ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞLARINI BENİMSEME VE UYGULAMA DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜN ÖZMEN

ANKARA, HAZİRAN, 2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞLARINI BENİMSEME VE UYGULAMA DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜN ÖZMEN

DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN

ANKARA, HAZİRAN, 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Özgün ÖZMEN'in hazırladığı "Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışlarını Benimseme ve Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ

Üye: Prof. Dr. İnayet AYDIN (Danışman)

Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Gökhan ARASTAMAN

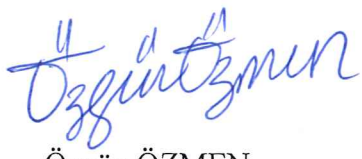
ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından …../…../20….. tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca …../…../20….. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Özgün ÖZMEN

ÖZET

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞLARINI BENİMSEME VE UYGULAMA DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Özmen, Özgün
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Aydın
Haziran 2018, xiv + 118 sayfa

Bu araştırmada, Ankara ili kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde olup, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemi Ankara Büyükşehir Belediye Sınırları içerisinde yer alan dokuz ilçeden toplam 362 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışlarına İlişkin Görüşleri’’ ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS Paket Programı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci amacına ilişkin analizler aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans hesaplamalarıyla yapılmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin olarak katılımcıların görüşlerinin cinsiyet, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma, koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin yaş ve kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskall-Wallis analizi, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile analiz edilmiştir. Manidarlık düzeyi 05 alınmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak katılımcıların görüşleri için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin alt boyutlarını benimseme düzeylerine bakıldığında, kadın katılımcıların ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu düşünenlerin ölçeğin tüm alt boyutlarını benimseme düzeyleri daha yüksektir. 54 yaş üstü katılımcıların ise diğer yaş aralığındakilere göre farkındalık yaratma

boyutunu benimseme düzeyi daha düşüktür. Bununla birlikte, meslek lisesi öğretmenleri sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre öz değerlerine göre seçimler yapmalarını sağlama boyutunu benimseme düzeyinde daha olumlu düşüncelere sahiptirler.

Ölçeğin alt boyutlarını uygulama düzeylerine bakıldığında, kadın öğretmenlerin etkin dinleme boyutunu uygulama düzeyi daha fazladır. Koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılan katılımcılar farkındalık yaratma boyutunu uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılanların ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu düşünenlerin öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunu uygulama düzeyi daha yüksektir. Bununla birlikte meslek lisesi öğretmenlerinin sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındakilere göre, diğer branştaki öğretmenlerin (resim, müzik, beden eğt.vb.), sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındakilere göre, Türkçe-edebiyat ve matematik branşındaki öğretmenlerin ise fen bilimlerindeki öğretmenlere göre öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunu uygulama düzeyinde anlamlı şekilde farklılık görülmüştür. Katılımcıların %97'si öğretmenlerin koçluk davranışı göstermelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları değerlendirilerek, öğretmenlerin koçluk eğitimi alması ile ilgili olarak ve ileride yürütülecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Koçluk, koçluk eğitimi, eğitim koçluğu, öğretmenlerin koçluk davranışları

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT THEIR ADOPTION AND IMPLEMENTATION OF COACHING BEHAVIOURS

Özmen, Özgün
Master's Degree, Department of Educational Administration and Policy
Supervisor: Prof. Dr. İnayet Aydın
June 2018, xiv + 118 pages

This study aimed to investigate the opinions of state secondary school teachers in Ankara on their adoption and implementation of coaching behaviours. This research was designed as a quantitative study and conducted by using a general descriptive survey model. Stratified sampling method was utilised in the process of sampling. The sample of the study consisted of 362 teachers who worked in the nine central districts within the boundaries of the Ankara Metropolitan Municipality.

Quantitative data of the study was obtained by using the "The Scale of Secondary School Teachers' Opinions on Coaching Behaviour" which was developed by the researcher. The quantitative data collected was analysed by using SPSS Programme. The analysis regarding the first aim of the study was performed by calculating arithmetical mean, standard deviation and frequency. As for the second sub-aim of the study, t-test was used to analyse if the opinions of teachers vary by gender, educational status, participation in coaching trainings, conferences or seminars; or the importance attributed to displaying coaching behaviours. Kruskall-Wallis H test was employed to determine whether the opinions of the participants differentiate by the variables of age or seniority. The possible differentiation in the opinions due to the branches teachers work in was analysed by using ANOVA. Statistical significance level was set at .05. For the third sub-aim of the study, frequency and percentage calculations were performed on the opinions of the participants.

With regard to the adoption of the sub-dimensions of the scale, findings of the study indicated that female participant and the participants who believed displaying

coaching behaviours is important have a high level of adoption of all the sub-dimensions. Participants aged over 54 have a lower level of adoption of the sub-dimension “building awareness”, compared to the ones in other age groups. On the other hand, teachers working in vocational high schools have a more positive opinion of the sub-dimension “ensuring making choices based on self-esteem”, compared to the teachers who work in the branches of social sciences, natural sciences or foreign languages.

As for the implementation of the the sub-dimensions of the scale, it was revealed that the female teachers have a higher level of implementing the sub-dimension “effective listening”. The participants who had taken part in coaching trainings, conferences or seminars show significant differences in levels of implementing the sub-dimension “building awareness”. The participants who had taken part in coaching trainings, conferences or seminars and the ones who believed displaying coaching behaviours is important have higher levels of implementing the sub-dimension “ensuring making choices based on self-esteem”. Teachers working in vocational high schools - compared to the teachers who work in the branches of social sciences, natural sciences or foreign languages -; teachers working in other branches (art, music, physical education etc.) - compared to the teachers who work in the branches of social sciences, natural sciences or foreign languages-; and the teachers working in Turkish Language-Literature and Mathematics branches - compared to the teachers who work in the branches of natural sciences - have significantly higher levels of implementing the sub-dimension “ensuring making choices based on self-esteem”. 97% of the participants stated that it is important for teachers to display coaching behaviours. Based on the results of the study, recommendations with regard to teachers’ receiving coaching training and suggestions for further studies were provided.

Key Words: Coaching, coaching training, educational coaching, teachers’ coaching behaviours

ÖNSÖZ

Çalışmam boyunca benden yardımlarını esirgemeyen ve katkı sağlayan pek çok kişiye teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle yüksek lisans öğrenimim boyunca ve tez aşamasında bana danışmanlık yapan desteğini her daim hissettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. İnayet Aydın'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans öğrenimim boyunca yetişmemde katkıları olan hocalarım Prof. Dr. Ali Balcı'ya ve Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi'ye ve Doç. Dr. Şakir Çınkır'a teşekkürlerimi bir borç biliyorum. Bu süreçte benden desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Burcu Toptaş'a, Arş. Gör. Tuğba Güner Demir'e ve Arş. Gör. Özge Erdemli'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca ölçme aracını yanıtlayan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan sevgili eşim Metin Özmen'e ve yaşantımın mutluluk kaynakları kıymetli evlatlarım Zeynep Özmen ve Metin Kağan Özmen'e çalışma süresince gösterdikleri sonsuz sabır ve hoş görü için içtenlikle minnetimi sunarım.

Haziran, 2018 Özgün ÖZMEN

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **ii**

TEZ BİLDİRİMİ ..... **iii**

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

ÖNSÖZ ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

ÇİZELGELER DİZİNİ ..... **xii**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xiv**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem 1

Koç Kavramı ve Tarihsel Süreci 2

Etkili Koçun Özellikleri 4

Koçluk Kavramı 6

Koçluğun Etkilendiği Alanlar 8

Hümanist Kuram 10

Davranışçı Yaklaşımlar 12

Bilişsel Yaklaşımlar 12

Sosyal Bilişsel Kuramlar 13

Koçluğun Amacı 14

Koçluğun İlişkili Olduğu Diğer Kavramlar 15

Mentorluk 15

Terapistlik 16

Danışmanlık 17
Koçluk Becerileri 19
Dinleme Becerisi 20
Soru Sorma Becerisi 24
Farkındalık Yaratma 26
Planlama Yapma 28
Koçluk Teknikleri 35
Farklı Alanlardaki Koçluk Türleri 36
İş Yeri Koçluğu 36
Yaşam Koçluğu 37
Eğitim Koçluğu 38
Koçluk ve Eğitim Karşılaştırılması 39
Öğretmen Koçluğu 39
Araştırmanın Amacı 45
Araştırmanın Önemi 45
Araştırmanın Sınırlılıkları 46
Tanımlar 47

BÖLÜM II 48

YÖNTEM 48

Araştırmanın Modeli 48
Evren ve Örneklem 48
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi 51
Verilerin Analizi 58

BÖLÜM III 60

BULGULAR VE YORUM 60

Öğretmenlerin Koçluk Davranışlarını Benimseme ve Uygulama Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 60

Etkin Dinleme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 60

Güçlü Sorular Sorma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 62

Farkındalık Yaratma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 65

Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 67

Öğretmenlerin Koçluk Davranışlarını Benimseme Ve Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması 71

BÖLÜM IV 88

SONUÇ VE ÖNERİLER 88

Sonuçlar 88

Öneriler 90

KAYNAKÇA 92

EKLER 112

Ek-1. Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Anket Formu 112

Ek-2. Ankara İl Milli Eğitim İzni 116

Ek-3. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni 117

ÖZGEÇMİŞ 118

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1 Eleştiri İle Geri Bildirim Arasındaki Farklar 23

Çizelge 2 GROW Modeli 32

Çizelge 3 İlçelere Göre Kamu Liselerinde Görev Yapan Öğretmen Sayıları 49

Çizelge 4 Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler 50

Çizelge 5 Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 53

Çizelge 6 Etkin Dinleme Boyutunun Benimseme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 60

