfaction: Putting Theory Into Practice, *American Academy of Family Physicians, Vol.6,* No: 9

Şahin, H., Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9 (18),* 160-174.

Şahin, N.H. (2004). *Stres Yönetimi Eğitimi Ders Notları*. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Ankara.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Pegem A. Ankara.

Tannehill, R. E. (1970). *Motivation and Management Development*. London.

Tanrıverdi, L. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin iş tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.

Taşdan, M.(2008). Türkiye'deki Kamu Ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum

Düzeyi, İş Doyumu Ve Algılanan Sosyal Destek İle İlişkisi Yayımlanmamış Doktora Tezi . Ankara Üniversitesi

Telman, N., Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti.* İstanbul: Epsilon.

Thomas, P., Nagalingappa, G. (2012). *Consequences Of Perceived Organizational Justice: An Empirical Study Of White-Collar Employees*. B.N.M Institute of Technology, BSK II Stage, Bangalore, India, *Journal of Arts, Science Commerce.*

Toll, C. A. (2009). *Literacy Coaching. Masters in Teaching and Learning: Coaching Strategy.* London. 56–69.

Tomlinson, P. (1995). *Understanding Mentoring*: Reflective strategies for school-based *teacher* preparation. Buckingham, England: Open University Press.

Trail, K. (2000). Taking the Lead: The Role of the Principal in School Reform. *Connections 1 (4).*

Truijen, K.J.P., Van Woerkom, M. (2008). The pitfalls of collegial coaching. An analysis of collegial coaching in medical education and its influence on stimulating reflection and performance of novice clinical teachers, *Journal of Workplace Learning, 20(5),* 316–326.

Tschannen-Moran, B., Tschannen-Moran, M. (2010). *Evocative Coaching: Transforming Schools One Conversation at a Time.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Turan, S., Yıldırım, N., Aydoğdu, E. (2012*).* Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine. İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi Cilt: 2, Sayı: 3*

Turnipseed, D. ve Murkison, G. (2000). Good Soldiers and TheirSyndrome: Organizational Citizenship Behavior and The Work Environment.*North American Journal of Psychology, 2,2, 281–302.*

Uçkun, G., Kılıç, İ. (2006*). Koçluk ve Mentorluk*. Ürün yayınları. Ankara.

Uyar, D., Bayraktaroğlu A.G, (2010). Yönetimde Koçluk Yaklasımı, *Sistem Yayıncılık,* İstanbul

Van Steenbergen, B. (1990). Potantial İnfluense Of The Paradigm On The Social Sciences. *Futures 22 (10).*

Veenman, S. (1996). The School Principal As Coach. *School Management Conference in Spain*.

Voss, T. (2002). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Lider Yöneticilik (Coaching),* İstanbul: Hayat Yayınları.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation.* New York: John Wiley and Sons, Inc.

Wagner, S. L. ve Rush, M. C. (2000). Altruistic Organizational Citizenship Behavior: Context, Disposition, and Age. The Journal of Social Psychology, 140, 3, 379–391.

Wallace J. Gingerich, W., Eisengart S. (2000). Solution-Focused Brief Therapy: A Review of the Outcome Research. *Family Process, sayı 39/ 4* s.477–498.

Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim.* Çeviren: Vedat Üner, İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.

White, L. (1970). The Origins of the Coach. *Proceedings Of The American Philosophical Society, 114 (16*), 423-431.

Whitmore, J. (2002). *Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose. (3rd edn*). London: Nicholas Brealey.

Williams, R.B. (2010). How Brain Science Can Change Coaching. Harvard Business Review.

Winston, B. E., Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies,* 1(2), 6-66.

Wolf, J. F., Sherwood F. P. (1981). Coaching: Supporting Public Executives on the Job. *Public Administration Review*, 41 (1), 73-76.

Wong, C.S. ve Law, K.S. (2002). The effect of leaders' and followers' emotional intelligence on performance and attitudes: An exploratory study. *The Leadership Quarterly. 13 (3):* 243-274.

Wright, S. and Mackinnon, C. (2007). Coaching: A Leadership Style. *Leadership Magazine For Managers, Vol 4, No 10*, s. 22-23.

Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model* Önerisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.

Yirci, R., Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Pegem A. Ankara.

Yirci, R., Özdemir, T.Y., Kartal, S.E., Kocabaş, İ. (2014). Teachers' Perceptions Regarding School Principals' Coaching Skills. *School Leadership and Management. April.*

Zachary, L. (2000). *The Mentor's Guide: Facilating Effective Learning Relationship*. Jossey- Bass.

İnternet Kaynakları

www.adlercentraleurope.com

www.associationforcoaching.com

Amy,P.'Coaching/MentoringDistinctions'www.sitemason.com/files/fPfagw/Distincti ons %20Between%20Coaching%20and%2 0Mentoring.pdf. Erisim Tarihi: 09.09.2014

Elderton, W (2009). Coach to coach, http://www.acecoach.com/pdf/coach /positive_ feedback.pdf, (15.03.20013).

Ganzach, Y. (2004). İntelligence, education and facets of job satisfaction. http://recanati.tau.ac.il/faculty/pdf/yoav/facetr6.doc. (indirilme tarihi 20.12.2012)

John, O. P., Donahue, E. M., Kentle, R. L. (1991). *The big five inventory-versions.* Berkeley: University of California, Berkeley, Institute of Personality 213 and Social Research. Retrieved 12 April 2010 from: http://www.ocf.berkeley. edu/~johnlab/bfi.htm.

Mackintosh, A. (2005). Growing on GROW – a more specific coaching model for busy managers; OUTCOMES. ezinearticles from: *http://ezinearticles.com/?Growing- On-G.R.O.W---A-More-Specific-Coaching-Model-For-Busy-Managers&id=27766* (indirilme tarihi, 20.11.2010)

Perie, M. ve Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Statistical Analysis Report 1997. *U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement*, http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf (indirilme tarihi 19.06.2013)

Rawlings,M. 'Mentoring' http://graduate.vcu.edu/docs/mentoring.pdf Erisim Tarihi: 09.09.2014

Wilson, C. Performance Coaching and Training İn The Workplace. http://www. performancecoachtraining.com/resources/docs/pdfs/Performance Coaching and Training in the Workplace for Manager Magazine.pdf. (indirilme tarihi 22.05.2012)

www.coachingreserachforum.org (indirilme tarihi 20. 12. 2012)

www.koclukplatformu.org

www.MEB.gov.tr. *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı.* Tebliğler *Dergisi. Sayı: 2508, Tarih: Ocak 2000*

(indirilme tarihi 20. 12. 2012)

www.MYK.gov.tr

www.nationalcollege. org.uk (indirilme tarihi 20. 12. 2012)

www.tdk.org

www.ıcf.org

Yiğitoğlu, V. (2009). İş Doyumu, 1-3, http://www.yigitoglu.org (10. 02. 2012).

EKLER

EK-1 29.6.2013 Tarih 28692 Sayılı Resmi Gazete

KOÇ (SEVİYE 6) ULUSAL MESLEK STANDARDI

Meslek:	**KOÇ**
Seviye:	**6**[1]
Referans Kodu:	**13UMS0318-6**
Standardı Hazırlayan Kuruluş(lar):	**Koçluk Platformu Derneği (KPD)** **Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği (UPKD)**
Standardı Doğrulayan Sektör Komitesi:	**MYK İş ve Yönetim Sektör Komitesi**
MYK Yönetim Kurulu Onay Tarih/ Sayı:	**22/5/2013 tarihli ve 2013/41 sayılı karar**
Resmi Gazete Tarih/Sayı:	**29/6/2013 - 28692**
Revizyon No:	**00**

[1] Mesleğin yeterlilik seviyesi, sekizli (8) seviye matrisinde seviye (6) olarak belirlenmiştir.

TERİMLER, SİMGELER VE KISALTMALAR

BEDEN DİLİ: Kişiler arası iletişimde yüz ifadeleri, mimikler, bakış, baş, el, kol, bacak, ayak, duruş biçimi, ses tonu, konuşma tarzı gibi bedensel iletilerin bütününü,

CANLANDIRMA: Uygun koçluk teknikleriyle müşterinin ulaşmak istediği hedef anını yaşamasını sağlamayı,

ETKİN DİNLEME: Müşterinin ifadelerinden sözlü ve sözsüz mesajlarını doğru biçimde alıp kendisine geri bildirim ve yansıtma yaparak iletmeyi,

GİZLİLİK POLİTİKASI: Koçluk sürecinde müşteriyle ilgili elde ettiği kişisel veya kurumsal özel bilgileri müşterinin izni olmadan üçüncü şahıslarla paylaşmamayı,

GÖRÜŞME: Koçluk hizmetinin verildiği oturumların her birini,

GÜÇLÜ SORULAR: Müşterinin gelişim ve çözüm arayışında keşfetmesini, harekete geçmesini sağlayan ve düşünmeye sevk eden soruları,

ISCO: Uluslararası Standart Meslek Sınıflamasını,

İSG: İş Sağlığı ve Güvenliğini,

KOÇLUK GÜNDEMİ: Müşterinin görüşmelerde konuşmak ve netleştirmek istediği konuların her birini**,**

KOÇLUK HİZMETİ: İstenen performansa ve yaşam tatminine ulaşmak için koç ve müşteri arasında kurulan planlı gelişim ilişkisini,

METAFOR: İfadelerin etkisini ve kolay anlaşılmasını sağlamak için ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamının dışında kullanılan kavramı,

MÜŞTERİ: Koçluk hizmetinin verildiği kişiyi,

VİZYON ÇALIŞMASI: Canlandırma veya ilgili diğer tekniklerle kişinin gelecekte yaşamak istediği koşul ve durumları tanımlamasına yönelik koçluk çalışmasını,

YAŞAM ÇEMBERİ: Müşterinin yaşam alanlarını birlikte tasvir etmek için kullanılan koçluk aracını,

ifade eder.

1. GİRİŞ

Koç (Seviye 6) ulusal meslek standardı 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Kanunu ile anılan Kanun uyarınca çıkartılan "Ulusal Meslek Standartlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmelik" ve "Mesleki Yeterlilik Kurumu Sektör Komitelerinin Kuruluş, Görev, Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" hükümlerine göre MYK'nın görevlendirdiği Koçluk Platformu Derneği (KPD) ve Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği (UPKD) tarafından hazırlanmıştır.

Koç (Seviye 6) ulusal meslek standardı, sektördeki ilgili kurum ve kuruluşların görüşleri alınarak değerlendirilmiş, MYK İş ve Yönetim Sektör Komitesi tarafından incelendikten sonra MYK Yönetim Kurulunca onaylanmıştır.

2. MESLEK TANITIMI

2.1. Meslek Tanımı

Koç (Seviye 6) ilgili yasal süreçler, kalite normları ve hizmet prosedürleri çerçevesinde; koçluk süreçlerinin iş organizasyonu ve süreç başlatma faaliyetlerini gerçekleştiren, koçluk sürecini yürüten ve bireysel mesleki gelişimini sağlayan nitelikli kişidir.

Koç (Seviye 6), müşterilerin kişisel ve profesyonel potansiyelini gerçekleştirmeye yönelik farkındalık, gelişim ve çözüm seçeneklerini artırıcı ve bu yönde destekleyici çalışmaları yürütür.

2.2. Mesleğin Uluslararası Sınıflandırma Sistemlerindeki Yeri

ISCO 08 : 2635 (Sosyal hizmet ve danışmanlık ile ilgili profesyonel meslek mensupları)

2.3. Sağlık, Güvenlik ve Çevre ile ilgili Düzenlemeler

2872 sayılı Çevre Kanunu.
5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu.
6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu.
22/5/2002 tarihli ve 24762 sayılı İlkyardım Yönetmeliği.
Ayrıca, İSG ve çevre ile ilgili yürürlükte olan kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uyulması ve konu ile ilgili risk değerlendirmesi yapılması esastır.

2.4. Meslek ile İlgili Diğer Mevzuat

4077 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun.
4857 sayılı İş Kanunu.
19/3/2013 tarihli ve 28592 sayılı Özel İstihdam Büroları Yönetmeliği.

Ayrıca, meslek ile ilgili yürürlükte olan kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uyulması esastır.

2.5. Çalışma Ortamı ve Koşulları

Koç (Seviye 6), koçluk sürecine uygun nitelikte, çoğunlukla kapalı mekânlar ve ofis ortamında çalışır. Genellikle serbest meslek statüsünde hizmet verirler. Hizmet verdiği müşteriler bireysel ve/veya kurumsal olabilir. Mesleğe bağlı meslek hastalığı ve iş kazası riskleri azdır. İş gerekleri ve müşteri talepleri seyahat etmeyi gerektirebilir.

2.6. Mesleğe İlişkin Diğer Gereklilikler

Mesleğe ilişkin diğer gereklilik bulunmamaktadır.

3. MESLEK PROFİLİ

3.1. Görevler, İşlemler ve Başarım Ölçütleri

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
A	İSG ve çevre güvenliğini sağlamak	**A.1**	Güvenli çalışma ve kişisel güvenlik yöntemlerini takip etmek	**A.1.1**	Araç, gereç ve ekipmanları talimatlara ve işyeri prosedürlerine uygun olarak kullanır.
				A.1.2	İşyerinde meydana gelen kaza, yaralanma vb. olumsuz durumlarda temel acil durum prosedürlerini uygular.
				A.1.3	Çalışma ortamının tehlikelerden uzak tutulmasına katkı sağlar.
				A.1.4	İşyeri faaliyetlerinden kaynaklanan ve iş sağlığını tehlikeye düşürebilecek durumlara karşı ilgili mevzuata ve standartlara göre gerekli önlemlerin alınmasını sağlar.
		A.2	Riskleri değerlendirmek	**A.2.1**	Riskleri kontrol etmek için işyeri prosedürlerini takip eder.
				A.2.2	Karşılaştığı risk etmenlerini veya karşılaşabileceği olası riskleri belirleyerek kayıt altına alır.
		A.3	Acil durum prosedürlerini uygulamak	**A.3.1**	Acil durumlarda çıkış veya kaçış prosedürlerine uygun hareket eder.
				A.3.2	Acil çıkış veya kaçış ile ilgili periyodik eğitimlere, çalışmalara ve tatbikatlara katılır.
		A.4	Çevre koruma standart ve yöntemlerini uygulamak	**A.4.1**	Çalıştığı alanda ortaya çıkan çevresel atıkların ve dönüştürülebilir malzemelerin doğru yere iletilmesini sağlar.
				A.4.2	Çevre kalitesinin korunması ve iyileştirilmesine yönelik yapılan eğitimlere katılır.

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
B	İş organizasyonu yapmak (Devamı var)	**B.1**	Verdiği hizmetleri tanıtmak	**B.1.1**	Dijital ve basılı medya araçlarında mesleğini, kendisini ve hizmetlerini hedef kitlesi, ürün yelpazesi ve faaliyet alanlarına göre görünür kılar.
				B.1.2	Potansiyel müşterilerle yüz yüze görüşmelerle müşteri ihtiyacına ve verdiği hizmetlere göre mesleğini ve hizmetlerini tanıtır.
				B.1.3	Tanıtım dokümanlarını hedef kitlesi, ürün yelpazesi ve faaliyet alanlarına göre (El ilanı, broşür, kartvizit, sunu, internet sitesi vb.) hazırlar.
				B.1.4	Toplantı, fuar, kongre vb. organizasyonlar aracılığıyla uzmanlık alanı, deneyimi, katılımcıların profiline göre ilişki ağını oluşturur.
		B.2	Koçluk hizmeti için teklif ve sözleşme sürecini yürütmek	**B.2.1**	Müşterinin talebi ve genel özellikleri hakkında bilgi almak için öngörüşme yapar.
				B.2.2	Yaptığı öngörüşmeye göre hizmetin koşulları, mali yönü, olası zamanlama, hedefler, erteleme ve iptal koşulları, yer, içerik, ilkeler gibi konuları belirler.
				B.2.3	Belirlediği konulardan yazılı şekilde teklif metnini mali ve hukuki kurallara uygun olarak hazırlar.
				B.2.4	Hizmet alan taraftan koşullara dair teyit alarak gerekli değişiklikleri yapar.
				B.2.5	Teklifte uzlaşılan içerik ve mali hukuki kurallara göre sözleşme metnini hazırlar.
				B.2.6	Sözleşme taraf/tarafları ile teyitleşerek sözleşmeyi imza altına alır.

Mesleki Yeterlilik Kurumundan:

ULUSAL MESLEK STANDARTLARINA DAİR TEBLİĞ

Amaç ve kapsam

MADDE 1 – (1) Bu Tebliğin amacı; bu Tebliğin eklerini oluşturan dört meslek standardı

Görevler		**İşlemler**		**Başarım Ölçütleri**	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
B	İş organizasyonu yapmak (Devamı var)	**B.3**	İş programı yapmak	**B.3.1**	Kişisel takvimi ve müşterilerin koşullarına göre çalışma zamanlarını belirler.
				B.3.2	Müşterilerle yaptığı sözleşme koşullarına göre görüşmeleri ve diğer koçluk faaliyetlerini çalışma zamanları dâhilinde takvimlendirir.
		B.4	Çalışma ortamını ve materyalleri düzenlemek	**B.4.1**	Çalışma ortamını yürütülecek koçluk faaliyetinin özelliğine göre düzenler.
				B.4.2	Yürütülecek koçluk faaliyetine uygun çalışma materyallerini (Görsel, basılı malzeme, teknik donanım vb.) çalışma ortamında hazır bulundurur.
		B.5	Hizmet süreçlerinin kayıtlarını tutmak	**B.5.1**	Hizmet süreçlerine dair teklif, görüşmeler, müşteriler, raporlar, anketler, şikâyetler, sözleşme gibi konuları kapsayacak şekilde kendi kayıt sistemini oluşturur.
				B.5.2	Hizmet süreçlerine dair bilgi ve dokümanları kayıt sistemine uygun olarak kayıt altına alır.
				B.5.3	Tuttuğu kayıtları oluşturduğu sisteme göre yedekleme de yaparak arşivler.

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
B	İş organizasyonu yapmak	**B.6**	Müşteri bilgilerinin güvenliğini sağlamak	**B.6.1**	Koçluk hizmetlerine dair gizlilik politikalarını kişisel ve mahremiyet hakları ile yasal kurallar ve mesleki ilkelere göre belirler.
				B.6.2	Gizlilik politikasını sözleşmede beyan eder.
				B.6.3	Gizlilik kapsamındaki müşteri bilgileri için arşivinde dijital ve basılı olarak güvenlik önlemleri uygular.
				B.6.4	Gizlilik kapsamında olup süresi dolan dijital ve basılı belgeleri gizliliği koruyacak şekilde yok eder.
		B.7	Mali prosedürleri yürütmek	**B.7.1**	Hizmetin mali değerini uzmanlığına, hizmet verdiği taraflara ve pazar koşullarına göre belirler.
				B.7.2	Verdiği hizmetin bütçesini ve ödeme koşullarını müşteri koşullarına ve hizmetin niteliğine göre belirler.
				B.7.3	Verdiği hizmetin faturalandırma ve vergilendirme işlemlerini yasal kurallara göre yürütür.

				B.7.4	Mali prosedürlerin yasalara uygun olarak kayıt altına alınmasını sağlar.

Görevler		**İşlemler**		**Başarım Ölçütleri**	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
C	Koçluk sürecini başlatmak	**C.1**	Koçluk ilişkisini kurmak	**C.1.1**	Müşterisi ile ilişkide etkin dinleme yöntemini kullanır.
				C.1.2	Müşterinin beden dili yoluyla verdiği mesajları çözümler.
				C.1.3	Koçluk sürecinde kendi beden dilini amaca uygun kullanır.
				C.1.4	Koçluk gündeminin amacına uygun güçlü sorular sorar.
				C.1.5	Müşteriden gelen iletilere ve amaca uygun geri bildirimler verir.
		C.2	Müşteriyi tanımak	**C.2.1**	Müşteri hakkında görüşme ve bilgi toplama tekniklerini kullanarak amaca uygun bilgiler toplar.
				C.2.2	Kurumsal müşteriler için ilgili kurum kaynaklarından bilgi toplar.
				C.2.3	Müşteriyi tanımaya yönelik (Yaşam çemberi, canlandırma, vizyon çalışması gibi) koçluk araç ve tekniklerini uygular.
				C.2.4	Müşterinin özellikleri (Öğrenme biçimi, öğrenme engelleri, yaklaşımı, güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve olanakları, riskli alanları, değerleri vb.) hakkında elde ettiği bilgileri değerlendirerek müşteri profilini oluşturur.

				C.2.5	Müşterinin farklı hizmet ihtiyaçlarının olup olmadığını belirler ve ilgili uzmanlara yönelmesini önerir.
		C.3	Koçluk anlaşması yapmak	**C.3.1**	Müşteriyle ana çalışma teması, gelişim alanları, çalışma koşulları (Tarih, yer, görüşme sayısı vb.) konularında mutabakat sağlar.
				C.3.2	Oluşturduğu mutabakat içeriğini müşteriye yazılı/sözlü olarak bildirir.

Görevler		**İşlemler**		**Başarım Ölçütleri**	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
D	Koçluk sürecini yürütmek (Devamı var)	**D.1**	Müşterinin hedeflerini belirlemesini desteklemek	**D.1.1**	Müşterinin görüşme gündemini oluşturmasına yardımcı olur.
				D.1.2	Müşterinin görüşme gündemi içeriğine göre uygun yöntemler kullanarak hedeflerini belirlemesine destek olur.
		D.2	Müşterinin eylem planı oluşturmasına destek vermek	**D.2.1**	Müşterinin hedeflerine bağlı olarak bulunduğu durum ve hedefine ulaşması için yapması gereken çalışmaları uygun teknik ve yöntemler kullanarak belirlemesini sağlar.
				D.2.2	Yaptığı belirlemelere göre uygulama adımlarını öncelik sırasına koymasını sağlar.
				D.2.3	Müşterinin eylem planını uygulama ve ilk adımı atma konusundaki kararlılığını uygun tekniklerle destekler.
		D.3	Müşterinin eyleme geçmesini sağlamak	**D.3.1**	Müşterinin oluşturduğu eylem planını, belirlediği adımlara göre takvimlendirme, söz alma, ödev verme ve takip etme yöntemleri ile uygulamasına destek olur.
				D.3.2	Müşteriyi planını uygulamasında iyi örnek inceleme, geçmiş başarıları hatırlatma, hedefe ulaştığındaki başarıyı hayal etme gibi teknik ve yöntemlerle özgüvenini arttırmasına destek olur.

				D.3.3	Koşullarındaki ve beklentilerindeki değişimlere göre müşterinin hedef ve eylem planlarını yeniden düzenlemesine destek olur.

Görevler		**İşlemler**		**Başarım Ölçütleri**	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
D	Koçluk sürecini yürütmek	**D.4**	Müşterinin ilerleme sürecini izlemek	**D.4.1**	Eylem planındaki adımlara göre her görüşme başında bir önceki görüşmede aldığı kararlar, gerçekleştirdiği sonuçlar, varsa verilen ödevlerin sonuçları, hedefe bağlılık ve motivasyon durumu gibi konularda müşteri ile birlikte değerlendirme yapar.
				D.4.2	Sürecin ilerleyen dönemlerinde; müşterinin çalışma teması ve hedeflerinin geçerliliği ve ilerleme durumu, koçluk sürecinden yararlanma ve devam durumu, koçluk yöntemlerinde değişiklik gerekip gerekmediği konularında müşteriyle birlikte ara değerlendirmeler yapar.
		D.5	Koçluk sürecini sonlandırmak	**D.5.1**	Koçluk sürecinin, müşteriden kaynaklanan herhangi bir nedenle (Mali, psikolojik sebepler ve müşterinin motivasyonu açısından veya koçun kendisi tarafından) sözleşmede belirlenen süreden önce sonlandırılması talebine/durumuna göre müşterinin geri bildirimini alır.
				D.5.2	Müşteriyle birlikte koçluk süreci hakkında belirlenen içerik, hedef ve eylem planının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme yapar.

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
E	Koçluk hizmetinde kalite sağlamak	**E.1**	Verdiği hizmetleri izlemek	**E.1.1**	Verdiği koçluk hizmetlerinin türü, müşterileri, toplam saati gibi bilgileri kaydeder.
				E.1.2	Mesleki hedefleri ile kayıt sonuçlarını karşılaştırarak kendi gelişimi için sonuçlar çıkarır.
				E.1.3	Elde ettiği sonuçları mesleki gelişimi ve hizmet süreçlerinin iyileştirilmesinde kullanır.
		E.2	Özdeğerlendirme yapmak	**E.2.1**	Her görüşme sonunda görüşme gündemi ve hedeflerine göre kendi performansını değerlendirir.
				E.2.2	Koçluk sürecinin sonunda kendi performansını müşterilerindeki gelişime göre değerlendirir.

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	**Adı**	**Kod**	**Adı**	**Kod**	**Açıklama**
F	Mesleki gelişim faaliyetleri yürütmek	**F.1**	Bireysel mesleki gelişimini sağlamak	**F.1.1**	Kişisel eğitim ihtiyaçlarına göre ilgili kuruluşlar tarafından mesleki konulara ilişkin düzenlenen eğitim programlarını takip ederek katılır.
				F.1.2	Meslek ve alandaki gelişmeleri ilgili kaynaklardan takip ederek çalışmalarında kullanır.
				F.1.3	Görevleriyle ilgili mevzuat ve norm değişikliklerini ilgili kaynaklardan takip ederek çalışmalarında kullanır.
				F.1.4	Kişisel kariyer hedeflerine göre kısa ve uzun dönemli mesleki gelişimini planlayarak uygular.
		F.2	Meslektaşlarının mesleki gelişimine katkı sağlamak	**F.2.1**	Çalışma yöntemi ve deneyimleri hakkında meslektaşları ile bilgi paylaşımında bulunur.
				F.2.2	Meslektaşlarının talebi halinde koçluk hizmetlerine dair mesleki ilke, konular ve koçluk sürecine yönelik görüş bildirir.

3.2. Kullanılan Araç, Gereç ve Ekipman

1. Ajanda.
2. Bilgisayar ve temel ofis programları.
3. İletişim araçları. (Telefon, tele-konferans sistemleri, faks, kablosuz internet erişim cihazları vb.)
4. Kırtasiye malzemeleri.
5. Koçluk kayıt ve değerlendirme araçları. (Ölçek, soru kağıdı, envanter, bilgi formları vb.)
6. Ofis araçları. (Fotokopi makinesi, projeksiyon cihazı, evrak imha cihazı, hesap makinesi, kilit sistemi içeren evrak dolabı vb.)
7. Optik/dijital kaydetme ve görüntüleme cihazları. (Video kamera, DVD vb.)

3.3. Bilgi ve Beceriler

1. Analiz yapma becerisi.
2. Araştırma yapma bilgi ve becerisi
3. Bilgi teknolojisi araçları kullanmada temel bilgi ve beceri.
4. Eylem planı hazırlama bilgi ve becerisi.
5. İhtiyaç analizi yapma becerisi.
6. İletişim bilgi ve becerisi.
7. Kalite bilgisi.
8. Kaynak kullanma bilgi ve becerisi.
9. Koçluk etik ve ilkeleri bilgisi.
10. Koçluk yöntem ve teknikleri bilgisi.
11. Metafor kullanma becerisi.
12. Müşterinin hedef ve ihtiyaçlarına uygun koçluk yöntemleri uygulama becerisi.
13. Örnek olay yöntemi kullanma bilgi ve becerisi.
14. Planlama bilgi ve becerisi.
15. Problem çözme bilgi ve becerisi.
16. Raporlama bilgisi.
17. Stres yönetimi becerisi.
18. Temel davranış bilimleri bilgisi.
19. Temel dokümantasyon bilgisi.
20. Temel işletmecilik bilgisi.
21. Temel kişilik değerlendirme araçları kullanma bilgisi.
22. Zaman yönetimi becerisi.

3.4. Tutum ve Davranışlar

1. Din, dil, ırk, mezhep, siyasi görüş, cinsiyet gibi konularda ayrımcılık yapmamak.
2. İSG ve çevre koruma önlemlerine uygun davranmak.
3. Mesleki etik ve ilkelere uygun davranmak.
4. Müşteri bilgilerinin gizliliğini sağlamak.
5. Müşteri ile empati kurmak.

6. Müşteriye karşı saygılı ve şeffaf olmak.
7. Müşteriyi kendi düşünceleri doğrultusunda yönlendirmemek.
8. Müşteriyi önemsemek, önyargısız olarak "değişim ve gelişim"e inanmak.
9. Müşteriyi yargılamamak.
10. Tüketici haklarına özen göstermek.

4. ÖLÇME, DEĞERLENDİRME VE BELGELENDİRME

Koç (Seviye 6) meslek standardını esas alan ulusal yeterliliklere göre belgelendirme amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme, gerekli şartların sağlandığı ölçme ve değerlendirme merkezlerinde yazılı ve/veya sözlü teorik ve uygulamalı olarak gerçekleştirilecektir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemi ile uygulama esasları bu meslek standardına göre hazırlanacak ulusal yeterliliklerde detaylandırılır. Ölçme ve değerlendirme ile belgelendirmeye ilişkin işlemler Mesleki Yeterlilik, Sınav ve Belgelendirme Yönetmeliği çerçevesinde yürütülür.

Ulusal Meslek Standartlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmeliğin 5/2. maddesine göre standardı belirlenecek mesleklere ilişkin yeterlilik düzeyleri, Avrupa Birliği tarafından benimsenen yeterlilik seviyelerine ve Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 23 Nisan 2008 tarihinde kabul edilen "Hayat Boyu Öğrenmede Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ)"ne uygun olmak zorundadır.
Seviye tanımlarında referans alınan Avrupa Yeterlilik Çerçevesinde sekiz yeterlilik seviyesi bulunmaktadır. Her bir seviye belli bilgi, beceri ve yetkinliklerin bileşiminden oluşmaktadır. Bu seviyeler, en temel öğrenme seviyesinden (seviye 1) en üst düzey öğrenme seviyesine kadar (seviye 8) geniş bir alanı kapsamaktadır. AYÇ, hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bir araç olarak, yüksek öğrenimin yanı sıra, genel ve yetişkin eğitimini, mesleki eğitim ve öğrenimi içermektedir.



Bu sıralamadaki her bir seviye belirli bir seviyede bilgi, beceri ve yetkinlik içermektedir. Genel olarak, seviye ne kadar artarsa, beklenen bilgi, beceri ve yetkinlikler de bu oranda artmaktadır; örneğin, altıncı seviyedeki bir kişinin beşinci

seviyedeki bir kişiden daha fazla bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olması beklenmektedir.

Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ) Referans Seviyeleri

Bilgi: Bir iş alanına ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkında bilgi (kuramsal ve/veya fiili bilgi) olarak tanımlanmaktadır.
Beceri: Belirli bir konuda veya görevde performans gösterebilmek için gerekli olan bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme) ve pratik (el becerisi ve yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımı) beceriler olarak tanımlanmaktadır.
Yetkinlik: "özerklik ve sorumluluk" ile ilgili olarak tanımlanmaktadır.