Çizelge 7 Etkin Dinleme Boyutunun Uygulama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 61

Çizelge 8 Güçlü Sorular Sorma Boyutunun Benimseme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 63

Çizelge 9 Güçlü Sorular Sorma Boyutunun Uygulama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 64

Çizelge 10 Farkındalık Yaratma Boyutunun Benimseme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 65

Çizelge 11 Farkındalık Yaratma Boyutunun Uygulama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 66

Çizelge 12 Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama Boyutunun Benimseme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 68

Çizelge 13 Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama Boyutunun Uygulama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 69

Çizelge 14 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeyine İlişkin Olarak Cinsiyet, Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma, Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışı Göstermesinin Önemli Olma Durumu ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Yapılan T- Testi Analizi Sonuçları 72

Çizelge 15 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Uygulama Düzeyine İlişkin Olarak Cinsiyet, Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma, Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışı Göstermesinin Önemli Olma Durumu ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Yapılan T- Testi Analizi Sonuçları 74

Çizelge 16 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeyine İlişkin Olarak Branş Değişkenine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları (N=400) 78

Çizelge 17 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Uygulama Düzeyine İlişkin Olarak Branş Değişkenine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları 80

Çizelge 18 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeyine İlişkin Olarak Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskall-Wallis Sonuçları 82

Çizelge 19 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Uygulama Düzeyine İlişkin Olarak Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskall-Wallis Sonuçları 83

Çizelge 20 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeyine İlişkin Olarak Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskall-Wallis Sonuçları 84

Çizelge 21 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Uygulama Düzeyine İlişkin Olarak Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskall-Wallis Sonuçları 85

Çizelge 22 Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Göstermesinin Öneminin Katılımcıların Belirttiği Çeşitli Gerekçelere Göre Dağılımı 87

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Günümüz Koçluğunun Kökenleri 9

Şekil 2. Farkındalık-Seçim Yapma- Eyleme Geçirme Modeli Değişim Döngüsü..... 11

Şekil 3. Koçluk ve Danışmanlık Arasındaki Fark 18

Şekil 4. Tek Döngülü Koçluk Modeli 29

Şekil 5. Tek Döngülü Koçluk Modeli 30

Şekil 6.Öz-düzenleme modeli..... 33

Şekil 7. RE-GROW Modeli..... 34

Şekil 8. Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı ve Standart Değerleri..... 57

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma ile ilişkili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Koçluk, kişilerin sahip olduğu potansiyeli ve güçlü yanlarını fark etmesine, farkındalığını artırmasına, kendini keşfetmesine yardımcı olan ve kişilere yaşantılarının pek çok alanında denge sağlayarak, hedeflerini gerçekleştirme sürecinde destek ve cesaret veren bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Koçluk; sağlık sektörü, askeriye, iş yeri ve kişisel yaşam gibi değişik ortam ve alanlarda pek çok farklı amaçla kullanılan bir yöntemdir (Engel, 2011; Frisch, 2013; Jarrett, 2013; Newnham-Kanas, Irwin ve Morrow,2008). Geçmişte koçluk konusunda gerçekleştirilen araştırmaların çoğu iş yeri koçluğu üzerine odaklanmıştır (Bax, Negrutiu ve Calota, 2011; Brand ve Coetzee, 2013; Francis, 2011; Gregory, Beck ve Carr, 2011; Tews ve Tracey, 2008). Francis (2011) da koçun etkin koçluk müdahaleleri gerçekleştirmedeki rolünü değerlendirmek amacıyla koçluğun yönetici ve örgütsel liderlerin gelişiminde bir araç olarak kullanılmasına değinmiştir. Yönetici koçluğuna odaklanan bu çalışmalara katılan danışanların çoğu hem iş performanslarında hem de kişisel yaşamlarında ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir (Brand ve Coetzee, 2013). Bunların yanı sıra, koçluk stratejilerinin, iş yeri dışında kişisel yaşamın farklı alanlarını da iyileştirebilecek şekilde uyarlanmasına odaklanan çalışmaların sayısı da artış göstermektedir (Grant, 2012; Green, Oades ve Grant, 2006).

Kişisel yaşam koçluğu üzerine yapılan çalışmalar, sürecin bireyin sağlık durumunu nasıl iyileştirebildiğini (Midtgaard ve diğerleri, 2012; Newnham-Kanas, Irwin ve Morrow, 2008), kişisel yaşam hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olduğunu (Grant, 2003; Green, Oades ve Grant, 2006; Hanssmann, 2014) ve kariyer gelişimini hızlandırdığını incelemiştir (Thakore, Naffziger-Hirsch, Richardson, Williams ve McGee 2014). Kişisel yaşam koçluğu üzerine gerçekleştirilen çalışmaların

sonuçları genel olarak danışanların süreçten fayda sağladığını ve sürecin koçluk uygulaması esnasında belirlenen amaçları gerçekleştirmeye ilişkin danışan davranışlarında pozitif değişiklik yarattığını göstermektedir (Carter, 2009; Curtis ve Kelly, 2013; Grant, 2003; Green, Oades ve Grant, 2006; Hanssmann, 2014). Koçluğun eğitim alanındaki etkisine dikkat çeken Yavuz (2009) ise öğretmenlerin sahip olduğu koçluk becerileriyle, öğrencilerinde merak uyandıracak şekilde öğrenme süreçlerini hızlandırıp onların güçlü yanlarını ortaya çıkardığını ve özgüven problemi yaşayan öğrencilere de kendilerine güvenmeleri için yardımcı olduklarını belirtmiştir. Bu araştırmalar çerçevesinde öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde koçluk felsefesini benimsemesinin ve uygulamasının etkisinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Koç Kavramı ve Tarihsel Süreci

16. yüzyılda, Orta Fransız döneminde ki *coche* kelimesi; dört tekerlekli, üstü kapalı taşıma arabasından, Almancada *kotsche* den , Macarca da ise *kocsi*, taşıma arabası anlamına gelen *kocs* dan geldiği düşünülmektedir. Macaristan'da olgunun adı, 15. yüzyıl ile tarihlendirilir ve çoğu Avrupa dilinde (İspanyolca ve Portekizce *coche*, İtalyanca *cocchino*, Hollandaca *koets*) 16. yüzyıldan kalma eserlere rastlanmaktadır (Etimology Dictionary, 2018).

19. yüzyıldan itibaren kendilerini akademik planda başarılı kılan ve bunun kurumsallaşmasını sağlayan rehber öğretmenler için kullanılan koç kavramı, İngiliz üniversite öğrencilerinin katkısıyla bu anlamda yaygın kullanım alanı kazanmıştır. Eğitici, eğitmen olarak kullanımı 1830 yılında Oxford Üniversitesi'nde bir öğrenciyi sınavda "taşıyarak" yardımcı olan özel bir öğretmen için söylenen argo bir terimdir (Arat,2007). 1861 yılından itibaren ise sporda kullanılarak bir yarışma için sporcu yetiştirmek üzere çalışan kişi olarak tanımlanmıştır (Etimology Dictionary, 2018). Bugün anlaşıldığı anlamda "koç" ise kişilerin yeteneklerini geliştirmeyi hedef alan rehber demektir (Arat, 2007).

Berg ve Karlsen'e (2007) göre ise "koç'' kelimesi, günümüzde kişiyi mevcut konumundan daha iyi bir yere taşımak anlamına gelir. Mathis ve Jackson (2007) ise ''koç''u, yöneticilerin eksiklerini tamamlaması ve onların yönetici olarak sahip olması

gereken yönlerini geliştirmeleri için kurumun dışından olan bir danışman olarak tanımlamıştır. Holge'un (1999) tanımına göre ise "ekip üyelerinin potansiyellerini artırmak ve kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamak amacıyla destek ve cesaret veren, eğiten kişi" demek olan koç, bir diğer tanımla da "anlatma, gösterme, gözlemleme, soru sorma, destekleme ve geri bildirim verme yöntemiyle bireyi eğitme" hedeflerine odaklanmış kişidir. Görüldüğü gibi, tanımların odak noktası olarak şunların altı çizilmektedir: Koçun, kişilerdeki iş bilgisini ve becerilerini artırmak, sosyal davranışlarını geliştirmek, ekip çalışmasına yöneltmek gibi liderlik rolünün gerçekleştirilmesini içeren işlevleri söz konusudur.

Koçlar, iş hayatında stratejik bir rehber gibi görevleri yerine getirirler. Koç, süreci özellikle güven inşa ederek yürütür. Koç, danışanını kesinlikle hiç yargılamadan destekleyendir. Güven olgusu aynı zamanda karşılıklı inanç zemininde kurulur, görüşmeler gizli tutulur ve gizli kalır (Stevenson, 2012). Profesyonel bir tavır ve tutum içinde çalışan koç, kişinin farklı bakış açısı kazanmasını sağlayarak karşılaşabileceği her değişik duruma onu hazırlar. Koç, bir başka açıdan bakılırsa, kişinin hedeflere ulaşması, problemleri çözmesi, öğrenmesi ve kendini geliştirmesi için ona yardım etmeye çabalayan en yakın ortağıdır (Hawkins, 2008).