Seviye	Seviye Tanımlayıcı[1]		
	Bilgi	**Beceri**	**Yetkinlik**
8. seviye	Çalışan, bir alan ve alanlar arasındaki etkileşim hakkında en üst düzeyde öne çıkan bilgiye sahiptir.	Çalışan, araştırma ve/veya yenilik yaparken önemli sorunları çözmek ve mevcut bilgi veya profesyonel uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için gereken, sentez ve değerlendirme dâhil, en gelişmiş ve uzmanlaşmış beceriye ve tekniğe sahiptir.	Çalışan yüksek düzeyde yetki, yenilik, özerklik, akademik ve profesyonel bütünlük sergiler. Araştırma ve yeni fikir ve süreçlerin gelişiminde sürekli bir sorumluluk (bağlılık) taşır.
7. seviye	Çalışan, özgün düşünmeye ve/veya araştırma yapmaya temel teşkil eden ve bir kısmı belli bir alanda öne çıkan yüksek derecede uzmanlaşmış bilgiye sahiptir. Bir alanla ilgili bilgiler ve farklı alanlar arasındaki etkileşim hakkında ciddi farkındalığa sahiptir.	Çalışan, yeni bilgi ve yöntemler geliştirmek ve farklı alanlardaki bilgileri birleştirmek amacıyla yürütülen araştırma ve/veya yenilik faaliyetleri için gereken uzmanlaşmış sorun çözme becerilerine sahiptir.	Çalışan öngörülemeyen, karmaşık ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren iş faaliyetlerini yönetir ve değiştirir. Çalışma gruplarının profesyonel bilgi ve uygulamalarına katkıda bulunmada ve/veya stratejik performanslarını değerlendirmede sorumluluk alır.
6. seviye	Çalışan, bir alandaki teori ve ilkeleri eleştirel bir yaklaşımla anlamayı içeren ileri düzey bilgiye sahiptir.	Çalışan, uzmanlık gerektiren bir alanda karmaşık ve öngörülemeyen sorunları çözmek için gereken ustalığı (hakimiyeti) ve yeniliği ortaya koyan ileri düzey becerilere sahiptir.	Çalışan karmaşık teknik veya profesyonel faaliyet veya projeleri yönetir. Öngörülemeyen iş faaliyetlerinde karar verme sorumluluğu alır. Bireylerin ve grupların profesyonel gelişimlerini yönetmede sorumluluk alır.
5. seviye	Çalışan, bir alanda kapsamlı, uzmanlaşma gerektiren, pratik ve teorik bilgiye ve bilgi temelinin sınırlarıyla ilgili farkındalığa sahiptir.	Çalışan, soyut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmek için gereken kapsamlı bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan öngörülemeyen değişimin bulunduğu iş faaliyetlerini yönetir ve denetler. Kendisinin ve diğerlerinin performansını değerlendirir ve geliştirir.
4. seviye	Çalışan, bir alan içerisinde geniş kapsamlı, pratik ve teorik bilgiye sahiptir.	Çalışan, bir alanda belirli problemlere çözüm üretmek için gerekli olan bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan çoğunlukla öngörülebilir, ancak değişime tabi olan bir işi yaparken öz-idare kullanır. İş faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir miktar sorumluluk alarak diğerlerinin rutin işlerini denetler.
3. seviye	Çalışan, bir alanda olgulara, ilkelere, süreçlere ve genel kavramlara dair bilgiye sahiptir.	Çalışan, temel yöntemleri, araçları, malzeme ve bilgileri seçerek ve uygulayarak problemleri çözmek ve görevleri tamamlamak için gereken bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan görevlerin tamamlanmasıyla ilgili sorumluluk alır ve problemlerin çözümünde kendi davranışlarını ortama uyarlar.
2. seviye	Çalışan, bir alanda temel pratik bilgiye sahiptir.	Çalışan, basit kuralları ve aletleri kullanarak görevleri yerine getirmek ve rutin problemleri çözmek için ilgili bilgileri kullanmada gereken temel bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	İş gözetim altında sınırlı özerklik ile yapılır.
1. seviye	Çalışan, temel genel bilgiye sahiptir.	Çalışan, basit görevleri yerine getirmek için gereken temel becerilere sahiptir.	İş doğrudan gözetim altında belirli kurallarla tanımlanmış şekilde yapılır.

EK-2 Koçluk Ulusal Yeterlilik Taslağı

ULUSAL YETERLİLİK

[14UY00..-6]

[KOÇ]

SEVİYE [6]

REVİZYON NO:

MESLEKİ YETERLİLİK KURUMU

Ankara, 2014

ÖNSÖZ

Koç (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Kanunu ile anılan Kanun uyarınca çıkartılan "Mesleki Yeterlilik, Sınav ve Belgelendirme Yönetmeliği" hükümlerine göre hazırlanmıştır.

Yeterlilik taslağı, 12/12/2013 tarihinde imzalanan işbirliği protokolü ile görevlendirilen Koçluk Platformu Derneği, Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği, Yönderlik ve Koçluk Derneği tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak hakkında sektördeki ilgili kurum ve kuruluşların görüşleri alınmış ve görüşler değerlendirilerek taslak üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nihai taslak MYK İş ve Yönetim Sektör Komitesi tarafından incelenip değerlendirildikten ve Komitenin uygun görüşü alındıktan sonra, MYK Yönetim Kurulunun …/…/2014 tarih ve …. sayılı kararı ile onaylanarak Ulusal Yeterlilik Çerçevesine (UYÇ) yerleştirilmesine karar verilmiştir.

Yeterliliğin hazırlanması, görüş bildirilmesi, incelenmesi ve doğrulanmasında katkı sağlayan kişi, kurum ve kuruluşlara görüş ve katkıları için teşekkür eder, yararlanabilecek tüm tarafların bilgisine sunarız.

Mesleki Yeterlilik Kurumu

GİRİŞ

Ulusal yeterliliğin hazırlanmasında, sektör komitelerinde incelenmesinde ve MYK Yönetim Kurulu tarafından onaylanarak yürürlüğe konulmasında temel ölçütler Mesleki Yeterlilik, Sınav ve Belgelendirme Yönetmeliğinde belirlenmiştir.

Ulusal yeterlilikler aşağıdaki unsurları içermektedir;

a)Yeterliliğin adı ve seviyesi,

b)Yeterliliğin amacı,

c)Yeterliliğe kaynak teşkil eden meslek standardı, meslek standardı birimleri/görevleri veya yeterlilik birimleri,

ç)Yeterlilik sınavına giriş için aranan şartlar,

d)Yeterlilik birimleri bazında öğrenme çıktıları ve başarım ölçütleri,

e)Yeterliliğin kazanılmasında uygulanacak ölçme, değerlendirme ve değerlendirici ölçütleri

f)Yeterlilik belgesinin geçerlilik süresi, yenilenme şartları, belge sahibinin gözetimine ilişkin şartlar,

g)Yeterliliği geliştiren kurum/kuruluş ve doğrulayan Sektör Komitesi.

Ulusal yeterlilikler ulusal meslek standartları ve/veya uluslararası meslek standartları esas alınarak oluşturulur.

Ulusal yeterlilikler;

- Örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumları,
- Yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşları,
- Kuruma yetkilendirme ön başvurusunda bulunmuş kuruluşlar,
- Ulusal meslek standardı hazırlamış kuruluşlar,
- Meslek kuruluşları ile bunların müşterek çalışmasıyla oluşturulur.

14UY00..-6 KOÇ ULUSAL YETERLİLİĞİ

1	**YETERLİLİĞİN ADI**	KOÇ
2	**REFERANS KODU**	14UY00..-6
3	**SEVİYE**	6
4	**ULUSLARARASI SINIFLANDIRMADAKİ YERİ**	ISCO 08: 2635 (Sosyal hizmet ve danışmanlık ile ilgili profesyonel meslek mensupları)
5	**TÜR**	-
6	**KREDİ DEĞERİ**	-
7	**A)YAYIN TARİHİ**	.../.../...
	B)REVİZYON NO	00
	C)REVİZYON TARİHİ	-
8	**AMAÇ**	Bu ulusal yeterlilik bireylerin kişisel ve profesyonel potansiyelini gerçekleştirmeye yönelik farkındalık, gelişim ve çözüm seçeneklerini artırıcı ve bu yönde destekleyici çalışmaları yürüten Koçların sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlamak, mesleki yeterliliklerini geçerli ve güvenilir bir belge ile kanıtlamalarına imkân sağlamak, eğitim ile sınav ve belgelendirme kuruluşlarına kaynak ve referans oluşturmak, bireylere mesleğe ilişkin eğitim konusunda rehberlik sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.
9	**YETERLİLİĞE KAYNAK TEŞKİL EDEN MESLEK STANDART(LAR)I**	
13UMS0318-6 Koç (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı		
10	**YETERLİLİK SINAVINA GİRİŞ ŞART(LAR)I**	
-		
11	**YETERLİLİĞİN YAPISI**	
11-a) Zorunlu Birimler		
14UY0…-6/A1: İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, İş Organizasyonu, Kalite ve Mesleki Gelişim 14UY0…-6/A2: Koçluk Sürecini Yapılandırma 14UY0…-6/A3: Koçluk Sürecini Yürütme		
11-b) Seçmeli Birimler		
-		
11-c) Birimlerin Gruplandırılma Alternatifleri ve İlave Öğrenme Çıktıları		
-		

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

12	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Teorik ve Performansa Dayalı Sınavla Değerlendirme Koç (Seviye 6) Mesleki Yeterlilik Belgesini elde etmek isteyen adaylar birimlerde tanımlanan teorik ve performansa dayalı sınavlara tabi tutulur. Adayların yeterlilik belgesini alabilmeleri için teorik ve performansa dayalı sınavların ikisinden de başarılı olmaları şartı vardır. Yeterlilik birimlerindeki teorik ve performansa dayalı sınavlar, her bir birim için ayrı ayrı yapılabileceği gibi birlikte de yapılabilir. Ancak her birimin değerlendirmesi bağımsız yapılmalıdır. Yeterlilik birimlerinin geçerlilik süresi, birimin başarıldığı tarihten itibaren 2 yıldır. Yeterlilik birimlerinin birleştirilerek bir yeterliliğin elde edilebilmesi için tüm birimlerin geçerliliğini koruyor olması gerekmektedir. Portfolyo ile Değerlendirme Adayın beceri ve yetkinlikleri performansa dayalı sınav yerine "portfolyo" ile de ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulabilir. Aday portfolyosunu birimde tanımlanan yöntem ve sınav ve belgelendirme kuruluşu tarafından belirtilen prosedür dahilinde hazırlayarak teslim eder.		
13	**BELGE GEÇERLİLİK SÜRESİ**	Koç (Seviye 6) mesleki yeterlilik belgesinin geçerlilik süresi 5 yıldır.
14	**GÖZETİM SIKLIĞI**	Belge geçerlilik süresi içerisinde adaylar gözetime tabi tutulur. Adayın performansı belge aldığı tarihten itibaren 2. yıl ile 3. yıl arasında sınav ve belgelendirme kuruluşunun belirleyeceği gözetim yöntemi ile değerlendirilir. Gözetim sonucu performansı yeterli bulunmayan veya gözetimi belge sahiplerinden kaynaklanan nedenlerle yapılamayan belge sahiplerinin belgeleri askıya alınır. Askı nedeni ortadan kalkan belge sahiplerinin belgelerinin geçerliliği geçerlilik süresi sonuna kadar devam eder.
15	**BELGE YENİLEMEDE UYGULANACAK ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ**	Beş (5) yıllık geçerlilik süresinin sonunda belge sahibinin performansı aşağıda tanımlanan yöntemlerden en az biri kullanılarak değerlendirmeye tabi tutulur. Belge sahibinin; a) Belge geçerlilik süresi dâhilinde, en az toplam 200 saat koçluk hizmeti verdiğini, müşteriler, sponsorlar veya işverenlerden alınan referans belgeleriyle ve en az toplam 50 saat eğitim, konferans, vb. mesleki faaliyete katıldığını, sertifika veya katılım belgeleriyle belgelendirmesi **veya** b) Yeterlilik kapsamında yer alan yeterlilik birimleri için tanımlanan uygulama (performans) sınavı (P1) ya da portfolyoya dayalı ölçme ve değerlendirme (P2) sonucunda başarılı

		olması, durumunda, belge geçerlilik süresi 5 yıl daha uzatılır.
16	**YETERLİLİĞİ GELİŞTİREN KURULUŞ(LAR)**	Koçluk Platformu Derneği Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği Yönderlik ve Koçluk Derneği
17	**YETERLİLİĞİ DOĞRULAYAN SEKTÖR KOMİTESİ**	MYK İş ve Yönetim Sektör Komitesi
18	**MYK YÖNETİM KURULU ONAY TARİHİ VE SAYISI**	.../.../...-.../...

14UY00..-6/A1 İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ, ÇEVRE KORUMA, KALİTE, İŞ ORGANİZASYONU ve MESLEKİ GELİŞİM YETERLİLİK BİRİMİ

1	**YETERLİLİK BİRİMİ ADI**	İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, İş Organizasyonu, Kalite ve Mesleki Gelişim
2	**REFERANS KODU**	14UY00..-6/A1
3	**SEVİYE**	3
4	**KREDİ DEĞERİ**	-
5	**A)YAYIN TARİHİ**	-
	B)REVİZYON NO	00
	C)REVİZYON TARİHİ	-
6	**YETERLİLİK BİRİMİNE KAYNAK TEŞKİL EDEN MESLEK STANDARDI**	
13UMS0318-6 Koç (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı		
7	**ÖĞRENME ÇIKTILARI**	

<u>Öğrenme Çıktısı 1: Çalışma ortamında ve iş süreçlerinde iş sağlığı ve güvenliği, çevre koruma ve acil durum önlemleri ve prosedürlerini açıklar.</u>

Başarım Ölçütleri:

1.1. Çalışma ortamında alınması gereken iş sağlığı ve güvenliği önlemlerini açıklar.
1.2. Çalışma ortamında oluşabilecek olası acil durumlar için belirlenen prosedürleri tanımlar.
1.3. Çalışma ortamında alınması gereken çevre koruma önlemlerini açıklar.

<u>Öğrenme Çıktısı 2: Koçluk hizmetlerinin iş programlaması, kayıt ve mali prosedürlerine ilişkin iş organizasyonlarını açıklar.</u>

Başarım Ölçütleri

2.1. Verdiği hizmetlerin tanıtımı ile ilgili stratejisini ve uygulamalarını açıklar.
2.2. Koçluk hizmetlerinin teklif, sözleşme ve mali prosedürlerini yasal hükümlere göre açıklar.
2.3. Müşteri/lere ve vereceği hizmete uygun bir iş programı oluşturmadaki kritik faktörleri açıklar.
2.4. Çalışma ortamının ve materyallerin, yapılacak görüşmeye uygun olarak nasıl düzenleneceğini açıklar.
2.5. Hizmet süreçleri ve müşterilerin kayıtlarını tutma ve güvenliği sağlama yöntemlerini açıklar.

<u>Öğrenme Çıktısı 3: Koçluk hizmetlerinin kalitesini izleyerek gerekli iyileştirmeleri belirler.</u>

Başarım Ölçütleri

3.1. Koçluk hizmetlerinin niteliğinin izlenmesine ve hizmet geliştirmeye yönelik bilgiler ve uygulamaları gerekçeli olarak açıklar.
3.2. Koçluk hizmetlerinde öz değerlendirme uygulamasını gerekçeleri ile açıklar.

<u>Öğrenme Çıktısı 4: Koçluk hizmetleri ile ilgili mesleki gelişim kaynakları ve uygulamalarını açıklar.</u>

Başarım Ölçütleri

4.1. Mesleki eğitim alınabilecek kurumsal tanınırlığı olan programları ayırt eder.
4.2. Mesleki faaliyetleri ile ilgili yasa ve normları ayırt eder.
4.3. Koçun kişisel gelişimi ile ilgili uygulamaları açıklar.
4.4. Koçluk uygulamalarında, koçun gelişimi için meslektaş desteğini içeren uygulamaları açıklar.

8	**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

8 a) Teorik Sınav
A1 yeterlilik birimine yönelik teorik sınav Ek A1-2'de yer alan "Bilgiler" kontrol listesine göre gerçekleştirilir. Adayın teorik sınavdan başarılı olabilmesi için aşağıda tanımlanan T1 ve T2 sınavlarının her ikisinden de başarılı olması gerekir. (T1): Teorik sınavda değerlendirme aracı T1 olan ölçütler için adaylara en az 30 soruluk 5 seçenekli çoktan seçmeli ve her biri eşit puan değerinde olan sorular sorulur. Çoktan seçmeli sorularla düzenlenmiş sınavda boş bırakılan veya yanlış cevaplandırılan sorulardan herhangi bir puan indirimi yapılmaz. Sınavda adaylara her soru için ortalama bir dakika süre verilir. T1 sınavında soruların en az % 80'ine doğru yanıt veren başarılı sayılır. Sınav soruları, bu birimde T1 sınavı ile ölçülmesi öngörülen tüm bilgi ifadelerini (Ek A1-2) ölçmelidir. (T2): Teorik sınavda değerlendirme aracı T2 olan ölçütler için de adaylara, ölçütleri kapsayacak şekilde hazırlanmış ve puan değerleri ölçüt içeriği ve seviyeye uygun belirlenmiş açık uçlu en az 3 sorunun kullanıldığı yazılı sınav uygulanmalıdır. T2 sınavı için adaylara ölçüt, soru içeriği ve seviye dikkate alınarak belirlenmiş sürede zaman verilir. T2 sınavında 100 üzerinden en az 80 puan alan aday başarılı sayılır. Sınav soruları, bu birimde T2 sınavı ölçülmesi öngörülen tüm bilgi ifadelerini (Ek A1-2) ölçmelidir.
8 b) Performansa Dayalı Sınav
A1 yeterlilik biriminde performansa dayalı sınav bulunmamaktadır.
8 c) Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Diğer Koşullar
Birim için öngörülen sınavların (T1, T2) geçerlilik süresi sınavın başarıldığı tarihten itibaren 1 yıldır. Birimin elde edilebilmesi için başarılan sınav tarihleri arasındaki süre farkı bir yılı geçemez. Yeterlilik biriminin geçerlilik süresi birimin başarıldığı tarihten itibaren 2 yıldır.

9	**YETERLİLİK BİRİMİNİ GELİŞTİREN KURUM/KURULUŞ(LAR)**	Koçluk Platformu Derneği Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği Yönderlik ve Koçluk Derneği
10	**YETERLİLİK BİRİMİNİ DOĞRULAYAN SEKTÖR KOMİTESİ**	MYK İş ve Yönetim Sektör Komitesi
11	**MYK YÖNETİM KURULU ONAY TARİHİ ve SAYISI**	.../.../...-.../...

YETERLİLİK BİRİMİ EKLERİ

EK [A1]-1: Yeterlilik Biriminin Kazandırılması için Tavsiye Edilen Eğitime İlişkin Bilgiler

- Koçluk çalışma ortamlarında iş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma
- Koçluk hizmetinde iş organizasyonu
- Koçluk hizmetinde teklif, sözleşme ve mali prosedürlerin yürütülmesi
- Koçluk hizmetinde kayıt tutma, arşivleme ve bilgi güvenliği
- Koçluk hizmetinde kalite, izleme ve değerlendirme
- Koçluk mesleki gelişim uygulamaları

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

EK [A1]-2: Yeterlilik Biriminin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullanılacak Kontrol Listesi

a) BİLGİLER

No	Bilgi İfadesi	UMS İlgili Bölüm	Yeterlilik Birimi Başarım Ölçütü	Değerlendirme Aracı
BG.1	Tehlike ve risk kavramlarını ve birbiri ile ilişkisini tanımlar.	A.2.1, A.2.2	1.1	T1
BG.2	Koçluk hizmetlerinin verildiği ortamlarla ilgili iş sağlığı ve güvenliği tehlike ve risklerini açıklar.	A.2.1, A.2.2	1.1	T1
BG.3	Koçluk uygulamalarına bağlı olası riskleri ve risklere karşı alınması gereken uygun önlemleri belirler.	A.2.1, A.2.2, A.1.3, A.1.4	1.1	T1
BG.4	Koçluk hizmetlerinin verildiği ortamlarla ilgili iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin mevzuata göre, çalışma ortamında oluşturulması gereken güvenlik prosedürlerini açıklar.	A.1.3, A.1.4	1.1	T1
BG.5	İş ortamında kullandığı araç, gereç ve ekipmanların güvenli kullanım önlemlerinin neler olduğunu açıklar.	A.1.1, 3.3-Md:3	1.1	T1
BG.6	Çalışma ortamında oluşabilecek olası kaza, yaralanma gibi durumlardaki önlemleri ve yasal uygulamaları açıklar.	A.1.2	1.2	T1
BG.7	Koçluk hizmetlerinin verildiği ortamlara ilişkin acil durum mevzuatı ve kurallarına göre, acil durum tahliyesi ile ilgili önlemlerin neler olduğunu açıklar.	A.3.1, A.3.2	1.2	T1
BG.8	Çevre koruma ve çevre güvenli ği kavramlarını tanımlar.	A.4.1, A.4.2	1.3	T1
BG.9	Çalışma ortamında oluşan çevresel atıkların ve dönüştürülebilir malzemelerin bertarafına yönelik uygulamaları açıklar.	A.4.1, A.4.2	1.3	T1
BG.10	Mesleki olarak kendisi ve koçluk hizmetlerine uygun tanıtım strateji/stratejilerini açıklar.	B.1.1-B.1.4, 3.3-Md: 20	2.1	T2
BG.11	Mesleki olarak kendisi ve koçluk hizmetleri için uygun tanıtım araçları ve uygulamalarını açıklar.	B.1.1-B.1.4, 3.3-Md: 3, 20	2.1	T2
BG.12	Yüz yüze tanıtım stratejisi açısından, farklı taraflara göre gerçekleştirilebilecek iletişim faaliyetlerini açıklar.	B.1.2, B.1.4, 3.3-Md: 6, 20	2.1	T2
BG.13	Koçluk hizmetleri ile ilgili bir teklif metninde yer alması gereken mesleki, hukuki, mali olarak temel/ kritik içeriği tanımlar.	B.2.1- B.2.4, B.8.2, 3.3-Md: 9, 19	2.2	T1
BG.14	Koçluk hizmetleri ile ilgili bir sözleşme metninde yer alması gereken mesleki, hukuki, mali olarak temel/ kritik içeriği ve müeyyideleri belirler.	B.2.5-B.2.6 B.6.2, B.7.2, 3.3-Md: 9, 19	2.2	T1
BG.15	Koçluk hizmetinin mali değerini ve bütçelendirmesini belirleyen faktörleri açıklar.	B.7.1, B.7.2	2.2	T1
BG.16	Koçluk hizmeti ile ilgili faturalandırma ve vergilendirme ile ilgili temel yasal hükümleri ve temel uygulamaları açıklar.	B.7.3	2.2	T1
BG.17	Koçluk hizmet türlerinin içeriğine ve farklılıklarına göre, bir iş programında zamanlama için dikkat edilmesi gereken unsurları belirler.	B.3.1, B.3.2, 3.3-Md: 12, 14, 22	2.3	T1
BG.18	Verilen hizmetlerin içeriğine ve farklılıklarına göre, bir iş programında, seans akışı ve müşteriler arası düzenlemelerde dikkat edilmesi gereken unsurları belirler.	B.3.1, B.3.2, 3.3-Md: 10, 12, 14, 22	2.3	T1
BG.18	Çalışma ortamını ve materyalleri için yapılacak görüşme veya seansa uygun düzenlemeleri açıklar.	B.4.1, B.4.2, 3.3-Md: 12	2.4	T2

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

BG.19	Koçluk hizmetleri için tutulması gereken mesleki kayıtları tanımlar.	B.5.1, B.5.2, 3.3-Md: 16, 19	2.5	T1
BG.20	Koçluk hizmetlerindeki mesleki kayıtların doğru tutulma ve arşivlenme usullerini açıklar.	B.5.1, B.5.2, B.5.3, 3.3-Md: 19	2.5	T1
BG.21	Koçluk hizmeti kayıtlarından güvenlik altına alınması gerekenleri ayırt eder.	B.6.1-B.6.4, 3.3-Md: 19	2.5	T1
BG.22	Koçluk hizmetinde kayıtların güvenliğine yönelik önlemleri ve gerekçelerini açıklar.	B.6.3, B.6.4, 3.3-Md: 9, 19	2.5	T1
BG.23	Koçluk hizmeti ile ilgili tutulması gereken mali kayıtları tanımlar.	B.7.4, 3.3-Md: 19	2.5	T1
BG.24	Koçluk hizmetlerinde kalite kavramını ve kapsamını açıklar.	E.1.2, E.1.3, E.2.1, E.2.2, 3.3-Md: 7	3.1	T1
BG.25	Koçluk hizmetlerinin niteliğinin izlenmesi için gerekli temel veri ve bilgileri (hizmet türü, müşteri, süre, vb.) ayırt eder.	E.1.1, 3.3-Md: 2, 7	3.1	T1
BG.26	Verdiği koçluk hizmetlerini geliştirmeye yönelik uygulamaları gerekçeleri ile açıklar.	E.1.2, E.1.3, E.2.1, E.2.2, 3.3-Md: 7	3.1	T1
BG.27	Koçluk hizmetleri ile ilgili bir öz değerlendirme formunun temel içeriğini belirler.	E.2.1, E.2.2, 3.3-Md: 7, 9, 10, 12	3.2	T1
BG.28	Koçluk hizmetleri ile ilgili seans/faaliyet ve süreç temelli öz değerlendirme uygulamalarını açıklar.	E.2.1, E.2.2 3.3-Md: 7, 9, 10, 12	3.2	T1
BG.29	Mesleki eğitim alınabilecek resmi tanınırlığı olan programları ayırt eder.	F.1.1	4.1	T1
BG.30	Mesleki faaliyetleri ile ilgili yasa ve normları güncel olarak belirler.	F.1.3, 3.3-Md: 8	4.2	T1
BG.31	Mesleki olarak kariyer gelişimi kavramını açıklar.	F.1.1-F.1.4	4.3	T1
BG.32	Koçluk hizmetleri faaliyet alanlarına (yaşam, kariyer, eğitim, yönetici koçluğu, vb.) göre, gerekli bilgi ve beceri türlerini ve uygulamalarla ilişkilerini açıklar.	F.1.1-F.1.4	4.3	T1
BG.33	Örnek senaryoya göre koçun süreçteki tutum, davranış ve yaklaşım hatalarını ayırt eder.	F.2.1, F.2.2, 3.3-Md: 1, 5, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 21	4.4	T2
BG.34	Koçluk uygulamaları ile ilgili örnek durumlarda, verilen senaryoya göre koçun bilgi beceri ihtiyaçlarını ayırt eder.	F.2.1, F.2.2, 3.3-Md: 1, 5, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 21	4.4	T2

b) BECERİ VE YETKİNLİKLER

No	Beceri ve Yetkinlik İfadesi	UMS İlgili Bölüm	Yeterlilik Birimi Başarım Ölçütü	Değerlendirme Aracı
BY.1	-	-	-	-

14UY00..-6/A2 KOÇLUK SÜRECİNİ YAPILANDIRMA YETERLİLİK BİRİMİ

1	**YETERLİLİK BİRİMİ ADI**	Koçluk Sürecini Yapılandırma
2	**REFERANS KODU**	14UY00..-6/A2
3	**SEVİYE**	6
4	**KREDİ DEĞERİ**	-
5	**A)YAYIN TARİHİ**	.../.../...-
	B)REVİZYON NO	00
	C)REVİZYON TARİHİ	-
6	**YETERLİLİK BİRİMİNE KAYNAK TEŞKİL EDEN MESLEK STANDARDI**	
13UMS0318-6 Koç (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı		
7	**ÖĞRENME ÇIKTILARI**	

Öğrenme Çıktısı 1: Koçluk hizmeti için, müşterinin özellikleri ve ihtiyaçlarını belirler.

Başarım Ölçütleri:

1.1. Müşterinin özelliklerine ve hizmet ihtiyaçlarına yönelik bilgi toplar.
1.2. Müşteriyi tanımaya yönelik koçluk yöntem ve tekniklerini uygular.
1.3. Müşterinin profilini oluşturur.

Öğrenme Çıktısı 2: Müşteri ile koçluk ilişkisini etik kurallara, koçluk yöntemlerine, müşterinin profiline ve hizmet ihtiyaçlarına uygun şekilde oluşturur.

Başarım Ölçütleri:

2.1. Müşteri ile etkili ve mesleki etik kurallara uygun koçluk ilişkisi ve iletişimi kurar.
2.2. Müşteriyle seans/görüşme süreçlerini amacına uygun olarak yapılandırır.
2.3. Koçluk anlaşması uygulamasının içeriği ve amaçlarını açıklar.

8	**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

8 a) Teorik Sınav

A2 yeterlilik birimine yönelik teorik sınav Ek A2-2'de yer alan "Bilgiler" kontrol listesine göre gerçekleştirilir. Adayın teorik sınavdan başarılı olabilmesi için aşağıda tanımlanan T1 ve T2 sınavlarının her ikisinden de başarılı olması gerekir.

(T1): Teorik sınavda değerlendirme aracı T1 olan ölçütler için adaylara en az 20 soruluk 5 seçenekli çoktan seçmeli ve her biri eşit puan değerinde olan sorular sorulur. Çoktan seçmeli sorularla düzenlenmiş sınavda boş bırakılan veya yanlış cevaplandırılan sorulardan herhangi bir puan indirimi yapılmaz. Sınavda adaylara her soru için ortalama bir dakika süre verilir. T1 sınavında soruların en az %90'nına doğru yanıt veren başarılı sayılır. Sınav soruları, bu birimde T1 sınavı ile ölçülmesi öngörülen tüm bilgi ifadelerini (Ek A2-2) ölçmelidir.

(T2): Teorik sınavda değerlendirme aracı T2 olan ölçütler için de adaylara, ölçütlerin tüm içeriğini kapsayacak şekilde hazırlanmış ve puan değerleri ölçüt içeriği ve seviyeye uygun belirlenmiş açık uçlu en az 2 sorunun kullanıldığı yazılı sınav uygulanmalıdır. T2 sınavı için adaylara ölçüt, soru içeriği ve seviye dikkate alınarak belirlenmiş sürede zaman verilir. T2 sınavında 100 üzerinden en az 90 puan alan aday başarılı sayılır. Sınav soruları, bu birimde T2 sınavı ile ölçülmesi öngörülen tüm bilgi ifadelerini (Ek A2-2) ölçmelidir.

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

8 b) Performansa Dayalı Sınav
A2 yeterlilik biriminde tanımlanan beceri ve yetkinliklerin ölçme ve değerlendirmesi performansa dayalı ölçme ve değerlendirme (P1) ya da portfolyoya dayalı ölçme ve değerlendirme (P2) yöntemlerinden biri kullanılarak yapılır. (P1): A2 birimine yönelik performansa dayalı sınav, gerçek veya gerçeğine uygun olarak düzenlenmiş çalışma ortamında, Ek A2-2'deki "Beceriler ve Yetkinlikler" kontrol listesine göre gerçekleştirilir. Adayın, performansa dayalı sınavdan başarı sağlaması için beceri ve yetkinlikler kontrol listesinde yer alan kritik adımlar yıldızla işaretlenmiştir. Kritik adımların tamamından başarılı olmak kaydıyla bütün adımlardan % 80 oranında başarılı olması gerekmektedir. Beceri ve yetkinlik ifadelerinin (Ek A2-2) tamamı performansa dayalı sınav ile ölçülmelidir. (P2):A2 birimine yönelik portfolyoya dayalı ölçme ve değerlendirme Ek A2-2'deki "Beceriler ve Yetkinlikler" kontrol listesine göre Portfolyo Değerlendirme Kurulu tarafından gerçekleştirilir. Değerlendirme Kurulunda yer alan değerlendiriciler, beceri ve yetkinlikleri temel alan kontrol listelerini kullanılarak portfolyo üzerinden durum değerlendirmesi yapar. Adayın portfolyoya dayalı ölçme ve değerlendirme sürecinde, beceri ve yetkinlikler kontrol listesinde yer alan kritik adımlar yıldızla işaretlenmiştir. Kritik adımların tamamından başarılı olmak kaydıyla bütün adımlardan % 80 oranında başarılı olması gerekmektedir. Adayın başarısının % 80'in altında olduğu takdirde performansa dayalı sınava (P1) girmesi gerekmektedir. Beceri ve yetkinlik ifadelerinin (Ek A2-2) tamamı portfolyo ile ölçülmelidir. Portfolyo ile ölçme ve değerlendirme için: • En az iki (2) müşteri ile gerçekleştirilmiş koçluk görüşmelerine ait iki (2) adet (süresi en az 45 dakika ile en fazla 60 dakika olan) video kaydı veya bir (1) adet video ve bir (1) adet ses kaydı ile, Performans ve Portfolyo ile ölçme ve değerlendirme için: • En az toplam yüz (100) saat koçluk hizmeti verdiğini, müşteriden ve/veya sponsordan alınmış referans belgesi/belgeleri ile • En az toplam altmış (60) saat eğitim, konferans, vb. mesleki faaliyete katıldığını, sertifika veya katılım belgeleri ile belgelendirmesi gerekir.
8 c) Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Diğer Koşullar
Birim için öngörülen sınavların (T1, T2, P1 ya da P2) geçerlilik süresi sınavın başarıldığı tarihten itibaren 1 yıldır. Birimin elde edilebilmesi için başarılan sınav tarihleri arasındaki süre farkı bir yılı geçemez. Yeterlilik biriminin geçerlilik süresi birimin başarıldığı tarihten itibaren 2 yıldır. Sınav ve belgelendirme kuruluşları 8)b'de tanımlanan yöntemlerin her ikisini de kullanarak adayları ölçme ve değerlendirmeye tabi tutabilmelidir.