Koç, bireye rehberlik yaparak, görüşmeler boyunca danışanını değerlendirir, gelişimini takip eder, performansının yanında bilgi ve becerisini artırması için destek olur. Saygı göstermek burada bir başlangıç noktasıdır. Kişiyi basit bir uygulayıcı olarak görmekten çok, onu da içeren ve aynı zamanda aşan bir bağlamda kişiye yardım etmeye zaman yaratmak için sürekli kesintisiz isteklilik demektir. Koç, kişiyi saygılı bir şekilde dinlemeye, onun gündemiyle ilgili bireysel değerlendirmelerini yapmasını sağlamaya isteklidir (Wise ve Voss, 2002). Aynı zamanda kişinin karşılaştığı problemleri çözmede kolaylaştırıcı role sahiptir (Hawkins, 2008). Koç, danışanına ait gelişim yolculuğu esnasında ve yine belirlenmiş hedefleri çerçevesinde harekete geçmesinde arkadaşlık ve profesyonel rehberlik yapan kişidir (Luecke, 2016). Kişinin kendisini çok iyi ve isabetli anlamasına, bu yolla daha bilinçli olmasına ve böylece zengin düşünebilmesine rehberlik eder veya bu yönde yardım eder (Sherman, 2004). İş hayatındaki koç da kişileri bulundukları konumdan daha ileri ve üst düzey noktalara ulaştırmak adına onlara eşlik eden profesyonel liderdir.

Koç bütün bu işlevlerini yerine getirebilmek için de öncelikle ve özellikle güvenilir bir dost ve "arkadaş" olmak durumundadır. Buradaki her iki sözcüğün günlük dildeki anlamıyla da yakınlığı vardır. Arkadaşın etimolojisine bakıldığında onun "arka-taş"tan geldiği görülür: Orta Asya'daki Türklerin savaş esnasında düşmanlardan gelen oklardan korunmak amacıyla arkalarına taş bağladıkları bilgisinden yola çıkarak, koçlarında bu anlamda sırt dayanabilecek, kişiyi güvende hissettiren kişiler olduğu söylenebilir (Öztürk, 2007). Koçların danışanlarına kendilerini güvende hissettirerek onların kendilerini anlamasına, karşılaştığı problemleri kolaylıkla çözmesine, yargılamadan destek ve cesaret vererek yardımcı olduğu söylenebilir.

Etkili Koçun Özellikleri

"Koç"sözcüğünün (C.O.A.C.H) ingilizce yazılışındaki baş harfleri ile bir koçun sahip olması gereken özellikleri açıklanmıştır. C.O.A.C.H sözcüğünün kısaltması aşağıdaki gibi sıralanabilir (NTV,2018):

- *Collaborate-İş birliği yapma*: Çalışan kişilerle işbirliği sağlayarak ortak amaçları gözetme.
- *Observe-Gözlemleme*: Personelin gelişimini izleyerek, geri bildirimler verme. Başarılı olduklarında takdir etme. Duygularını anlamaya çalışma.
- *Ask-Soru Sorma*: Çalışan personelle karşılıklı soru sorma yoluyla öğrenme süreci oluşturma. Onların katkılarını sunabilmesi için gerekli ortamı hazırlama.
- *Challenge-Meydan Okuma***:** Gerektiğinde yanıtları bulabilmeleri için çalışanları zorlama ve tartışma. Diyaloglar için uygun ortamı hazırlama. Onların korkularını fark etmelerini sağlama.
- *Hypothesize-Hipotez üretme***:** Çalışanlara yeni düşünceler sunarak, onları araştırma yapmaya teşvik etme.

Miller (2011) ise başarılı bir koçun beş temel becerisini "coach'' kelimesinin baş harflerinden yola çıkarak comprehension (anlayış), outlook (bakış açısı), affection (sevgi, yakınlık), character (karakter) ve humor (mizah anlayışı) şeklinde tanımlamıştır:

- *Comprehension (Anlayış):* Koçlar yaptıkları iş hakkında detaylı, derin bilgi, anlayış, kural ve kavram bilgisi sahibidirler. Bununla birlikte deneyim ve bilgilerini artırmak için alanlarındaki gelişmeleri, etkinlikleri, seminerleri, kurs ya da konferansları ve yeni çıkan yayınları takip ederler.
- *Outlook (Bakış Açısı):* Koçun dünyayla, yaşamla ve insanlarla ilgili bakış açısı onun yaşam felsefesini oluşturur. Bu durum aynı zamanda koçluk felsefesini geliştirebilmesinde belirleyicidir. Koçun yaşantısındaki hedefleri ve amaçları onun bakış açısıyla sürekli etkileşim halindedir.
- *Affection (Sevgi ve Yakınlık):* Sevgi, yakınlık ve bağlılık özellikleri olan koçlar danışanlarını geliştirmekten zevk alırlar. Yalnızca gelişim gösteren diğer danışanlarına göre daha iyi düzeyde olanlara değil, tüm danışanlarına yardım eli uzatarak, ilgilenirler.
- *Character (Karakter):* Koçlar, karakter ve ilke sahibi kişilerdir. Davranışlarıyla, söyledikleri arasında tutarlılık vardır. Bununla birlikte görüşme öncesi ve sonrasında duygularını yönetmeyi başarırlar. Kendilerinin mükemmel olmadığının, zaman zaman yanlış yapabileceklerinin farkındadırlar. Tüm bu yaşantılarına öğrenme ve gelişim fırsatı olarak yaklaşırlar.
- *Humor (Mizah Anlayışı):* Koçlukta mizah anlayışı sıklıkla gözden kaçan bir beceridir. Hem kendilerine hem de danışanlarına karşı espri anlayışına sahip olan koçların bu beceriye sahip oldukları söylenebilir. Süreç içinde koç, danışanın hatasını fark ettiğinde ya da gözlemlediğinde bu duruma mizah katarak yaklaşabilmeli, içten bir gülümsemeye sahip olmayı deneyerek bu becerisini geliştirmelidir.

Başarılı ve etkili bir koç öncelikli olarak danışanlarına saygılıdır, etkili bir gözlemcidir, danışanın bireysel farklılıklarını gözeterek uygun yaklaşımlarla süreci yürüten, olumlu yönde devam etmesine eşlik eden kimsedir. Koçun bütün işlevlerinin toplandığı ve odaklandığı nokta, koçluk yaptığı kişinin yeteneklerini geliştirmesine önderlik yoluyla yardımda bulunmaktır (Hopkins ve Austin, 2004). Tiryaki (2014), etkili bir koçun görevlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Danışanların motivasyonunun artmasını, yaşantılarında daha disiplinli ve özgüveni yüksek bireyler olmasını sağlamak,

2. Hedeflerini netleştirmesine ve hedeflerine yoğunlaşmasına yardımcı olmak,
3. Yaşantılarındaki değişimlerin üstesinden gelebilmeleri için destek olmak, yeni düşünce biçimleri geliştirebilmesine imkan sağlamak,
4. Kendine ait düşüncelerini ve fikirlerini rahatça ifade edebileceği ortamı hazırlamak,
5. Danışanın yeni beceriler kazanmasına destek olmak,
6. En önemlisi farkındalık sağlamak.

Görüldüğü gibi etkili bir koçun öncelikli görevi danışanlarının motivasyonlarını arttırarak hedeflerine odaklanmasını sağlamaktır. Bununla birlikte etkili bir koç, danışanına yeni beceri ve düşünce geliştirmesi için destek olmalı ve bu konuda farkındalık yaratmalıdır.

Dessler (1998) ise etkili bir koçun özelliklerini, Tiryaki (2014)'nin açıklamalarına ek olarak; koçun çok iyi bir dinleyici olması, doğru ve uygun zamanlarda özel geri bildirimler vermesi gerektiği şeklinde ifade etmiştir. Koçun kişilerin üzerinde çok büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Berg ve Karlsen' in (2007) vurguladığı üzere koç, kişilere güçlü sorular sorarak onların potansiyelini ve öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlamasına ek olarak Hawkins'in (2008) ifade ettiği gibi aynı zamanda kişinin karşılaştığı problemleri çözmede kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Luecke (2016) koçun temel görevini özetleyerek, danışanın gelişim yolculuğu esnasında ve yine belirlenmiş hedefleri çerçevesinde harekete geçmesinde profesyonel rehberlik yapan kişi olduğunu paylaşmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, koçların danışanlarının yaşantılarında gelişim ve değişim göstermesine olanak sağlayan kişiler olduğu ve hedeflerine giden yolda yol arkadaşlığı yaptıkları sonucuna ulaşılabilir.

Koçluk Kavramı

"Koçluk'' un kelime anlamına bakıldığında pek çok değişik tanımı kapsayan açıklamalar Oxford (1984) ile Webster'e (1995) ait sözlüklerde yer almaktadır. Bunlar; öğretmek, bilgi vermek, eğitmek, danışmanlık yapmak, yöneltmek, yol göstermek ve alıştırmak gibi eylemlerle ifade edilir (Poussard, 2003). Türk Dil Kurumu'na ait

sözlükte koçluğun günümüzdeki tanımı, kişilerin yöneticilik ve liderlik özelliklerini, becerilerini geliştirmek için belli bir amacın hedeflenerek daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlayan hizmet olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018).

Koçluk alanındaki ilk çalışmalara, yaklaşık 2400 yıl önce Sokrates'in geliştirdiği soru sorma uygulamaları ile geri bildirim verme süreçleri örnek olarak verilebilir (Nielsen, 2009). Tarihsel süreçte Sokrates ilk koçtur denilebilir. Sokrates'in "ben hiçbir insana hiçbir şey öğretemem, ben sadece onların düşünmelerini sağlarım" ifadesi buna kanıt olarak gösterilebilir (Wilson, 2008). Koçluk, şu zamana kadar pek çok kuramcı ve araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmış bir terimdir. Poussard'ın (2003) tanımına göre ise koçluk karşıdakine hazır bilgi vermek yerine kendi kendine öğrenmeyi öğreten kişidir.