9	**YETERLİLİK BİRİMİNİ GELİŞTİREN KURUM/KURULUŞ(LAR)**	Koçluk Platformu Derneği Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği Yönderlik ve Koçluk Derneği
10	**YETERLİLİK BİRİMİNİ DOĞRULAYAN SEKTÖR KOMİTESİ**	MYK İş ve Yönetim Sektör Komitesi
11	**MYK YÖNETİM KURULU ONAY TARİHİ ve SAYISI**	.../.../...-.../...

YETERLİLİK BİRİMİ EKLERİ

EK [A2]-1: Yeterlilik Biriminin Kazandırılması için Tavsiye Edilen Eğitime İlişkin Bilgiler

- Etkili iletişim becerileri
- Görüşme ilke ve teknikleri
- İhtiyaç analizi yapma
- Koçluk uygulamalarında bilgi toplama ve değerlendirme yöntemleri
- Koçluk süreçlerinin yönetimi
- Koçluk yöntem ve teknikleri
- Temel davranış bozuklukları bilgisi
- Mesleki etik kurallar

EK [A2]-2: Yeterlilik Biriminin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullanılacak Kontrol Listesi

a) BİLGİLER

No	Bilgi İfadesi	UMS İlgili Bölüm	Yeterlilik Birimi Başarım Ölçütü	Değerlendirme Aracı
BG.1	Görüşme ilke ve tekniklerini açıklar.	C.2.1, C.2.2	1.1	T1
BG.2	Müşteriye dair doğrudan bilgi toplama uygulamalarını açıklar.	C.2.1, C.2.2, 3.3-Md: 2, 8	1.1	T1
BG.3	Koçluk hizmetinin amacına göre, uygun bilgileri ve bilgi toplama teknikleri ayırt eder.	C.2.1, C.2.2, C.2.3, 3.3-Md: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 16, 19, 21	1.1	T1
BG.4	Müşteriyi tanımaya yönelik kullanılabilecek uygulama tekniklerini açıklar.	C.2.3, 3.3-Md: 8, 10, 11, 12, 18, 21	1.2	T1
BG.5	Örnek durum/senaryoya göre müşterinin güçlü-zayıf yönleri, fırsatları, olanakları, riskli alanları, öğrenme biçimi ve engelleri, değerleri gibi unsurlarını ayırt eder.	C.2.4, 3.3-Md: 1, 5, 9, 10, 15, 18, 21	1.3	T2
BG.6	Örnek durum/senaryoya göre müşterinin güçlü-zayıf yönleri, fırsatları, olanakları, riskli alanları, öğrenme biçimi ve engelleri, değerleri gibi unsurları, ilişkili şekilde değerlendirerek profilini oluşturur.	C.2.4, 3.3-Md:1, 5, 9, 10, 15, 18, 21	1.3	T2
BG.7	Akıl sağlığı hizmetleri ile koçluk hizmetlerinin sınırları ve farklılıklarını belirler.	C.2.5, 3.3-Md: 9, 10, 18	1.3	T1
BG.8	Akıl sağlığı sorunlarını ayırt eder.	C.2.5, 3.3-Md: 9, 10, 18, 21	1.3	T1
BG.9	Müşterinin durumuna göre, hukuki, mali ve diğer ilgili alanlardaki hizmet ihtiyaçlarını belirleterek uygun hizmet kaynaklarına yönlendirir.	C.2.5, 3.3-Md: 5, 8, 9, 10,	1.3	T1
BG.10	Müşteri ile etkili koçluk ilişkisi ve iletişiminin (etkin dinleme, empati, beden dili, vb.) kavramlarını tanımlar.	C.1.1- C.1.5, 3.3-Md: 6	2.1	T1
BG.11	Koçluk hizmetlerindeki profesyonel davranış, yetkinlik sınırları, sürekli mesleki gelişim, gizlilik, çıkar çatışmaları ve tarafsızlık konuları ile ilgili etik kuralları açıklar.	C.1.1- C.1.5, 3.3.Md: 9	2.1	T1
BG.12	Örnek durum/senaryoya göre müşterinin amacına ve ihtiyaçlarına uygun gelişim alanları ve ana çalışma temasını belirler.	C.3.1, C.3.2, 3.3-Md: 1, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 15	2.3	T1

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

BG.13	Müşterinin amacına göre gelişim alanları ve ana çalışma temasını belirlemesine yönelik durum tespiti ve ihtiyaç analizi tekniklerini açıklar.	C.3.1, C.3.2, 3.3-Md: 1, 4, 5, 10, 21	2.3	T1
	Koçluk anlaşmasının içeriği ve uygulama koşullarını açıklar.	C.3.1, C.3.2, 3.3-Md: 4, 7, 8, 12, 14, 22	2.3	T1

b) BECERİ VE YETKİNLİKLER

No	Beceri ve Yetkinlik İfadesi	UMS İlgili Bölüm	Yeterlilik Birimi Başarım Ölçütü	Değerlendirme Aracı
BY.1	Müşteriyi tanımaya yönelik yaşam çemberi, canlandırma, vizyon çalışması gibi temel koçluk yöntem ve tekniklerini uygular.	C.2.3, 3.3-Md: 1, 10, 11, 12, 13, 18	1.2	P1 ya da P2
BY.2	*Müşteri ile ilişkilerinde etkin dinleme yöntemini kullanır.	C.1.1, 3.3-Md: 1, 6, 9	2.1	*P1 ya da P2
BY.3	*Müşterinin beden dili ile sözlü ifadesi arasındaki uyum veya çelişkiyi belirler.	C.1.1, C.1.2, 3.3-Md: 1, 6	2.1	*P1 ya da P2
BY.4	Müşterinin beden dili veya sözlü ifadesine göre uygun geri bildirim verir.	C.1.1, C.1.2, 3.3-Md: 1, 6	2.1	P1 ya da P2
BY.5	Müşterinin görüşme sırasında kullandığı duygu, düşünce ve ifade biçimindeki alt mesajlarını alarak tekniğine uygun olarak yansıtır.	C.1.1, C.1.2, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 17	2.1	P1 ya da P2
BY.6	Görüşme sırasında beden dili ve sözlü ifadeleri tutarlı şekilde kullanır.	C.1.3, 3.3-Md: 1, 6	2.1	P1 ya da P2
BY.7	Beden dili ve sözlü ifadelerini müşterinin beden dili ve sözlü ifadeleri ile uyumlu olacak şekilde kullanır.	C.1.3, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	2.1	P1 ya da P2
BY.8	*Müşterinin gündemine uygun sorular sorar.	C.1.4, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.9	*Müşteriyi düşünmeye teşvik edici ve açık uçlu sorular sorar.	C.1.4, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.10	*Müşterinin farkındalığını artırıcı ve yaratıcı sorular sorar.	C.1.4, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.11	*Müşterinin gündemi ve ilerleyişi ile ilişkili sorular sorar.	C.1.4, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.12	*Müşterinin gündemine uygun geribildirimde bulunur.	C.1.5, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.13	*Müşteriyi düşünmeye teşvik edici ve eyleme geçirici geribildirimde bulunur.	C.1.5, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.14	*Müşterinin farkındalığını artırıcı ve yaratıcı geribildirimde bulunur.	C.1.5, 3.3-Md: 1, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.15	*Koçluk hizmetinin amacı, sınırları ve etik kurallar hakkında sözlü/yazılı olarak müşteriyi bilgilendirir.	B.6.1, B.6.2, 3.3-Md: 6, 9	2.1	*P1 ya da P2
BY.16	*Müşteri ile tavsiye ve karar verici veya yargılayıcı konumda bulunmayacak şekilde iletişim kurar.	C.1.1-C.1.5, 3.3-Md: 6, 9	2.1	*P1 ya da P2
BY.17	Müşteri ile ilişkisinde objektif, tarafsız, saygılı davranış ve ifadelerde bulunur.	C.1.1-C.1.5, 3.3-Md: 6, 9	2.1	P1 ya da P2
BY.18	Koçluk sürecinde, müşteri ile ilişkilerinde etik kuralları uygular.	C.1.1-C.1.5, 3.3-Md: 9	2.1	P1 ya da P2
BY.19	Müşteri tarafından bir önceki görüşmenin değerlendirilmesini sağlar.	D.1.1, D.1.2, D.3.3, D.4.1, 3.3-Md: 1, 4, 5, 10, 12	2.2	P1 ya da P2
BY.20	*Müşteri tarafından mevcut görüşmenin hedefinin belirlenmesini sağlar.	C.2.1, D.1.1, D.1.2, D.3.3, D.4.1, 3.3-Md: 1,	2.2	*P1 ya da P2

		4, 5, 10, 12		
BY.21	*Müşteri tarafından mevcut durumun tanımlanmasını sağlar.	C.2.1, D.1.1, D.1.2, D.3.3, D.4.1, 3.3-Md: 1, 4, 5, 10, 12, 17	2.2	*P1 ya da P2
BY.22	*Müşteri tarafından alternatiflerin belirlenmesi ve değerlendirilmesini sağlar.	C.2.1, D.1.1, D.1.2, D.3.3, D.4.1, 3.3-Md: 1, 4, 5, 10, 12, 17	2.2	*P1 ya da P2
BY.23	*Müşteri tarafından görüşme hedefine uygun alternatif çözüm/lere karar verilmesini sağlar.	C.2.1, D.1.1, D.1.2, D.3.3, D.4.1, 3.3-Md: 1, 4, 5, 10, 12, 17	2.2	*P1 ya da P2

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

14UY00..-6/A3 KOÇLUK SÜRECİNİ YÜRÜTME YETERLİLİK BİRİMİ

1	**YETERLİLİK BİRİMİ ADI**	Koçluk Sürecini Yürütme
2	**REFERANS KODU**	14UY00..-6/A3
3	**SEVİYE**	5
4	**KREDİ DEĞERİ**	-
5	**A)YAYIN TARİHİ**	.../.../...
	B)REVİZYON NO	00
	C)REVİZYON TARİHİ	-
6	**YETERLİLİK BİRİMİNE KAYNAK TEŞKİL EDEN MESLEK STANDARDI**	
13UMS0318-6 Koç (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı		
7	**ÖĞRENME ÇIKTILARI**	

Öğrenme Çıktısı 1:Müşterinin eylem planı oluşturmasına destek verir.

Başarım Ölçütleri:

1.1. Müşterinin belirlediği hedeflerine ulaşması ile ilgili eylemlerin tanımlanmasına yönelik uygulamaları gerçekleştirir.

1.2. Müşterinin; hedeflerine göre belirlediği eylemleri zamanlama ve aşamalandırma olarak düzenlemesini ve kararlılığını değerlendirmesini sağlar.

Öğrenme Çıktısı 2:Müşterinin eylem planını uygulamasını sağlar.

Başarım Ölçütleri:

2.1. Müşterinin eyleme geçmesine yönelik teknikleri uygular.

2.2. Müşterinin özgüvenini desteklemeye yönelik teknikleri uygular.

Öğrenme Çıktısı 3: Müşterinin eylem planına göre, gelişim sürecini izleme, değerlendirme ve koçluk sürecini tamamlama uygulamalarını gerçekleştirir.

Başarım Ölçütleri:

3.1. Kendisi ve müşterinin ilerleme sürecini izlemesine yönelik uygulamaları, müşterinin hedeflerine ve eylem planına göre yapar.

3.2. Koçluk sürecinde izleme ve sonlandırmaya yönelik değerlendirme uygulamalarını yapar.

8	**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

8 a) Teorik Sınav

A3 yeterlilik biriminde teorik sınav bulunmamaktadır.

8 b) Performansa Dayalı Sınav

A3 yeterlilik biriminde tanımlanan beceri ve yetkinliklerin ölçme ve değerlendirmesi performansa dayalı ölçme ve değerlendirme (P1) ya da portfolyoya dayalı ölçme ve değerlendirme (P2) yöntemlerinden biri kullanılarak yapılır.

(P1): A3 birimine yönelik performansa dayalı sınav, gerçek veya gerçeğine uygun olarak düzenlenmiş çalışma ortamında, Ek A3-2'deki "Beceriler ve Yetkinlikler" kontrol listesine göre gerçekleştirilir. Adayın, performansa dayalı sınavdan başarı sağlaması için beceri ve yetkinlikler kontrol listesinde yer alan kritik adımlar yıldızla işaretlenmiştir. Kritik adımların tamamından başarılı olmak kaydıyla bütün

adımlardan % 80 oranında başarılı olması gerekmektedir. Beceri ve yetkinlik ifadelerinin (Ek A2-2) tamamı performansa dayalı sınav ile ölçülmelidir.

(P2): A3 birimine yönelik portfolyoya dayalı ölçme ve değerlendirme Ek A3-2'deki "Beceriler ve Yetkinlikler" kontrol listesine göre Portfolyo Değerlendirme Kurulu tarafından gerçekleştirilir. Değerlendirme Kurulunda yer alan değerlendiriciler, beceri ve yetkinlikleri temel alan kontrol listelerini kullanılarak portfolyo üzerinden durum değerlendirmesi yapar. Adayın portfolyoya dayalı ölçme ve değerlendirme sürecinde, beceri ve yetkinlikler kontrol listesinde yer alan kritik adımlar yıldızla işaretlenmiştir. Kritik adımların tamamından başarılı olmak kaydıyla bütün adımlardan % 80 oranında başarılı olması gerekmektedir. Adayın başarısının % 80'in altında olduğu takdirde performansa dayalı sınava (P1) girmesi gerekmektedir. Beceri ve yetkinlik ifadelerinin (Ek A3-2) tamamı portfolyo ile ölçülmelidir.

Portfolyo ile ölçme ve değerlendirme için:

- En az iki (2) müşteri ile gerçekleştirilmiş koçluk görüşmelerine ait iki (2) adet (süresi en az 45 dakika ile en fazla 60 dakika olan) video kaydı veya bir (1) adet video ve bir (1) adet ses kaydı ile

Performans ve Portfolyo ile ölçme ve değerlendirme için:

- En az toplam yüz (100) saat koçluk hizmeti verdiğini, müşteriden ve/veya sponsordan alınmış referans belgesi/belgeleri ile
- En az toplam altmış (60) saat eğitim, konferans, vb. mesleki faaliyete katıldığını, sertifika veya katılım belgeleri ile

belgelendirmesi gerekir.

8 c) Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Diğer Koşullar

Yeterlilik biriminin geçerlilik süresi birimin başarıldığı tarihten itibaren 2 yıldır. Sınav ve belgelendirme kuruluşları 8 b)'de tanımlanan yöntemlerin her ikisini de kullanarak adayları ölçme ve değerlendirmeye tabi tutabilmelidir.

9	**YETERLİLİK BİRİMİNİ GELİŞTİREN KURUM/KURULUŞ(LAR)**	Koçluk Platformu Derneği Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği Yönderlik ve Koçluk Derneği
10	**YETERLİLİK BİRİMİNİ DOĞRULAYAN SEKTÖR KOMİTESİ**	MYK İş ve Yönetim Sektör Komitesi
11	**MYK YÖNETİM KURULU ONAY TARİHİ ve SAYISI**	.../.../...-.../...

YETERLİLİK BİRİMİ EKLERİ

EK [A3]-1: Yeterlilik Biriminin Kazandırılması için Tavsiye Edilen Eğitime İlişkin Bilgiler

- Eylem planı hazırlama
- Koçluk yöntem ve tekniklerini müşteri hedef ve ihtiyaçlarına uyarlama
- Stres yönetimi
- Koçluk süreçlerinin yönetimi
- Problem çözme
- Zaman yönetimi
- Vak'a analizi yapma
- İletişim becerileri
- Mesleki etik kurallar

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

EK [A3]-2(*): Yeterlilik Biriminin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullanılacak Kontrol Listesi

a) BİLGİLER

No	Bilgi İfadesi	UMS İlgili Bölüm	Yeterlilik Birimi Başarım Ölçütü	Değerlendirme Aracı
BG.1	-	-	-	-

b) BECERİ VE YETKİNLİKLER

No	Beceri ve Yetkinlik İfadesi	UMS İlgili Bölüm	Yeterlilik Birimi Başarım Ölçütü	Değerlendirme Aracı
BY.1	*Görüşme süreci dâhilinde uygun koçluk teknikleri ile müşterinin seçeneklerini tanımlamasını sağlar.	D.2.1, 3.3-Md: 1, 10, 11, 12, 13, 15, 17	1.1	*P1 ya da P2
BY.2	*Görüşme süreci dâhilinde uygun koçluk teknikleri ile müşterinin seçenek/hedeflerle ilgili engeller, olanaklar ve kaynakları değerlendirmesini sağlar.	D.2.1, 3.3-Md: 1, 10, 11, 12, 13, 15, 17	1.1	*P1 ya da P2
BY.3	*Görüşme süreci dâhilinde uygun koçluk teknikleri ile müşterinin engelleri aşma ve olanakları kullanmaya dair eylemlerini tanımlamasını sağlar.	D.2.1, 3.3-Md: 1, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	1.1	*P1 ya da P2
BY.4	*Uygun koçluk teknikleri ile müşterinin hedef(ler)ine ulaşmak üzere belirlediği eylemleri öncelik sıralamasına koymasını sağlar.	D.2.2, 3.3-Md: 1, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	1.2	*P1 ya da P2
BY.5	*Müşterinin önceliklendirdiği eylemler için öngördüğü zamanlamayı belirlemesini sağlar.	D.2.2, 3.3-Md: 1, 4, 10, 22	1.2	*P1 ya da P2
BY.6	*Uygun koçluk teknikleri ile müşterinin belirlediği önceliklendirme ve zamanlamaya göre, uygulama için kararlılık düzeyinin belirlenmesini sağlar.	D.2.3, 3.3-Md: 1, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17	1.2	*P1 ya da P2
BY.7	*Söz alma tekniğini müşterinin eyleme geçmesini sağlayacak şekilde uygular.	D.3.1, 3.3-Md: 10, 12, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.8	*Ödev verme tekniğini müşterinin eyleme geçmesini sağlayacak şekilde uygular.	D.3.1, 3.3-Md: 10, 12, 17	2.1	*P1 ya da P2
BY.9	Takip etme tekniğini müşterinin eyleme geçmesini sağlayacak şekilde uygular.	D.3.1, 3.3-Md: 10, 12, 17	2.1	P1 ya da P2
BY.10	İyi örnek inceleme tekniğini, müşterinin özgüvenini destekleyecek şekilde uygular.	D.3.2, 3.3-Md: 10, 12, 13, 17	2.2	P1 ya da P2
BY.11	Geçmiş başarıları hatırlatma tekniğini, müşterinin özgüvenini destekleyecek şekilde uygular.	D.3.2, 3.3-Md: 10, 12, 17	2.2	P1 ya da P2
BY.12	Hedefe ulaştığındaki başarıyı hayal etme tekniğini, müşterinin özgüvenini destekleyecek şekilde uygular.	D.3.2, 3.3-Md: 10, 12, 17	2.2	P1 ya da P2
BY.13	*Eylem planındaki adımlara göre her seans başında; bir önceki seansta aldığı kararlar, gerçekleştirdiği sonuçlar, varsa verilen ödevlerin sonuçları, hedefe bağlılık ve motivasyon durumu gibi konularda müşteri	D.4.1, 3.3-Md:1, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17	3.1	*P1 ya da P2

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

	ile birlikte değerlendirme yapar.			
BY.14	*Koçluk sürecindeki ara değerlendirmelerde müşterinin, çalışma teması ve hedeflerinin geçerliliğini ve ilerleme durumunu değerlendirerek belirlemesini sağlar.	D.4.2, 3.3-Md: 1, 4, 6, 9, 10, 12, 17	3.1	*P1 ya da P2
BY.15	Koçluk sürecindeki ara değerlendirmelerde müşterinin, koçluk sürecinden yararlanma ve devam durumunu değerlendirerek belirlemesini sağlar.	D.4.2, 3.3-Md: 1, 4, 6, 9, 10, 12, 17	3.1	P1 ya da P2
BY.16	Koçluk sürecindeki ara değerlendirmelere göre, müşteri devam edecek ise koçluk yöntemlerinde değişiklik gerekip gerekmediğini değerlendirerek belirler.	D.4.2, 3.3-Md: 1, 4, 5, 9, 10, 12	3.1	P1 ya da P2
BY.17	Koçluk sürecinin sonlandırılması aşamasında, müşterinin süreci gözden geçirmesini sağlar.	D.5.1-D.5.2, 3.3-Md: 1, 10	3.2	P1 ya da P2
BY.18	*Koçluk sürecinin sonlandırılması aşamasında, müşterinin elde ettiği ilerleme, gelişim, farkındalığa ilişkin geribildirim alır.	D.5.1-D.5.2, 3.3-Md: 1, 10	3.2	*P1 ya da P2
BY.19	*Koçluk sürecinin sonlandırılması aşamasında, müşterinin hedef(ler)e olan bağlılığını ve motivasyonunu belirlemesini sağlar.	D.5.2, 3.3-Md: 1, 10	3.2	*P1 ya da P2
BY.20	Koçluk sürecinin sonlandırılması aşamasında, müşterinin geleceğe ilişkin saptamalarda bulunmasını sağlar.	D.5.2, 3.3-Md: 1, 10	3.2	P1 ya da P2
BY.21	*Sürecin sonlandırılması durumunda; müşteriye süreçte elde edilen kazanımlar, farkındalıklar, yaşanılan deneyimlere dair geribildirimlerde bulunur.	D.5.1-D.5.2, 3.3-Md: 1, 10	3.2	*P1 ya da P2

YETERLİLİK EKLERİ

EK 1: Yeterlilik Birimleri

14UY0…-6/A1: İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, İş Organizasyonu, Kalite ve Mesleki Gelişim
14UY0…-6/A2: Koçluk Sürecini Yapılandırma
14UY0…-6/A3: Koçluk Sürecini Yürütme

EK 2: Terimler, Simgeler ve Kısaltmalar

Beden Dili: Kişiler arası iletişimde yüz ifadeleri, mimikler, bakış, baş, el, kol, bacak, ayak, duruş biçimi, ses tonu, konuşma tarzı gibi bedensel iletilerin bütünü,

Canlandırma: Uygun koçluk teknikleriyle müşterinin ulaşmak istediği hedef anını yaşamasını sağlamayı,

Etik Kurallar: Koçların hizmet süreçlerinde uyguladıkları (uygulamaları gereken) "profesyonel davranış", "kişisel ve mesleki bütünlük, tutarlılık ve sorumluluk", "yetkinlik sınırları", "sürekli mesleki gelişim", "gizlilik" ve "tarafsızlık" başlıkları altında oluşturulmuş temel tutum ve davranış kurallarını,

Etkin Dinleme: Müşterinin ifadelerinden sözlü ve sözsüz mesajlarını doğru biçimde alıp kendisine geri bildirim ve yansıtma yaparak iletmeyi,

Geçmiş Başarıları Hatırlatma Tekniği: Müşterinin motivasyonunu sağlamak ve güçlü yönlerini kendisine fark ettirmek amacıyla geçmişte elde ettiği başarıları anlatmasına dayalı koçluk tekniğini,

Gizlilik Politikası: Koçluk sürecinde müşteriyle ilgili elde ettiği kişisel veya kurumsal özel bilgileri müşterinin izni olmadan üçüncü şahıslarla paylaşmamayı,

Görüşme: Koçluk hizmetinin verildiği oturumların her birini,

Güçlü Sorular: Müşterinin gelişim ve çözüm arayışında keşfetmesini, harekete geçmesini sağlayan ve düşünmeye sevk eden soruları,

Hedefe Ulaştığındaki Başarıyı Hayal Etme Tekniği: Müşterinin hedefine ulaşmasındaki kararlığını ortaya çıkarmak ve motivasyonunu sağlamak amacıyla uygulanan koçluk tekniğini,

ISCO: Uluslararası Standart Meslek Sınıflamasını,

İyi Örnek İnceleme Tekniği: İncelenen örneğin olumlu ve olumsuz taraflarının analiz edilerek tüm yönleriyle tartışıldığı ve öğrenme çıktılarının elde edildiği tekniği,

Koçluk Gündemi: Müşterinin görüşmelerde konuşmak ve netleştirmek istediği konuların her birini**,**

Koçluk Hizmeti/Süreci: İstenen performansa ve yaşam tatminine ulaşmak için koç ve müşteri arasında kurulan planlı gelişim ilişkisini,

Metafor Kullanma Tekniği: Müşterinin duygu ve düşüncelerini betimleyerek anlatmasını sağlamak için uygulanan tekniği,

Müşteri: Koçluk hizmetinin verildiği kişiyi,

Ödev Verme Tekniği: Müşterinin hedefe uygun eylem planları çerçevesinde gerçekleştirmesi için Koç tarafından verilen görev ve sorumlulukları,

Portfolyo: Bireyin belirli bir amaç dâhilinde, kişisel, eğitsel ve mesleki çabaları, başarıları, gelişimini yansıtan ürün, belge ve kanıtlardan sistematik şekilde oluşturulan dosyayı,

Referans Belgesi: Koçun hizmet verdiği müşteri ve/veya sponsor ya da işveren taraftan alınmış, verdiği hizmetin konusu ve toplam saatinin beyan edildiği kimlik ve adres bilgileri bulunan, tarihli, imzalı belgeyi,

Risk: Tehlikeden kaynaklanacak kayıp, yaralanma ya da başka zararlı sonuç meydana gelme ihtimalini,

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

Söz Alma Tekniği: Koç tarafından müşteriye verilen ödevlerin veya müşterinin eylem planını gerçekleştireceğine dair söz vermesine dayalı koçluk tekniğini,

Sponsor: Koçluk hizmetinin bedelini ödeyen tarafı,

Takip Etme Tekniği: Koçun verdiği görevlerle ilgili müşteriden geribildirim almasını,

Tehlike: İşyerinde var olan ya da dışarıdan gelebilecek, çalışanı veya işyerini etkileyebilecek zarar veya hasar verme potansiyelini,

Yaşam Çemberi: Müşterinin yaşam alanlarını birlikte tasvir etmek için kullanılan koçluk aracını,

Davranış bozukluğu: Bedensel bir neden söz konusu olmadan özellikle toplumsal uyuma ilişkin davranışlarda baş gösteren düzensizlikleri

ifade eder.

EK3: Meslekte Yatay ve Dikey İlerleme Yolları

Koç (Seviye 6) mesleğinde halen yatay veya dikey ilerleme durumu bulunmamaktadır.

EK 4(*): Değerlendirici Ölçütleri

Koç (Seviye 6) mesleği yeterliliklerine dair değerlendirme süreçlerinde görev alacak Sınav Komisyonu/Heyeti'nde asgari üç (3) değerlendirici görevlendirilir. Bu değerlendiriciler;

- Asgari 500 saat fiili mesleki deneyimi olduğunu ve asgari 500 saat koçluk eğitimi verdiğini **veya**
- Asgari 750 saat fiili mesleki deneyimi olduğunu,

mesleki deneyim için müşteriler ve/veya işveren ya da sponsorlardan alınan, eğitim deneyimi için de yararlanıcılardan alınan referans belgeleriyle belgelemelidirler.

Yukarıdaki özelliklere sahip olan ve ölçme ve değerlendirme sürecinde görev alacak değerlendiricilere; ilgili alanda yetkilendirilmiş kuruluşlar tarafından mesleki yeterlilik sistemi, kişinin görev alacağı ulusal yeterlilik(ler), ilgili ulusal meslek standart(lar)ı, ölçme-değerlendirme ve ölçme-değerlendirmede kalite güvencesi konularında eğitim sağlanmalıdır.

EK 5(*): Resmi Görüşe Gönderilmesi Öncesinde Yeterlilik Taslağına Katkıda Bulunan Kurum/Kuruluşlar

Özlem AKBOSTANCI, Koç, KPD Üyesi
Yasemin BALCI, Koç ve Eğitmen, KPD Başkan Yardımcısı
Çağlar ÇABUK, Koç ve Eğitmen, KPD Başkanı,
Çetin DENİZ, Koç ve Eğitmen, KPD Yönetim Kurulu Üyesi
Nur VELİDEDEOĞLU KAVUNCU, Psikolog, Koç ve Eğitmen, UPKD Üyesi
Pınar ERSİN KOLLU, Koç, Avukat, Yönderlik ve Koçluk Derneği Yönetim Kurulu Üyesi
Gürkan SARIOĞLU, Koç, UPKD Üyesi
Emre Hasan SAYLIK, Koç ve Eğitmen, KPD Yönetim Kurulu Üyesi
Yüsra SOYAK, Koç ve Eğitmen, UPKD Üyesi
Yeşim YALINKILIÇ, Koç, KPD Üyesi
Yadigâr YILMAZ, Koç, KPD Yönetim Kurulu Üyesi

EK 6(*): Yeterlilik Taslağının Görüşe Gönderildiği Kurum ve Kuruluşlar

Ankara Ticaret Odası
Boğaziçi Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Devlet Personel Başkanlığı
Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu
FMV Işık Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu
İstanbul Ticaret Odası
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü

İzmir Ticaret Odası
Kariyer Danışmanlığı ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Derneği
Kariyer.net
KTO Karatay Üniversitesi Rektörlüğü
Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı
Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı
Özel İstihdam Büroları Derneği
Profesyonel Danışmanlar Derneği
Psikologlar ve Psikiyatristler Derneği

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü
T.C. Başbakanlık, İdareyi Geliştirme Başkanlığı
T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Personel Dairesi Başkanlığı
T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi
T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü
T.C. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı, Personel Dairesi Başkanlığı
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
Türk Akreditasyon Kurumu
Türk Psikologlar Derneği
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği

Türkiye Esnaf ve Sanatkârları Konfederasyonu
Türkiye İhracatçılar Meclisi
Türkiye İnsan Yönetimi Derneği
Türkiye İstatistik Kurumu
Türkiye İş Kurumu, İş ve Meslek Danışmanlığı Dairesi Başkanlığı
Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu
Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
Türkiye Kalite Derneği
Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
Türkiye Psikiyatri Derneği

Yönetim Danışmanları Derneği
Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

EK 7(*): Yeterlilik Taslağına ilişkin Kurum ve Kuruluşlardan Gelen Görüşler ve Gelen Görüşlerin Değerlendirilmesine ilişkin Form

Ulusal Yeterlilik ve Seviyesi:	Koç (Seviye 6)
Son Görüş Verme Tarihi:	….
Görüş Bildiren Kuruluş/Kişi/Unvanı:	• …….
E-posta:	-
Telefon:	-
Faks:	-
Bu form ulusal yeterlilik hazırlama sürecinde şeffaflığı ve katılımcılığı artırmak, aynı zamanda objektif ve ulusal platformda kabul gören meslek standartları oluşturabilmek amacıyla ilgili tarafların	

taslak mesleki yeterlilik üzerindeki görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi için kullanılmaktadır. Form çoğaltılarak sürece katkı sağlayacağına inanılan gerçek ve tüzel kişilere gönderilerek görüş alınabilir. Lütfen formu doldurulduktan sonra **…….** adresine veya aşağıda verilen e-mail adresine gönderiniz. Görüş ve katkılarınız için teşekkür ederiz. **Mail: ……..**				
No	Standart üzerindeki yer (bölüm, satır no, sayfa no)	Görüş ve Öneriler	Bu iki sütun Standart/yeterlilik Hazırlayan Kuruluş tarafından doldurulacaktır	
			Değerlendirme	Yeterlilik üzerinde yapılan düzeltme
1				
2				
3				
4				