Peterson ve Hicks (1996) tarafından koçluk, çalışanların daha iyi performans gösterebilmeleri, daha pratik ve gereksinimleri karşılayıcı rolde çalışabilmeleri için gerekli bilgi, fırsat ve araçlarla donanımlı olmasını sağlamak olarak tanımlanmıştır. Ladyshewsky (2010) ise koçluğu performans artırma, bu artışın gerçekleşebilmesi için hedef ve amaçlar belirleme, pratik çözümler üretip ilgili geri bildirimler verme ve öğretme gibi olguları bünyesinde bulunduran, aynı zamanda burada sözü edilen olguları kısa vadede geliştirmeyi amaçlayan bir içerik olarak tanımlamıştır. Bennett ve Bush da (2009) "koçluk, iletişim odaklı olarak bireylerin, grupların ve takımların istedikleri ve hedefledikleri ideallere ulaşabilmeleri için yapılan keşif ve ilgili bir dizi eylemler toplamıdır'' görüşünü ileri sürmüşlerdir.

Uluslararası Koçluk Federasyonu'nun (ICF) koçluk tanımı ise şu şekildedir: Günümüzün karmaşık ve belirsiz koşullarında, danışanının mesleki ve kişisel kapasitesini maksimuma çıkararak ve daha çok düşünmesini sağlayarak yaratıcı süreçler içinde olması için onu teşvik etmeye dayalı, danışan ile koç arasındaki bir ilişki şeklidir. Koçlar her danışanının becerikli, yaratıcı ve bütün olduğu inancıyla görüşmelerini sürdürürler. Koçlar danışanının ulaşmak istediklerini keşfetmesine, netleştirmesine ve ona uyum sağlayarak yardım ederler. Bu süreçte danışanı kendisini keşfetmeye teşvik ederek, danışanın ürettiği çözüm ve stratejileri ortaya çıkarırlar. Danışanın sorumlu ve hesap verebilir durumda olmasını sağlarlar. Bu süreç danışanın potansiyelini ortaya

çıkarmaya, liderlik becerisini geliştirmeye, iş ve özel yaşantısındaki durumları dengelemeye ve geliştirmeye katkı sağlar (ICF,2018).

Koçluk bir anlamda yol gösterici olmaktır. Kişiler bir işi yapmaları, ortaya çıkarmaları ya da nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmeleri için yeterli kaynağa sahiptirler. Bu durumda önemli olan "yaptıran" değil "yol gösteren" olmaktır (Uçkun ve Kılınç, 2007). Koçluk hizmeti alan danışan, etkin iletişim becerisini geliştirir, yaşantısında karşılaştığı farklı durumlara karşı daha kolay uyum sağlar. Hayatının pek çok alanında, daha esnek ve ılımlı davranış kalıplarına sahip olur. Zaman ve stres yönetimi becerisi artar. Bununla birlikte hatalarını öğrenme aracına dönüştürür. İş yaşantısında çalıştığı kuruma olan katkıları artar, kararlarının sorumluluğunu kabul eder (Barutçugil,2006). Koçlar, bu süreçte gözlem yaparak ve danışanın kullandığı ifadeleri yansıtarak, süreç içinde danışanın engellerini fark ederler. Böylelikle, danışanın sahip olduğu kaynakları ya da direnç gösterdiği durumları ve engelleri belirlerler. Gerektiğinde danışanın yönünü belirlemek için danışanın sahip olduğu bu direnç noktaları koç tarafından tekrar gözden geçirilir (Griffiths, 2005).

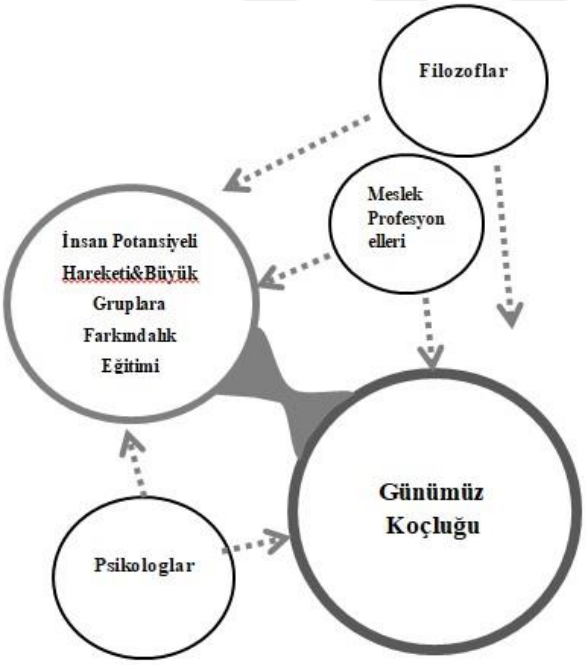
Koçluk süresince, koçlar danışanlarına yaşamlarının pek çok alanında yardım etmeye yoğunlaşırken, Griffiths'in (2005) bahsettiği gibi var olan engelleri, yenileri eklenmeden ortadan kaldırmaya yardımcı olan kişilerdir. Süreç boyunca sorgulama, düşünme, eylem planlama, çaba ve değerlendirme stratejilerini takip ederek danışanın kendi belirlediği amaçlara ulaşmasına yardımcı olurlar. Kişilerin motivasyonunu artırarak ve güçlü sorular sorarak onların potansiyelini, öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlarlar (Gonzales, 2008; Lawler, 2011; Sue Chan ve Latham, 2004). ICF'in (2018) yayınladığı üzere koçluğun danışanı daha fazla düşünmeye teşvik eden yaratıcı süreçler içinde danışan ile koçun işbirliği içinde olduğu ilişki biçimi olduğu açıklamasının tüm farklı tanımlamalar için bütünleştirici bir ifade olduğu söylenebilir.

Koçluğun Etkilendiği Alanlar

Koçluğun kökleri felsefe, psikoloji ve iş dünyası dahil olmak üzere birçok farklı alana ve ideolojik hareketlere kadar dayanmaktadır (Tkach ve DiGirolamo, 2017). Williams ve Davis (2002) ''Therapist as Life Coach'' isimli kitaplarında koçluğun

yönetici koçluğu, hümanistik psikoloji ve 60'lar ve 70'lerin kişisel gelişim programlarından doğduğunu ifade etmişlerdir.

Koçluk ile ilgili en büyük etkilerden biri, 1960'larda bireylerin tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmaya çalışan insan potansiyeli hareketinden kaynaklanmaktadır (Brock, 2008; DeCarvalho, 1991). İnsanın potansiyel hareketleri kısmen koşulsuz olumlu bakış, öz-farkındalık, kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme kavramlarını vurgulayan hümanist psikologlar Abraham Maslow ve Carl Rogers tarafından etkilenmiştir (DeCarvalho, 1991; Maslow, 1943; Rogers, 1957). Şekil 1'de Tkach ve DiGirolamo (2017) tarafından günümüz koçluğunun hangi alanlara dayandığı ve etkileşimde olduğu gösterilmiştir.



Şekil 1. Günümüz Koçluğunun Kökenleri

Kaynak: (Tkach ve DiGirolamo, 2017).

Şekil 1'de psikologların, filozofların, meslek profesyonellerinin, insan potansiyeli hareketinin ve farkındalık eğitimlerinin koçluğun oluşumuna katkısı görülmektedir.

Hümanist Kuram

Hümanist kuramın temellerini Maslow'un ve Rogers'ın (1980) çalışmaları atmıştır. Hümanist bakış açısına göre amaç, kendini gerçekleştirmek ve tüm işlevlerini tam anlamıyla yerine getiren bir insan haline gelmektir (Merriam ve Bierema, 2014). Rogers (1980), Maslow'un çalışmalarına dayanarak, insanda onu kendini gerçekleştirmeye yönlendiren doğal dürtülerin olduğunu savunan bir kuram geliştirmiştir. Rogers'a (1980) göre gelişimi tam olarak tamamlamaya – kendisi buna kendini gerçekleştirme ilkesi demiştir – yönelik hareket hayati önem taşımaktadır. Bir koç için bu, danışanının başarıya giden yolda kendi yarattığı engellerin farkına varması için sabırla beklemek anlamına gelir (Stober, 2006). Hümanist kuramcılar insanların içinde daha kompleks ve daha bütüncül bir gelişmeye yönelik doğal bir eğilim olduğuna inanmaktadır (Rogers, 1980).

Rogers (1980) terapötik (tedavi edici) bir ortamın danışan için sesini duyurma fırsatı yarattığını söylemiştir. Bu durum koçluk ortamı için de geçerli ve gereklidir. Koç danışanı dinleme davranışı gösterdikçe danışan da kendi iç deneyimlerini daha doğru bir biçimde dinlemeyi öğrenir. Bu kendini dinleme süreci ile birlikte danışan kendisini daha fazla anlar, kendisine daha fazla saygı duyar ve daha özgün olur. Williams ve Davis (2002) koçluğun kökenlerinin en azından kısmen hümanistik psikolojiye dayandığını öne sürmüşlerdir. Early (2004) ise koçluğun, pozitif olanı – bir danışanın kabiliyetlerini, potansiyelini ve kişisel gelişimini – vurgulaması açısından hümanistik psikolojiyle ortak noktalara sahip olduğunu vurgulamıştır.