EK 8(*): Yeterliliğin Kazanılmasında Uygulanacak Ölçütlerin Belirlenmesi Amacıyla Gerçekleştirilen Pilot Çalışmaya Yönelik Bilgiler

[KOÇ] SEVİYE [6]							
Katılımcı	**Yeterlilik Birimi**	**Bilgi (Teorik) Sınavı (Min. 80 puan)**				**Performans Sınavı (Min. 90 puan)**	
		Soru Sayısı	**Doğru Cevap Sayısı**	**Puan (%)**	**Sonuç (G/K)**	**Puan**	**Sonuç (G/K)**

EK 9(*): Yeterlilik Sınavına Giriş Şartları ve Belge Geçerlilik Süresine İlişkin Açıklamalar

©Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014

EK-3 MEB İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00/ 60599/ /05/2011
KONU : Araştırma İzni
Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 28/04/2011 tarih ve 1643 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora öğrencisi Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK'in **"Ankara İli İlköğretim Okulu Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Durumu İle Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyi Arasındaki İlişkisi"** konulu çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (10 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (10 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK
Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

EK-4 Anket Uygulanan Okulların Listesi

EK

Geri Dönen Anketlerin İlçelerdeki Okullara Dağılımı

Çankaya İlçesi

Sıra Nu.	Okul Adı	Anketi Yanıtlayan Müdür Adedi	Anketi Yanıtlayan Öğretmen Adedi
1	Anıttepe İÖO	1	2
2	Yasemin Karakaya İÖO	1	3
3	Şahinbey İÖO	1	2
4	Ertuğrulgazi İÖO	1	2
5	Mehmet İçkale İÖO	1	2
6	Metin Oktay İÖO	1	2
7	Fatma Yaşar Önen İÖO	1	2
8	Halide Edip Adıvar İÖO	1	1
9	Sokullu Mehmet Paşa İÖO	1	2
10	Tevfik İleri İÖO	1	1
11	Gülten Kösemen İÖO	1	1
12	Gökçe Karataş İÖO	1	1
13	Ayten Şaban Diri İÖO	1	1
14	Akşemseddin İÖO	1	1
15	Öğretmen Necla Kızılbağ İÖO	1	2
16	Hürriyet İÖO	1	2
17	Perihan İnan İÖO	1	2
18	Mehmet Ayberk İÖO	1	1
19	İffet Güneşoğlu İÖO	1	2
20	Hasan Özbay İÖO	1	1
21	Özbirlik İÖO	1	2
22	Kurtuluş İÖO	1	2
23	Gülen Muharrem Pakoğlu İÖO	1	1
24	DSİ İÖO	1	1
25	Atasülün İÖO	1	1
26	Büyükhanlı Kardeşler İÖO	1	1
27	27 Aralık Lions İÖO	1	1
TOPLAM		27	42

Altındağ İlçesi

Sıra Nu.	Okul Adı	Anketi Yanıtlayan Müdür Adedi	Anketi Yanıtlayan Öğretmen Adedi
1	Ahiler İÖO	1	1
2	Atam İÖO	1	1
3	Atatürk İÖO	1	1
4	Atilla İÖO	1	1
5	Aydıncık İÖO	1	1
6	Battalgazi İÖO	1	1
7	Beşikkaya İÖO	1	1
8	Cebeci İÖO	1	1
9	Cumhuriyet İÖO	1	1
10	Çocuk Sevenler İÖO	1	1
11	Evliya Çelebi İÖO	1	1
12	Gülpınar İÖO	1	1
13	Hacı Bayram İÖO	1	1

14	Halim Şaşmaz İÖO	1	1
15	Hasan Sağlam İÖO	1	1
16	Hıdırlıktepe İÖO	1	1
17	Hüseyin Güllü Ceylan İÖO	1	1
18	İnönü İÖO	1	1
19	İhsan Süngü İÖO	1	1
20	Karacakaya İÖO	1	1
21	Karapürçek İÖO	1	1
22	Kavaklı İÖO	1	1
23	Kaşgarlı Mahmut İÖO	1	1
24	Kutalmışbey İÖO	1	1
25	Mehmet Memişoğulları İÖO	1	1
26	Nazife Hatun İÖO	1	1
27	Necatibey İÖO	1	1
28	Peyami Safa İÖO	1	1
29	Hasan Sağlam İÖO	1	1
30	Nazım Akcan İÖO	1	1
31	Sıdıka Kınacı İÖO	1	1
31	Telsizler İÖO	1	1
32	Uluğbey İÖO	1	1
33	Tandoğan İÖO	1	1
34	Ulus İÖO	1	1
35	Yeni Turan İÖO	1	1
36	Yenidoğan İÖO	1	1
37	Yenihayat İÖO	1	1
38	Yıldırım Beyazıt İÖO	1	1
TOPLAM		38	38

Etimesgut İlçesi

Sıra Nu.	Okul Adı	Anketi Yanıtlayan Müdür Adedi	Anketi Yanıtlayan Öğretmen Adedi
1	Ahi Evran İÖO	1	1
2	Atatürk İÖO	1	1
3	Bağlıca İÖO	1	2
4	Cahit Zarifoğlu İÖO	1	1
5	Dumlupınar İÖO	1	1
6	Eryaman Cumhuriyet İÖO	1	2
7	Eryaman Kooperatifler İÖO	1	1
8	Eryaman Türkkent İÖO	1	1
9	Erzurumlu İbrahim Hakkı İÖO	1	1
10	Güneşevler İÖO	1	1
11	Hasan Şükran Saruhan İÖO	1	1
TOPLAM		11	13

Yenimahalle İlçesi

Sıra Nu.	Okul Adı	Anketi Yanıtlayan Müdür Adedi	Anketi Yanıtlayan Öğretmen Adedi
1	Afet İnan İÖO	1	1
2	Ahmet Hamdi Tanpınar İÖO	1	1

3	Anadolu İÖO	1	1
4	Atatürk İÖO	1	1
5	Avni Akyol İÖO	1	1
6	Barbaros İÖO	1	2
7	Batıkent İÖO	1	1
8	Dede Korkut İÖO	1	1
9	Demetevler İÖO	1	1
10	Emin Sağlamer İÖO	1	1
11	Ergazi İÖO	1	1
12	Fatih İÖO	1	1
13	Gazi İÖO	1	1
14	Göktürk İÖO	1	1
15	Haydar Aliyev İÖO	1	1
16	İsmail Erez İÖO	1	1
17	Kardelen İÖO	1	1
18	Kent Koop İÖO	1	1
19	Konutkent İÖO	1	1
20	Mesa Koru İÖO	1	1
21	Müjgan Karaçalı İÖO	1	1
22	Necdet Seçkinöz İÖO	1	1
23	Oğuzlar İÖO	1	1
24	Orhangazi İÖO	1	1
25	Onuncu Yıl İÖO	1	1
26	Şehit Mahmut Özdemir İÖO	1	1
27	Sofuoğlu İÖO	1	1
28	Şehit Öğretmen Mehmet Ali Durak İÖO	1	1
29	Türkkonut İÖO	1	1
30	Türkan Azmi Köksoy İÖO	1	1
31	Yahya Çavuş İÖO	1	1
32	Yunus Emre İÖO	1	1
33	Yuva İÖO	1	1
34	Yeşilevler İÖO	1	1
35	Ziya Gökalp İÖO	1	1
36	Zehra Önder İÖO	1	1
TOPLAM		36	37

Gölbaşı İlçesi

Sıra Nu.	Okul Adı	Anketi Yanıtlayan Müdür Adedi	Anketi Yanıtlayan Öğretmen Adedi
1	Ahiboz İÖO	1	1
2	Atatürk İÖO	1	1
3	Balbudak İÖO	1	1
4	Ballıkpınar İÖO	1	1
5	Bayrak İÖO	1	1
6	Bezirhane İÖO	1	1
7	Çayırlı İÖO	1	1
8	Emirler İÖO	1	1
9	Enver Bektaş İÖO	1	1
10	Gökçehöyük İÖO	1	1
11	Gündüz Alp İÖO	1	1

12	Hacı Hasan İÖO	1	1
13	İncek İÖO	1	2
14	İncek TEK İÖO	1	1
15	İnönü İÖO	1	1
16	Karagedik Ercan İÖO	1	1
17	Karaoğlan İÖO	1	1
18	Kırıklı İÖO	1	1
19	Koparan İÖO	1	1
20	Kızılcaşar İÖO	1	1
21	Mahmalı İÖO	1	1
TOPLAM		23	24

Keçiören İlçesi

Sıra Nu.	Okul Adı	Anketi Yanıtlayan Müdür Adedi	Anketi Yanıtlayan Öğretmen Adedi
1	19 Mayıs İÖO	1	1
2	ATO İÖO	1	1
3	Aşık Veysel İÖO	1	1
4	Atapark İÖO	1	1
5	Atatürk İÖO	1	1
6	Ayyıldız İÖO	1	1
7	Bağlum İÖO	1	1
8	Çağrı Bey İÖO	1	1
9	Cemal Gürsel İÖO	1	1
10	Çağlar İÖO	1	1
11	Çizmeci İÖO	1	1
12	Daniş Tunalıgil İÖO	1	1
13	Dumlupınar İÖO	1	1
14	Fahrettin Altay İÖO	1	1
15	Faik Erbağı İÖO	1	1
16	Gülhane İÖO	1	1
17	Hacı Mustafa Tarman İÖO	1	1
18	Hacı Sabancı İÖO	1	1
19	Hakan Akbıyık İÖO	1	1
20	Halit Fahri Ozansoy İÖO	1	1
21	Hun İÖO	1	1
22	İbni Haldun İÖO	1	1
23	İhsan Aras İÖO	1	1
24	Kalaba İÖO	1	1
25	Kamil Ocak İÖO	1	1
26	Karacaoğlan İÖO	1	1
27	Necip Fazıl İÖO	1	1
28	Mecidiye İÖO	1	1
TOPLAM		28	28

EK

Mamak İlçesi

Sıra Nu.	Okul Adı	Anketi Yanıtlayan Müdür Adedi	Anketi Yanıtlayan Öğretmen Adedi
1	60. yıl İÖO	1	1
2	Abidinpaşa İÖO	1	1
3	Batuhan İÖO	1	1
4	Çiğiltepe İÖO	1	1
5	Demirlibahçe İÖO	1	1
6	Ege İÖO	1	1
7	Esentepe İÖO	1	1
8	Fatih Sultan Mehmet İÖO	1	1
9	Gülveren İÖO	1	1
10	Hamdi Bugurlu İÖO	1	1
11	Harmanyolu İÖO	1	1
12	Kazım Orbay İÖO	1	1
13	Kınık İÖO	1	1
14	Kuvayı Milliye İÖO	1	1
15	Malazgirt İÖO	1	1
16	Mamak İÖO	1	1
17	Metehan İÖO	1	1
18	Misket İÖO	1	1
19	Piyale Paşa İÖO	1	1
20	Saimekadın İÖO	1	1
21	Selçuklu İÖO	1	1
22	Sıdıka Hatun İÖO	1	1
23	Süleyman Nazif İÖO	1	1
24	Şafaktepe İÖO	1	1
25	Şair Nedim İÖO	1	1
26	Şehit Cihan Yıldız İÖO	1	1
27	Şehit Öğretmen Nesrin Ünügür İÖO	1	1
28	Şehitler İÖO	1	1
29	Ticaret Odası İÖO	1	1
30	Tuzluçayır İÖO	1	1
31	Türkoğlu İÖO	1	1
32	Uluönder İÖO	1	1
33	Vehbi Dinçerler İÖO	1	1
34	Yahya Kemal İÖO	1	1
35	Yavuz Sultan Selim İÖO	1	1
36	Yenimutlu İÖO	1	1
37	Yeşiltepe İÖO	1	1
38	Zafer İÖO	1	1
TOPLAM		38	38

Sincan İlçesi

Sıra Nu.	Okul Adı	Anketi Yanıtlayan Müdür Adedi	Anketi Yanıtlayan Öğretmen Adedi
1	Adnan Menderes İÖO	1	1
2	Ahmet Ant içen İÖO	1	1
3	Altınordu İÖO	1	1

EK

4	Antiçen İÖO	1	1
5	Atatürk İÖO	1	1
6	Atıf Benderlioğlu İÖO	1	1
7	Burak Reis İÖO	1	1
8	Cemal Yüksel İÖO	1	1
9	Fatih İÖO	1	1
10	Hacı Bektaş Veli İÖO	1	1
11	Koç İÖO	1	1
12	Malazgirt İÖO	1	1
13	Mehmet Akif Ersoy İÖO	1	1
14	Melikşah İÖO	1	2
15	Plevne İÖO	1	1
16	Sincan İÖO	1	1
17	Tuna Üçer İÖO	1	1
18	Ulubatlı Hasan İÖO	1	1
19	Yenikent İÖO	1	1
TOPLAM		19	20

EK-5 Koçluk Davranışları Ölçeği (Öğretmen ve Müdür Ölçekleri)

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Sayın Okul Müdürü,

Bu ölçme aracı, "İlköğretim Okul Müdürlerinin koçluk davranışı gösterme durumu ve Öğretmenlerin İş Doyumu" başlıklı doktora tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise bir okul müdürü olarak sizin koçluk davranışlarınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bölümü başındaki açıklamaya göre yanıtlayınız. Araştırmanın doğru sonuçlara ulaşmasının sizlerin veri toplama aracını içtenlikle yanıtlamasına bağlı olduğunu unutmayınız.

Sizden edinilen veriler sadece doktora çalışması için kullanılacağından lütfen **ad ve soyadınızı yazmayınız.**

Desteğiniz için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

İletişim Bilgileri: e-posta: kadriyepurcek@gmail.com

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen aşağıdaki sorulardan seçeneklerden size uygun olan seçeneğin içine "+" işareti koyunuz.

1. Yaşınız ? a) 20-24 ( ) b) 25-34 ( ) c) 35-44 ( ) ç) 45-54 ( ) d) 55 ve üstü ( )	2. Cinsiyetiniz? a) Kadın ( ) b) Erkek ( )
3. Meslekteki toplam hizmet süreniz? a) 5 yıl veya daha az ( ) b) 6-10 yıl ( ) c) 11-15 yıl ( ) ç) 16-20 yıl ( ) d) 21 yıl ve üzeri ( )	4. Bu okulda okul müdürü olarak toplam hizmet süreniz? a) 2 yıl ve daha az ( ) b) 3-5 yıl ( ) c) 6-10 yıl ( ) ç) 11-15 yıl ( ) d) 16-20 yıl ( ) e) 21 yıl ve üstü ( )

BÖLÜM II
KOÇLUK DAVRANIŞLARI

Aşağıda bir okul müdürünün öğretmenlere koçluk yapma davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, ifadeleri dikkatle okuyarak sizin aşağıdaki davranışları gösterme durumunuzu en iyi yansıtan seçeneğe "X" işareti koyunuz.

Davranışı Gösterme Durumu

		Hiçbir zaman	Çok az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
İLETİŞİM						
1	Öğretmenlerle anlaşılır bir dille konuşurum					
2	Öğretmenler ihtiyaç duyduğunda bana kolayca ulaşabilir					
3	Öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışırım					
4	Öğretmenlerle iletişim sürecinde fikir birliğinde olduğumuz konuları vurgularım					
5	Okulla ilgili konuları öğretmenlerle paylaşırım					
6	Öğretmenleri dinlerken başka bir işle uğraşmam					
7	Öğretmenler söylediklerime itiraz ederlerse sinirlenmem					
8	Öğretmenlerin önerilerini dikkate alırım					
DURUM SAPTAMA						
9	Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerilerini gözlemlerim					
10	Öğretmenlerin öğretim materyallerini yerinde kullanıp kullanmadıklarını gözlemlerim					
11	Öğrencilerin, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarına verdiği tepkileri gözlerim					
12	Öğretmenleri kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünerek özeleştiri yapmaya yönlendiririm					
13	Öğretmenlerin yararlı bulduğum uygulamalarını diğer öğretmenlerle paylaşmalarını sağlarım					
14	Öğretmenlerin hedeflerini içeren bir kontrol listesi ile ders gözlemine giderim					
15	Öğretmen hakkında veli istek ve şikâyetlerini dikkate alırım					
16	Öğretmenlerin birbirleriyle ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alırım					
17	Öğrencilerin öğretmenler ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alırım					
GELİŞTİRME						
18	Öğretmenlere geliştirilmeye açık mesleki yanları için önerilerde bulunurum					
19	Öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik ederim					
20	Öğretmenlerin mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmalarını teşvik ederim					
21	Hizmet içi eğitim faaliyetlere katılan öğretmenlerin edindiği bilgileri, diğer öğretmenlerle paylaşmasını sağlarım					
22	Öğretmene eleştirilerimi olumlu bir ses tonu ile yaparım					
23	Öğretmene gözlem sonrası geri bildirimi yazılı yaparım					
24	Öğretmene gözlem sonrası geri bildirimi yüz yüze yaparım					
25	Öğretmene gözlem sonrası geri bildirimi onu dinleyerek yaparım					
26	Öğretmene belirlenen hedeflerine ne derece ulaştığını bildiririm					

Okul müdürünün, öğretmenin mesleki gelişimi için yapması gerekenler nelerdir? Lütfen yazınız.

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmen,

Bu ölçme aracı, "İlköğretim Okul Müdürlerinin koçluk davranışı gösterme durumu ve Öğretmenlerin İş Doyumu" başlıklı doktora tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde şu anda birlikte çalıştığınız okul müdürünün koçluk davranışlarınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise iş doyumu ölçeğini yanıtlamanız istenmektedir. Lütfen her bölümü başındaki açıklamaya göre yanıtlayınız. Araştırmanın doğru sonuçlara ulaşmasının sizlerin veri toplama aracını içtenlikle yanıtlamasına bağlı olduğunu unutmayınız.

Sizden edinilen veriler sadece doktora çalışması için kullanılacağından lütfen **ad ve soyadınızı yazmayınız.**

Desteğiniz için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

İletişim Bilgileri: e-posta: kadriyepurcek@gmail.com

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen aşağıdaki sorulardan seçeneklerden size uygun olan seçeneğin içine "+" işareti koyunuz.

1. Yaşınız ? a) 20-24 ( ) b) 25-34 ( ) c) 35-44 ( ) ç) 45-54 ( ) d) 55 ve üstü ( )	2. Cinsiyetiniz? a) Kadın ( ) b) Erkek ( )
3. Meslekteki toplam hizmet süreniz? a) 5 yıl veya daha az ( ) b) 6-10 yıl ( ) c) 11-15 yıl ( ) ç) 16-20 yıl ( ) d) 21 yıl ve üzeri ( )	4. Bu okulda öğretmen olarak toplam hizmet süreniz? a) 2 yıl ve daha az ( ) b) 3-5 yıl ( ) c) 6-10 yıl ( ) ç) 11-15 yıl ( ) d) 16-20 yıl ( ) e) 21 yıl ve üstü ( )

BÖLÜM II
KOÇLUK DAVRANIŞLARI

Aşağıda bir okul müdürünün öğretmenlere koçluk yapma davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, ifadeleri dikkatle okuyarak halen birlikte görev yaptığınız okul müdürünüzün aşağıdaki davranışları gösterme durumunu en iyi yansıtan seçeneğe "X" işareti koyunuz.

Davranışı Gösterme Durumu

		Hiçbir zaman	Çok az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
İLETİŞİM						
1	Okul müdürüm benimle anlaşılır bir dille konuşur					
2	Okul müdürüme ihtiyaç duyduğunda ona kolayca ulaşılabilirim					
3	Okul müdürüm duygularımı anlamaya çalışır					
4	Okul müdürüm iletişim sürecinde fikir birliğinde olduğumuz konuları vurgular					
5	Okul müdürüm okulla ilgili konuları benimle paylaşır					
6	Okul müdürüm beni dinlerken başka bir işle uğraşmaz					
7	Okul müdürüm söylediklerine itiraz edersem sinirlenmez					
8	Okul müdürüm önerilerimi dikkate alır					
DURUM SAPTAMA						
9	Okul müdürüm öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma becerimi gözlemler					
10	Okul müdürüm öğretim materyallerini yerinde kullanıp kullanmadığımı gözlemler					
11	Okul müdürüm öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarıma verdiği tepkileri gözlemler					
12	Okul müdürüm beni kendi deneyimlerim ve öğretim uygulamalarım üzerinde düşünerek özeleştiri yapmaya yönlendirir					
13	Okul müdürüm yararlı bulduğu uygulamalarımı diğer öğretmenlerle paylaşmamı sağlar					
14	Okul müdürüm hedefleri içeren bir kontrol listesi ile ders gözlemine gelir					
15	Okul müdürüm benim hakkımda veli istek ve şikâyetlerini dikkate alır					
16	Okul müdürüm biz öğretmenlerin birbirleriyle ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alır					
17	Okul müdürüm öğrencilerin öğretmenler ilgili istek ve şikâyetlerini dikkate alır					
GELİŞTİRME						
18	Okul müdürüm geliştirilmeye açık mesleki yanlarım için önerilerde bulunur					
19	Okul müdürüm Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik eder					
20	Okul müdürüm mesleki etkinliklere (kongre, çalıştay, söyleşi vb.) katılmaya teşvik eder					
21	Okul müdürüm hizmet içi eğitim faaliyetlere katıldığımda edindiğim bilgileri, diğer öğretmenlerle paylaşmamı sağlar					
22	Okul müdürüm eleştirilerini olumlu bir ses tonu ile yapar					
23	Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi yazılı yapar					
24	Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi yüz yüze yapar					
25	Okul müdürüm gözlem sonrası geri bildirimi beni dinleyerek yapar					
26	Okul müdürüm belirlenen hedeflere ne derece ulaştığımı bildirir					

Okul müdürünün, öğretmenin mesleki gelişimi için yapması gerekenler nelerdir? Lütfen yazınız.

EK-6 Prof. Dr. Ali BALCI'dan Alınan İzin Yazısı

Sayın Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK,

"Eğitim yöneticisinin iş doyumu" nu ölçen anketimi, doktora çalışmanızda, kaynak belirterek kullanabilirsiniz.

02/11/2011

Ali Balcı

Prof. Dr. Ali BALCI
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

EK-7 İş Doyumu Ölçeği (Yaşanan)

BÖLÜM III

YÖNERGE

Bu çalışma siz öğretmenlerin iş doyumunuzu; işin kendisi,, çalışma şartları, teftiş sistemi, yükselme ve gelişme imkanları, çalışma şartları, birlikte çalışılan kimseler, örgütsel ortam boyutlarında ölçmek üzere düzenlenmiştir.

Maddelerin ifade ettikleri görüşlere katılma derecenizi, maddelerin karşısındaki seçeneklerden size uygun gelen seçeneğe , "X" işareti koyarak işaretleyiniz.

I. İŞ VE NİTELİĞİ	**Tamamen katılıyorrum**	**Çoğunlukla katılıyorum**	**Bazen katılıyorum**	**Nadiren katılıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
1. İşim, yeni şeyler öğrenme ve becerilerimi geliştirme imkanı verir.					
2. İşim bana, okulumun içinde ve dışında prestij ve saygınlık kazandırır					
3. İşimde yetki ve sorumluluklarım dengelidir					
4. İşim, dikkat ve yaratıcılık gerektirir					
5. İşim, monoton, sıkıcı değildir					
6. İşten atılma korkusu yaşamıyorum					
7. Başarı duygusu veren bir işte çalışıyorum					
II. TEFTİŞ SİSTEMİ					
8. Müfettişler yakınmalarımızı dinlerler					
9.Müfettişler bizi değerlendirirken değerlendirmeyi bizimle birlikte yaparlar					
10. Müfettişler, müfettişlik bilgisi alanında yeterlidirler					
11. Müfettişler teftişlerde yapıcı eleştirilerde bulunuyorlar					
III. ÜCRET (MAAŞ VE DİĞER ÖDEMELER)					
12. Maaşımın geçimime yetmektedir					
13. Hak ettiğim maaşı alıyorum					
14. Eğitim düzeyime denk maaş alıyorum					
15. Maaş artışım fiyat artışlarının gerisinde değildir					
16.Hastalık, doğum, ölüm, tedavi gibi sosyal yardımlar yeterlidir					
17. Maaşım ve yan ödemelerim yeterlidir					
18. Emekli ikramiyem yeterlidir					
IV. GELİŞME VE YÜKSELME İMKANLARI.					
19. Bu örgütte yükselebilmek için mesleki bakımdan yeterli olmak gerekir					
20. Bu örgütte yükselme politikası adildir.					
21. İyi çalışanlar yükselir					
22. Bu örgütte, yetenek ve becerilerin					

geliştirilmesi için her şey seferber edilmektedir					
23. Zaman zaman bize, sonunda bir yarar getiren hizmet içi eğitim imkanı sağlanmaktadır					
V. ÇALIŞMA ŞARTLARI					
24. Eğitim ortamına ilişkin, araç, gereç, laboratuar, işlik, atelye, müzik odası gibi donanımlar yeterlidir.					
25. Okul, bina ve tesislerimiz , temiz ve kullanışlıdır					
26. okul, bina ve tesislerimizin, ışık, havalandırma, bakımları uygundur.					
VI. BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİMSELER					
27. Diğer öğretmenler birbirleriyle iyi geçinirler.					
28. Müdürüm ve müdür yardımcılarımla iyi bir ekibiz					
29. Diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler içindeyim					
30. Öğretmenler dışındaki diğer işgörenlerle karşılıklı saygı ve güven duygusu içindeyiz					
31. Okulumuzdaki diğer öğretmenlerde mesleki bakımdan yeterlidirler					
32. Biz öğretmenler ve diğer okul çalışanları müdürün ve müdür yardımcılarının yönetimine ilgi duyarız					
33. Öğrencilerimle sevgi ve saygıya dayalı bir ilişki içindeyiz.					
34. Öğrencilerim arasında devam ve disiplin sorunları yaşanmaz					
VII. ÖRGÜTSEL ORTAM					
35. Müdürüm beni önemimin farkındadır					
36.Okulda, okulun amaçları ile öğretmenlerin ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge gözetilir					
37. Okulda hak ettiğim saygıyı görüyorum					
38. Müdürüm bana güvenir ve gerektiğinde bazı yetkileri devreder					
39. Müdürüm liderlik niteliklerine sahiptir					
40. Okulumda çok yönlü bilgi akışı vardır					
41. Okulumda iletişim kanalları sürekli açıktır.					

EK-8 İş Doyumu Ölçeği (Beklenen)

BÖLÜM III

YÖNERGE

Bu çalışma siz öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin beklentilerinizi; işin kendisi,, çalışma şartları, teftiş sistemi, yükselme ve gelişme imkanları, çalışma şartları, birlikte çalışılan kimseler, örgütsel ortam boyutlarında ölçmek üzere düzenlenmiştir.

Maddelerin ifade ettikleri görüşlere katılma derecenizi, maddelerin karşısındaki seçeneklerden size uygun gelen seçeneğe , "X" işareti koyarak işaretleyiniz.

I. İŞ VE NİTELİĞİ	**Tamamen katılıyorrum**	**Çoğunlukla katılıyorum**	**Bazen katılıyorum**	**Nadiren katılıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
1. İşimin, yeni şeyler öğrenme ve becerilerimi geliştirme imkanı vermesini isterim.					
2. İşimin bana, okulumun içinde ve dışında prestij ve saygınlık kazandırmasını isterim.					
3. İşimde yetki ve sorumluluklarım dengeli olmasını isterim.					
4. İşimin, dikkat ve yaratıcılık gerektirmesini isterim.					
5. İşimin, monoton ve sıkıcı olmasını istemem					
6. İşten atılma korkusu içinde yaşamak istemem					
7. Başarı duygusu veren bir işte çalışmayı isterim.					
II. TEFTİŞ SİSTEMİ					
8. Müfettişlerin yakınmalarımızı dinlemesini isterim.					
9.Müfettişlerin bizi değerlendirirken değerlendirmeyi bizimle birlikte yapmalarını isterim.					
10. Müfettişlerin, müfettişlik bilgisi alanında yeterli olmalarına önem veririm.					
11. Müfettişlerin teftişlerde yapıcı eleştirilerde bulunmalarına önem veririm.					
III. ÜCRET (MAAŞ VE DİĞER ÖDEMELER)					
12. Maaşımın geçimime yetmesini önemserim.					
13. Hak ettiğim maaşı almak isterim.					
14. Eğitim düzeyime denk maaş almayı önemserim					
15. Maaş artışımın fiyat artışlarının gerisinde olmasını istemem.					
16.Hastalık, doğum, ölüm, tedavi gibi sosyal yardımların yeterli olmasını isterim.					
17. Maaşımın ve yan ödemelerimin yeterli olmasını isterim.					
18. Emekli ikramiyemin az olmamasını isterim.					
IV. GELİŞME VE YÜKSELME İMKANLARI.	**Tamamen katılıyorrum**	**Çoğunlukla katılıyorum**	**Bazen katılıyorum**	**Nadiren katılıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
19. Bir örgütte yükselebilmek için mesleki bakımdan yeterli olmak gerekir					
20. Bir örgütte yükselme politikasının adil olması					

gerekir.					
21. İyi çalışanların yükselmesini isterim.					
22. Bir örgütte, yetenek ve becerilerin geliştirilmesi için her şeyin seferber edilmesini isterim.					
23. Zaman zaman bize, sonunda bir yarar getiren hizmet içi eğitim imkanı sağlanmasını isterim.					
V. ÇALIŞMA ŞARTLARI					
24. Eğitim ortamına ilişkin, araç, gereç, laboratuar, işlik, atelye, müzik odası gibi donanımların yeterli olmasına önem veririm.					
25. Okul, bina ve tesislerimizin, temiz ve kullanışlı olmasını isterim.					
26. okul, bina ve tesislerimizin, ışık, havalandırma, bakımlarından uygun olmasını isterim.					
VI. BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİMSELER					
27. Diğer öğretmenlerin birbirleriyle iyi geçinmelerini isterim.					
28. Müdürüm ve müdür yardımcılarımla iyi bir ekip oluşturmayı isterim.					
29. Diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler içinde olmayı isterim					
30. Öğretmenler dışındaki diğer işgörenlerle karşılıklı saygı ve güven duygusu içinde olmayı isterim.					
31. Okulumuzdaki diğer öğretmenlerin mesleki bakımdan yeterli olmalarını isterim					
32. Biz öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının , müdürün ve müdür yardımcılarının yönetimine ilgi duymalarını isterim.					
33. Öğrencilerimle sevgi ve saygıya dayalı bir ilişki içinde olmayı isterim.					
34. Öğrencilerim arasında devam ve disiplin sorunları yaşanmasını istemem.					
VII. ÖRGÜTSEL ORTAM	**Tamamen katılıyorrum**	**Çoğunlukla katılıyorum**	**Bazen katılıyorum**	**Nadiren katılıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
35. Müdürümün benim önemimin farkında olmasına önem veririm.					
36. Okulumda, okulun amaçları ile öğretmenlerin ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge gözetilmesini isterim					
37. Okulda hak ettiğim saygıyı görmek isterim.					
38. Müdürümün bana güvenmesini ve gerektiğinde bazı yetkileri devretmesini isterim.					
39. Müdürümün liderlik niteliklerine sahip olmasını isterim.					
40. Okulumda çok yönlü bilgi akışı olmasını isterim.					
41. Okulumda iletişim kanallarının sürekli açık olmasını isterim.					