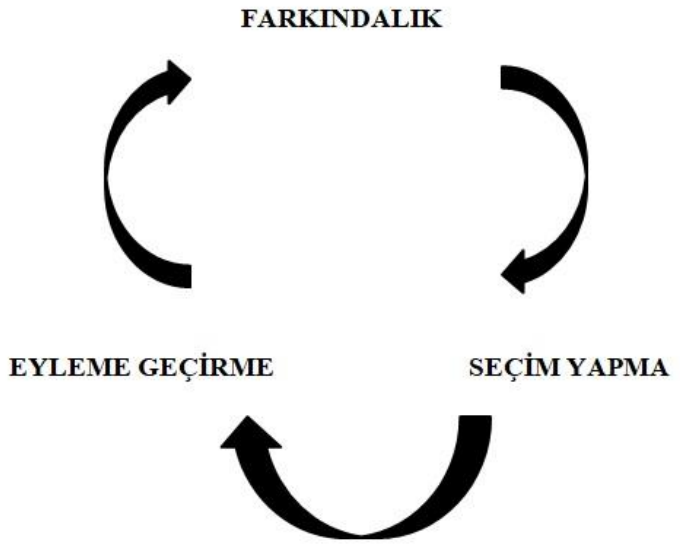
Kendini gerçekleştirme, büyümeyi artırmaya odaklanan koçluk için temel bir varsayımdır. Kendini gerçekleştirmeyi deneyimlemek için yaşam alanlarını ele alma süreci boyunca öğrenme, hümanist koçluk modeli aracılığıyla gerçekleşir. Koçluk sürecine hümanist yaklaşımı uygulamak, koçluk için bir çerçeve sağlayan çeşitli yol gösterici ilkeleri içermektedir. Stober'e (2006) göre bu ilkeler aşağıdaki gibidir:

1. Koçluk ilişkisi danışan için şarttır.
2. Danışan değişimin yönlendiricisi ve kaynağıdır.

3. Danışan tam (kendine güven, inanç, cesaret, kendi için ne istediğini bilmek, özgürce karar verebilmek ve buna göre korkusuzca hareket edebilmek), bütün ve eşsizdir.
4. Koç, danışanın gelişimine yardımcı olur ve süreci kolaylaştırır.

Bu açıklamalara göre hümanist bir yaklaşımda danışanın karar verici ve sürecin merkezinde olduğu söylenebilir. Koç ise süreci kolaylaştıran ve değişimi yönelendiren bir göreve sahiptir.

Koç, rehber ilkelerle ilişkili görevleri kolaylaştırdığından, değişim için bir model döngüsel süreç oluşturulur. Stober (2006) tarafından atıfta bulunulan hümanistik perspektiften yapılan bir değişim döngüsünün modeli, Farkındalık-Seçim Yapma-Eyleme geçirme (ACE, Awareness-Choice-Execution) olarak tanımlanıp Şekil 2'de gösterilmiştir. Bu paradigma, danışanların süreç boyunca kendilerinin ilerlemelerini öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır.



Şekil 2. Farkındalık-Seçim Yapma- Eyleme Geçirme Modeli Değişim Döngüsü

Kaynak: (Stober, 2006).

Stober'e (2006) göre, Şekil 2'de gösterilen Farkındalık-Seçim Yapma-Eyleme Geçirme (ACE) Modeli, koçluk sürecini kolaylaştırmak ve danışanlara kendi büyüme süreçlerini nasıl kullanacaklarını öğretmek için bir araç olarak kullanılmaktadır.

Farkındalıktan yola çıkarak, danışan seçimler yapar, yapılan seçimi eyleme geçirir ve daha sonra koçluk sürecini kolaylaştırmak ve danışanlara kendi gelişim süreçlerini nasıl kullanacaklarını öğretmek için farkındalığın sonuçlarını yansıtır.

Davranışçı Yaklaşımlar

Skinner'in (1953) çalışmalarına dayanan davranışçı yaklaşımlara göre, davranıştaki değişim, koşullanma yoluyla öğrenmeyi şekillendiren uyarıcılar aracılığı ile gerçekleşir (Merriam ve Bierema, 2014). Bireyler çevreden aldıkları geribildirime dayalı olarak davranışlarını adapte etmeyi ya da değiştirmeyi öğrenir. Koçluk paradigmasında bu geribildirim koç tarafından verilir. Davranışçı kurama göre davranışlar ödüller yolu ile pekiştirilir ya da cezalar yoluyla zayıflatılır (Berglas, 2002; Visser, 2010). Davranışçı paradigma koçluk alanına uygulandığında koçun rolünün, koçun ya da kurumların istediği çıktıları olumlu yönde pekiştiren bir ortam yaratarak danışanın davranışını değiştirmek olduğu görülür (Visser, 2010). Burada koç ve danışan arasındaki ilişki bir ödül ve ceza ya da övgü ve eleştiri sistemine dönüşür (Berglas, 2002). İletişim yöntemi ve bu yöntemin uygulandığı bağlam danışanın davranışlarını etkiler (Visser, 2010). Burada liderlik eden ve danışana izlemesi gereken adımları öğreten uzman koçtur (Berglas, 2002). Koçluk sürecinin, danışanın davranışını değiştirmesine imkan sağladığı söylenebilir. Koç bu değişikliği, görüşmeleri esnasında danışanında fark ettiği olumlu gelişmeleri pekiştirerek gerçekleştirebilir.

Bilişsel Yaklaşımlar

Yalnızca davranışçı yaklaşıma dayanan ve dış etkenlere odaklanan koçluk, koçun olmadığı durumlarda da değişimi gerçekleştirebilecek bireyler yetiştirme konusunda kısıtlı bir etkiye sahiptir (Passmore ve Gibbs, 2007). Daha popüler yaklaşımlar bilişsel öğrenme kuramının varsayımlarını kullanmakta ve bunları koçluğa uygulamaktadır (Grant, 2001; Thakore ve diğerleri,2014). Bilişsel kuramcılar öğrenmeyi bilişsel, duygusal ve psikomotor yapı ve örüntülerde görülen değişiklikler olarak tanımlamaktadır. Bu paradigmada davranışsal değişikliklerin kökeninin kişinin düşünce örüntülerinde ve süreçlerinde olduğu düşünülmektedir. Öğrenme ya da değişim

de bireyin düşünce ve inançlarının değişmesi sonucu gerçekleşen şeylerdir (Neenan, 2008).

Bilişsel kuramcılar tüm duygu ve hislerin düşüncelerin sonucu olarak ortaya çıktığını öne sürmüşlerdir (Ives, 2008). Negatif düşünceleri değiştirme konusunda bireye yardımcı olmak, hedeflere ulaşmayı engelleme ihtimali olan disfonksiyonel davranış ve hislerin de değişmesini sağlayacaktır (Ives, 2008). Bilişsel koçlukta danışanın gelişimi bir eylem planının takip edilmesi ve sınırlayıcı inançlara çözümler bulunması yoluyla desteklenmektedir (Neenan, 2008). Koçun bu paradigmadaki işlevi, hedeflere ulaşmayı sağlayacak verimli düşünceleri seçebilmek için kendi düşünce örüntülerini değerlendirmesi konusunda danışana yardımcı olmaktır (Ives, 2008).

Grant (2003) koçluğu "normal, klinik olmayan kişilerin dahil olduğu ve koçun bu kişilerin özerk öğrenme becerilerini, kişisel gelişimlerini ve amaçlarına ulaşmalarını desteklediği ortak çalışmaya dayalı, çözüm odaklı, sonuca yönelik ve sistematik bir süreç" olarak tanımlamıştır. Grant'ın pek çok çalışmasında çözüm odaklı yaklaşımları, koçluğun bilişsel kurama dayalı olarak uygulanmasında kullanılacak yöntemler olarak ele aldığı söylenebilir.

Sosyal Bilişsel Kuramlar

Sosyal bilişsel kuram, bilişsel öğrenme kuramının daha kapsamlı bir hale getirilmiş şeklidir. Sosyal bilişsel kuram, insanın öğrenme sürecini etkileyen çevrenin sosyal boyutunu vurgular (Merriam ve Bierema, 2014). Sosyal bilişsel kuram temelde Bandura'nın (2001) çalışmalarına dayanmakta olup davranışçıların ve bilişsel kuramcıların çalışmalarından faydalanmıştır. Bandura öğrenmenin birey, çevre ve davranıştan oluşan ve bu üç unsurun da birbirini etkilediği üçgen bir model içerisinde gerçekleştiğini savunur. Bandura'ya göre bireyler, modelleri ve modellenen davranışların sonuçlarını gözlemleyerek kendi davranışlarını düzenleyebilirler. Bu kurama göre sosyal etkileşim çevrenin bir parçasıdır ve problem çözme ile ilgili bilişsel süreçleri destekler.

Koçlukta, gelişim ve değişim süreci ile ilgili olarak takip edilecek modeli danışana koç sunar. Sosyal çevreden ve koçtan alınan destek ve teşvik danışanın daha

fazla ilerleme göstermeye ve istenilen yolda yürümeye devam etmeye olan istekliliği ile bu konudaki yeteneği açısından çok önemlidir (Stelter ve Andersen, 2018). Sosyal bilişsel kuramcılar tüm duygu ve hislerin düşüncelerin sonucu olarak ortaya çıktığını öne sürerler (Merriam ve Bierema, 2014).

Bu paradigmada koçun rolü, bilişsel kuramdaki rolüne benzerdir. Koçun görevi, hedefe giden yolda karşılaşılan zorluklara pozitif çözümler bulma konusunda düşünce süreçlerini inceleme yoluyla danışana yardımcı olmaktır. Koç, problem odaklı çözümler yerine pozitif çözümlerin göz önünde bulundurulmasını vurgulayan soruları kullanarak danışanın odağını yönlendirir (Grant, 2012).

Koçluğun Amacı

Koçluk genel olarak ilgi alanları, yetenek ve deneyimleri farklı olan kişilerin beraber çalışmalarını ve bu bağlamda birbirlerini ortak olarak gören lider ve izleyici ilişkisini amaçlar. Bu ilişkideki asıl amaç, kişide var olan potansiyelin değerlendirilerek onun önündeki engellerini aşmasını mümkün kılarak verimliliğini gerçekleştirmesini temin etmektir. Kişinin kendi niteliklerinin bilincine vardırılıp onların geliştirilmesi ve böylece zamanla özyönetim yeteneği oluşturmasını gerçekleştirmektir. Koçluk şu andaki ve gelecekteki beklentilere yönelik yetenek ve yeterliliklerin geliştirilmesi ve sağlamlaştırılması sürecine önemli katkılarda bulunma odaklı bir süreçtir (Çınar, 2010).

Koçluk bilinçli, yaratıcı ve hayal gücüne dayanan seçimleri ve bunlarla ilgili davranışları yeniden kişiye kazandırma adına, var olan bilinmeyen noktaları aydınlatan bir araçtır. Koçlukta hedef, performansın artırılması ve hedefe ulaşmayı kolaylaştırıp sağlayan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişikliklerin devam ettirilmesidir (Douglas ve McCauley,1999). Çetin'e (2015) göre koçluğun temel amacı, danışanın hedefini gerçekleştirme becerisi geliştirmesini, bu süreci yönetebilir hale gelmesini sağlamaktır. Güçlü sorular sorarak danışanın ihtiyacı olan ruh hali ve eylem adımları koç tarafından ortaya çıkarılır. İlerleyen süreçte eylemleri hayata geçirecek plan oluşturulur.

Koçluk, koç ve danışan arasında gerçekleşen etkileşim yoluyla danışanların hayatını dönüştürebilir (Hanssmann, 2014). Hem koç hem de koçluk hizmetini alan kişi bu interaktif sürece bir dizi farklı kabiliyet ve yatkınlık katar (Sue-Chan, Wood ve

Latham, 2012). Sürecin lideri olan koç bu interaktif sürece danışana daha büyük fırsatları görmesi ve bunlara yönelik planlar oluşturması hususunda yardımcı olmasını sağlayacak becerilerini kazandırır (Curtis ve Kelly, 2013). Koçluk süreci sayesinde, danışanın bir hedefe ulaşmasını engelleyen duygusal bariyerler (Grant, 2012; Kristal, 2010) ortadan kaldırılabilir ve hedeflere ulaşmak için birer motivasyona dönüştürülebilir (Curtis ve Kelly, 2013). Bu sayede danışanlar amaçlarına ulaşabilir, öz yeterliliklerini artırabilir ve özgüvenlerini güçlendirebilir (Grant, 2006).

Koçluğun İlişkili Olduğu Diğer Kavramlar

Günlük yaşantıda koçlukla benzer gibi gözüken, birbiri yerine kullanılabileceği düşünülen ancak pek çok anlamda farklılık gösteren kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

Mentorluk

Mentorluk, alanında gerekli bilgi ve tecrübeye sahip uzman olan kişinin (mentor) karşısındaki kişiye (mentee) örnek olarak, birikimlerini aktardığı ve desteklediği ilişki şeklidir. Mentor baba veya öğretmen gibi güvenilir bir kimsedir. Bilgi almak ve yönlendirilmek için gerekli donanıma sahiptir. Mentor, yolun başında olan yeterince donanıma sahip olmayan gençlerle bilgi ve deneyimini paylaşan, onlarla ilgilenen ve saygı duyulan akıl hocasıdır. Mentor ile menti arasında bire bir süren bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki düzenli ve karşılıklı uzun devam eden konuşmalar yapılarak ilerler (Steuer, 2005). Aydın (2016), mentorun işine karşı olumlu tutum ve alışkanlıklara, yüksek iş performasına, yeterli iş deneyimine sahip, yardım etmeye gönüllü, başkalarına karşı duyarlı ve sabırlı, bununla birlikte içinde bulunduğu sürecin uzun zaman alacağının farkında olan kişi olması gerektiğini belirtmiştir.

Luecke'a (2016) göre, mentor danışılabilecek bilge ve güvenilir kişi olarak tanımlanmaktadır. Mentorluk gerek mesleki gerekse psikosoyal işlevleri bakımından bireyin gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Hatta mentorluğun mesleki işlevleri arasında koçluk, destekleyicilik, koruma, sergileme ve görüşünü ortaya koyma gibi unsurlar yer almaktadır. Mullen (1994) ise amacına uygun mentorluğu, daha deneyimli bir kişiyle daha az deneyimli kişi arasında süren ve yönetici yetiştirmede eğitimin

rolüne dikkat çeken bire bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Mentorlukta, akıl hocası ile akıl hocalığı dersi alan kişi her zaman aynı örgüte aittir.

Koçluk ve mentorluk bazen birbirleri yerine kullanılsa da aslında farklı kavramlardır. Koçluk yapan kişiler dış alandan olabilirler. Bu anlamda koçluk, daha sistematik, özel bir sorun odaklı ya da belirli alana ait davranışlar ve beceriler geliştirmeye yönelik olarak yürütülebilir (Shinde ve Bachhav,2017). Luecke'da (2016) aynı şekilde mentorluğun kapsamının koçluğa göre daha geniş olduğunu, mentorluğun yalnızca bazı davranış ve becerileri geliştirmek ve değiştirmekle değil, kişinin tüm benliğine ve kariyerine odaklı olduğunu vurgulamıştır.

Özetle, Elgün'ün (2007) bahsettiği gibi, koç, çalışanın performansını geliştirmeye odaklanmış olup çalışanda farkındalık oluşturmaya yönelen kişidir. Mentorun çalışanla sürdürdüğü ilişkide ise mentor kaynak görevini üstlenir. Koçluk ile mentorluk arasındaki ayrım bu şeklide ifade edilebilir.

Terapistlik

Terapistlik, kişiliği bazı olaylardan ve sebeplerden ötürü zarar görmüş kimselere yönelik müdahaleler ile ilgili olup psikolojik ya da fiziksel rahatsızlıklara sahip insanlara yöneliktir (Wilson ve Mc Mahon, 2006). Koçluk hizmeti alan kişilerin ise bedenen ve ruhen sağlıklı insanlar olduğu söylenebilir. Bire bir koçluk uygulaması teorik ve felsefi kökenleri bakımından psikoterapi ile benzerlik gösterse de bu iki alan birbirinden amaç ve süreçleri bakımından ayrılmaktadır. Psikoterapide büyük ölçüde kişinin işlevlerini tekrar yerine getirmeye başlayabilmesini sağlamak için eksiklik ve zayıflıkları ortadan kaldırmaya odaklanılır. Buna karşın koçluk sürecinde kişinin ihtiyaçlarına, isteklerine, amaçlarına, vizyonuna odaklanılır ve amaçlara ulaşma yolunda atılacak adımlar tasarlanır (Stober, 2006).

Terapi ve koçlukta ortak amaç, danışanın davranış değişikliği oluşturmasıdır. Aynı zamanda karşılıklı güven ilişkisi her iki alanda da çok önemlidir. Terapistlerin yaptığı gibi, koçlar da sorular sorarak danışanın gündemine ışık tutarlar. Koçlar, danışanın sahip olduğu performansı artırmayı amaçlar. Danışanların yaşantılarının niteliğini artıracak kararları kendisinin vermesini sağlayarak, kişinin gelecekteki

amaçlarını gerçekleştirmesine yoğunlaşırlar. Terapistler ise danışanların çözemediği problemlere odaklanarak, onları duygusal ağırlıklarından kurtarmayı ve problemlerinin kökeninde yatan düşünce ve davranış örüntülerini değiştirmeye yönelirler. Koç genellikle danışanın profesyonel hayatı ile daha çok ilgiliyken, terapist profesyonel ve özel hayat farkı gözetmeden danışanının problemleriyle ilgilidir (Bluckert, 2005).

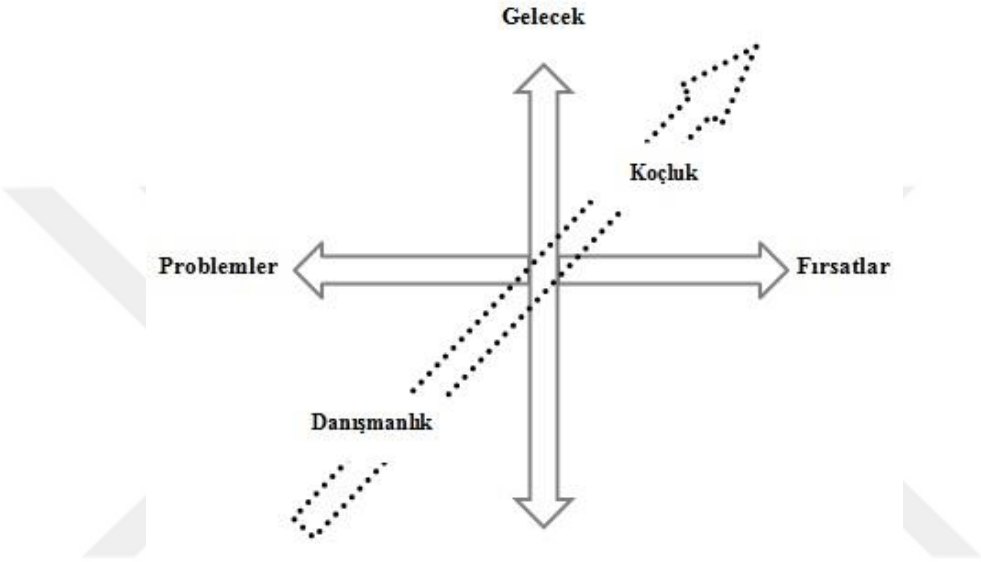
Luecke'e (2016) göre terapi kişinin geçmişiyle, geçmiş yaşantısındaki problemleriyle ilgilenirken, koçluk kişinin yaşanmamış olan geleceği üzerinden kurgulanır. Güvene dayalı olarak oluşturulan koçluk süreci, güçlü yönlere odaklanarak davranış değişikliği gerçekleştirmeye yönelir. Terapide ise danışanın geçmişinde sorgulamalar yoluyla nedenler arar; koçluk ise geleceğe yoğunlaşır. Geçmişteki bir olay ancak geleceğe dönük çözüm geliştirmeye ışık tutabilirse koçlukta dikkate alınır. Herhangi bir olayla ilgili olarak danışanın kendini kötü hissetmesinin nedeni sorgulanmaz. Tam tersi, danışanın ''Gelecekteki hedefim için ne yaparsam kendimi iyi hissederim?'' şeklinde düşünmesi sağlanır. Örneğin Grant (2001), depresyonda olan danışanın intihara teşebbüs etme ihtimali ya da aşırı agresif danışanın diğerlerine zarar verme ihtimali bulunduğundan bahsetmiştir. Koçluk danışanlarında ise böyle bir durum çok nadirdir. Bu farklılık koçun terapiste nazaran (danışan dostu bir tavırla da olsa) daha sert ve zorlayıcı olabileceği, değişim yönündeki kararlılıktan danışanı sorumlu tutabileceği anlamına gelir.

Koçluğun bazı uygulamalarının terapi süreci ile benzerlik gösterdiği araştırmalarda görülmüştür. Grant'in (2006) üzerinde durduğu gibi bu iki süreç arasındaki farklılıkları belirlemek özellikle kişisel yaşam koçluğunu ve süreç içinde danışanın ve koçun performansını anlamak açısından önem arz etmektedir.

Danışmanlık

Koçluk, danışmanlığın değişik bir şekli olarak düşünülebilir. Danışmanlıkta amaç danışana belli bir konunun üstesinden gelebilmesi için destek olmaktır. Danışmanlık yetenek gelişiminin olduğu bir süreç değildir (Özalp ve Demirci, 1999). Danışman birlikte çalıştığı kişinin bilmediğinin farkındadır. Danışanların soruları danışman tarafından cevaplanır, problemleri için çözüm oluşturulur. Hatta bu çözümler

danışanın sahip olduğu potansiyeli ya da yeteneklerine göre değil, genelde danışmanın kendi bilgisi ve dünya görüşü esasında yapılandırılır (Luecke, 2016). Danışmanlık hizmeti verilirken danışman danışanın sorunlarını düzeltici bir yapılandırma süreci içindedir. Çünkü danışman o konunun uzmanıdır ve danışanına konu ile ilgili tavsiyeler verir (Çınar, 2007). Şekil 3'de Aydoğdu (2004) tarafından koçluk ile danışmanlık arasındaki fark gösterilmiştir.



Şekil 3. Koçluk ve Danışmanlık Arasındaki Fark

Kaynak: (Aydoğdu, 2004).

Şekil 3'de koçluk ile danışmanlık sürecinin birbirinden oldukça farklı ilerlediği görülmektedir. Koçlukta hizmet alan kişi planlama sürecinde karşısına çıkan soruların çözümlerini kendi bulur. Koç, danışanını yönlendirmeden onun değerlerine ve hayata bakışına saygı duyarak doğru ve güçlü soruları soran kişidir. Konuyla ilgili herhangi bir uzmanlık bilgisine sahip olması gerektiği düşünülmemektedir. Danışmanlıkta ise danışan konuyla ilgili uzmanlığa ve bilgi birikimine sahiptir. Danışanına sahip olduğu bilgi ve deneyimleri kullanarak, karşılaştığı problemler ile ilgili olarak çözümler sunarak, tavsiyelerde bulunabilir (Aydoğdu, 2004).

Terapist, danışman, mentor ve koçun araba kullanmak isteyen danışanına nasıl bir yaklaşım sergilediği, kavramları açıklamak için örnek olarak verilmektedir (Wilson ve McMahon, 2006):

Terapist: Danışanının geçmiş yaşantısında onun araba kullanmasına engel olan sebeplere yoğunlaşır, açığa çıkarmaya yönelir.

Danışman: Araba kullanmak ile ilgili sahip olduğu bilgilerini danışanıyla paylaşır. Süreçte onu kontrol ederek, ihtiyaç gördüğü zamanlarda geri bildirim verir.

Mentor: Uzun süredir araba kullandığı için konu ile ilgili deneyimlerini, konunun can alıcı noktalarını danışanına aktarır.

Koç: Danışanın sürücü koltuğuna oturmasını sağlar, yolcu koltuğu tarafına da kendi geçer. Danışanını arabayı kullanması için yüreklendirir ve destekler. Bu yol arkadaşlığı, danışanın arabayı yalnız başına kullanabileceğine emin olana kadar sürekli ve kesintisiz olarak devam eder.

Koçluk Becerileri

Creswell (1998) tarafından geliştirilen Koçluk Becerileri ve Stratejileri Modeli'ne göre etkili iletişim, soru sorma, farkındalık yaratma, planlama ve destekleme koçluğun beş temel becerisini oluşturmaktadır. Koçluk görüşmeleri boyunca kurulan duygusal ortamda koç danışanını dikkatle ve gizliliğe dayalı olarak dinlemeli, etkin sorular sorabilmeli, geribildirimde bulunabilmeli, atılacak somut adımların belirlenmesine yardımcı olmalı ve danışanın direnç gösterme, kendini sabote etme gibi davranış ve duygularıyla başa çıkabilmelidir (Curtis ve Kelly, 2013; Griffiths, 2005). Wilkins'e (2000) göre ise koçlar etkili iletişim becerileri ve stratejilerine sahip olmalıdır. Etkili iletişim becerileri koçun dinleme, soru sorma, sezgilerini kullanma, diyalog kurma ve danışanla bağ kurma becerilerini içermektedir. Etkili iletişim stratejileri ise koçun sahip olması gereken farkındalık, odaklanma, destek olma ve meydan okuma stratejilerini kapsar. Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF) koçluk temel yetkinliklerini, yapıyı kurmak, ilişkiyi birlikte ve eş zamanlı yaratmak, etkili iletişim, öğrenmeyi kolaylaştırma ve sonuçlar olmak üzere dört grupta toplamıştır (ICF, 2018).

Temel koçluk becerileri ile ilgili gerek bilimsel çalışmalar da gerekse diğer yayınlarda ifade edilen en temel beceri dinleme becerisidir. Koçun danışanıyla etkili iletişimin kurması, çok iyi bir dinleyici olabilmesi ile ilişkilidir. Williams ve Davis

(2002) diğer tüm becerilerin dinleme beceri üzerine yapılandığını öne sürmüştür. Dinlemenin çekirdekteki beceri olduğundan yola çıkarak, diğer becerilerin de ondan türediğini ve geliştiğini vurgulamışlardır.

Yapılan araştırmaların ışığında koçluk becerileri dinleme becerisi, soru sorma becerisi, farkındalık yaratma ve planlama yapma olmak üzere dört grupta başlıklandırılabilir.

Dinleme Becerisi

İletişimde önemli olan ilgi çekici değil, ilgili olmaktır. Bunu yapmanın yolu ise etkin dinlemedir (Thompson, 2002; Akt. Gürüz ve Temel, 2005). Dinleme eylemi karşıdaki kişinin varoluşunu dinleyene aktarmasına olanak sağlar. Bu durum bir ilişkinin kaliteli ve sağlıklı olmasında çok önemlidir (Arkış, 2004; Akt. Gürüz ve Temel, 2005). Etkili dinleme alışkanlığının kazanılması hem konuşan hem de dinleyicinin kendine saygı göstermesiyle başlar. Kişiler arasında başarılı ve verimli iletişimin temeli öncelikle kendine saygıyla atılır (Yıldız, 2005).

Etkin dinlemek, iletişimin niteliği açısından çok büyük bir öneme sahip olmasına rağmen, insanların bazen kişisel bazen de çevresel sebeplerden dolayı birbirlerini dinlemedikleri, çoğu zamanda yüzeysel bir şekilde dinledikleri görülmektedir. Dolayısıyla kişiler birbirleriyle etkili iletişimi sağlayamadıklarından, bunun sonucunda iletişimsizlik sorunu ortaya çıkmaktadır (Sillars, 1995).

Vernon (2018) etkin dinlemeyle, dinlenen kişinin dinleyene olan bağlılığının arttığını ve bu durumun aynı zamanda dinleyen kişinin misyonunu yerine getirmeye olanak sağladığını ifade etmiştir. Dinlemek, kişinin vücut diline, jest ve mimiklerine odaklanma ve duygusal zeka kapasitesine sahip olmaktır. Çok sık tekrarlarla, çalışmakla ve deneyimle dinleme becerisi geliştirilebilir. İyi bir dinleyici olabilmek için kişinin sahip olması gereken özellikler Vernon (2018) tarafından aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Kendinin farkında olma
2. Empatik olma
3. Karşıdakini yargılamama

4. Gerektiğinde konuyu netleştirecek sorular sorabilme
5. Konuşan kişiye yanıtı düşünerek verme
6. Konuşan kişiye dönük bir şekilde oturma
7. Konuşanla göz teması kurma
8. Her daim karşıdaki kişiye özenli yaklaşma
9. Açık fikirli olabilme
10. Karşıdakinin sözsüz olarak kullandığı ipuçlarına (jest, mimik ve mikro ifadeler vs..gibi) dikkat etme

Görüldüğü gibi iyi bir dinleyici olabilmek için kişinin öncelikle kendinin farkında olması, karşı tarafa karşı önyargısız ve özenli olması gerekmektedir. Bununla birlikte kişi sözsüz iletişim ipuçlarını kullanabilmelidir.

Dinlemek söyleneni duymak dışında, duyduğunu anlamlandırmaktır. Koç görüşmeleri süresince duyduklarını anlamlandırabildiği sürece danışanına yardımcı olabilir. Gerçekten dinlendiğini hisseden danışan kendisine değer verildiğini, saygı duyulduğunu hisseder. Böylelikle etkili iletişim daha sağlam temele dayanır. Dinleme, koçluk görüşmeleri süresince iletişimin başlangıcıdır. İlerleyen zamanlarda ise danışanın düşüncelerinin nasıl şekillendiği ve değiştiği aktif dinlemeyle tespit edilebilir (Aebi, 1998). Anlatılanlardan yola çıkarak, koçluk görüşmelerinin en temel ve başlangıç ögesinin dinleme olduğu söylenebilir. Etkili iletişim sürecinin vazgeçilmez bölümü olarak ele alınan dinleme, aynı zamanda çok değerli bir iletişim tutum ve davranışıdır. Dinleme, ilişkileri başlatmak ve yürütebilmek için gereklidir. Dinleme becerisi, duyma, düşünme gibi pek çok bilişsel beceriye bağlı olarak gelişmektedir ve oldukça zor kazanılır (Aşılıpınar, 2009). Wilkins (2000) koçların diyalog süresince, etkin dinleyerek, danışanla olan iletişiminin ve görüşmenin odağını derinleştirdiğini vurgulamıştır.

Koçluk görüşmelerinde, aktif dinleme, danışanın ne söylediğini ve ne söylemediğini duymak için kullanılan bir stratejidir. Koç danışanını onun ses tonuna, hızına, sesteki dalgalanmalarına dikkat ederek dinler. Duyduklarını ise danışanın kullandığı kelimeleri kendisi tekrar kullanarak ona yansıtır. Böylelikle danışan koç

tarafından dinlendiğini anlar. Diyalog esnasında zaman zaman ‘‘hmmm, evet, tamam’’ gibi sözel ifadeler kullanması da danışanını dinlediğini gösterir (Disbennett-Lee,2005).

Dinlemek, koçların danışanları ile ilgili bilgi edinmesi için çok gerekli bir araçtır. Dinlemek Franklin Covey tarafından beş şekilde sınıflandırılmıştır (ICF, 2010; Akt. Damaş,2010):

1. Dinlememek: Dinlemek için hiç çaba gösterilmez.
2. Dinlermiş gibi gözükmek: Kişi dinliyormuş gibi gözükür.
3. Seçici Dinlemek: Algının kısıtlandığı bir dinleme çeşididir. Kişi sadece ilgisine karşılık gelen kısımları dinler.
4. Dikkatli dinlemek: Konuşanın kullandığı sözcüklere odaklanılır, algı yüksektir, ancak gerçekten katılım söz konusu değildir.
5. Empatik dinlemek: Konuşan kişinin her anı dinlenir, karşılıklı iletişim en yüksek seviyededir. Kılıç’a (2005) göre empatik dinlemek, anlamak amacı ile gerçekleştirilen aktif bir dinleme şeklidir. Kişiyi anlamak empatik dinlemenin özündedir. Kişinin ifadeleri hangi deneyimleri ve öğrenimleri içeriyor, nasıl hissediyor, dünyayı ve kendini nasıl görüyor anlaşılmaya çalışılır. Empati, karşıdaki kişinin yaşantısından dünyaya bakabilmektir.

Aşılıpınar’ın (2009) da değindiği gibi koçun danışanı ile etkin iletişim sürecini başlatabilmesi ve yürütebilmesi için aktif dinleme becerisine sahip olması çok önemlidir. Danışan bu şekilde anlaşıldığını, kendisine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hisseder. Damaş (2010) çalışmasında dinleme seviyelerini paylaşmıştır. Dinleme seviyeleri değerlendirildiğinde, koçun danışanıyla bağı kurabilmesi ve sağlıklı bir şekilde görüşmelerini yürütebilmesi için empatik dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir denilebilir.

Geri bildirim kullanmak. Etkili iletişimi sağlamada geri bildirim vermenin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Baltaş’a (2018) göre geribildirim vermenin temel koşulunu, konuşmak değil dinleyerek başlamak oluşturmaktadır. Tiryaki (2014) ‘‘Koçluk Okulu’’ adlı kitabında, geri bildirimin ilkelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Karakter, tutum ya da kişilik odaklı değil, davranış odaklıdır.
- Yargılayıcı bir dil kullanılmamalıdır.

- Somut ifadeler kullanılmalı, genellemeden kaçınılmalıdır.
- Samimi olunmalıdır.
- Gerçekçi açıklamalar sunulmalıdır.
- Zamanında yapılmalıdır.

Bu açıklamalara göre geri bildirimin yargılayıcı bir dil içermeyen, somut ifadeler kullanılarak, gerçekçi açıklamalarla zamanında yapılması gereken bir süreç olduğu söylenebilir.

Koçtan aldığı geribildirim danışana belirlediği eylem planının önündeki engellerin kaynağını ya da sebeplerini analiz etmesi hususunda yardımcı olur (Grant, 2003). Koçlar danışanı ile olan iletişimi etkin kılmak için geribildirimin gücünden faydalanırlar. Danışanlara etkin bir geri bildirim vermede, koçların eleştirel olmaktan çok, geribildirim yoluyla onlarla etkili bir iletişim kurdukları ve böylelikle onları daha güçlü kıldıkları belirlenmiştir. Karşılaştırma süreçleri yoluyla geri bildirim ve eleştiri arasındaki ayrım Çizelge 1'de gösterilmektedir (ICF,2018):

Çizelge 1
Eleştiri İle Geri Bildirim Arasındaki Farklar

Eleştiri	**Geri bildirim**
Kişisel	Duygusal olmayan, akılcı
Hata bulan	Fırsat bulan
Duygusal	Gerçeklik temelli
İstenmeyen	Hoş karşılanan
Öznel	Nesnel
Geçmiş odaklı	Gelecek odaklı
Yıkıcı	Yapıcı
Fikir temelli	Kişisel değil

Çizelge 1'de gösterilen eleştiri ile geri bildirim arasındaki farklara bakıldığında, koçluk sürecinde geri bildirim kullanmanın etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda, geri bildirim vermek koçun sahip olması gereken en önemli becerilerdendir. Koçluk sürecindeki geri bildirim, danışana belirli bir gelişimi esnasında yaptıklarını tekrar

onaylamak anlamına gelir. Aslında yapılan, koçluk alan kişinin ortaya koyduğu etkiyi ön plana çıkartmaktır. Bununla birlikte, gelecekte durumu nasıl iyileştirebileceğinin değerlendirmesini de kapsamaktadır. Geri bildirim çeşitleri üç grupta toplanabilir (Kondu,2010):

1. **Olumlu Geri Bildirim:** Danışanın doğru bir girişiminde ya da gelişme sürecinde hedefi için somut bir eylem gerçekleştirdiğinde yarattığı etkiyi açığa çıkarmak için kullanılır. Sade bir övgü ifadesi ile dile getirilir, ancak koç kişinin başarısını, nasıl ve neden yaptığını vurgularsa etkisi daha fazla olur.
2. **Yapıcı Geri Bildirim:** Danışanın gelecekte karşılaşabileceği benzer konularda nasıl daha başarılı olabileceği ile ilgilidir. Hassas bir şekilde ifade edilmelidir. Yapıcı geri bildirim verilirken, danışanın daha önce gerçekleştirdiği eylemi, yeni faaliyetinin yarattığı etkiyi ve ulaşmak istediği sonucu birlikte kullanarak dile getirmek gerekir.
3. **Olumsuz Geri Bildirim:** Herhangi bir çözüm içermeyen, olumsuz davranışları açığa çıkaran, yıkıcı bir geri bildirim şeklidir. Danışanı savunmaya geçirir ve karşı koyma dürtüsünü ortaya çıkarır. Yalnızca hataya odaklıdır. Kişinin özgüvenini ve özsaygısını zayıflatır. Yargılandığını hisseden danışan, iletişim sürecine kendini kapatır ve çalışma zorunlu olarak son bulur (Kondu, 2010; Akt. Damaş,2010).

Koçun danışanında fark ettiği olumlu değişikliklere zamanında ve uygun ifadeler kullanarak verdiği geri bildirimin, danışanın kendisindeki gelişmeyi fark etmesine imkan sağladığı ve ilerlemesine destek olduğu söylenebilir.

Soru Sorma Becerisi

Eski Yunan filozoflarından Sokrates (M.Ö 470-399) ‘‘sokratik yöntem’’ adında bir öğretim yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntem mantıksal düşünmeyi esas alarak soru sormaya, çözümleme yapmaya, neden aramaya, sonuç çıkarmaya ve genelleme yapmaya dayanır. Yunancada sokratik sorgulamanın diğer adı ‘‘doğurtma sanatı’’ olarak bilinir (Hesapçıoğlu, 1998). Üner (1994), Sokrates’in bilgi aktarmadığını, öğreten değil anımsatan rolünde olduğunu, kişide var olan bilgileri sadece sorular

sorarak doğurttuğunu açıklamıştır. Sokratik yöntem, kişinin hakikatini bulmasına yardım etmektedir. Hesapçıoğlu'na (1998) göre, tamamen gözlem ve karar verme süreçlerini içine alan bu yöntemin özellikle vurguladığı, soru sorma becerisinin üst düzey eğitsel bir değer olduğudur.

Koçluk becerilerinin en önemlilerinden biri soru sormaktır. Burada önemli olan her tip soruyu sormak değil, güçlü soruları sorabilmektir. Kişiye olan katkının sağlanması için sorulan sorular oldukça basit, etkileyici ve sonuç odaklı olmalıdır. Aslında sorular basit ve yalın olduğunda etkisi daha fazla olur. Güçlü sorular, kişiyi çok yönlü ve derin düşünmeye teşvik eder. Aksi takdirde, karmaşık, uzun, dolaylı ya da yönlendirici sorular danışanın kafasını karıştırabilir, zaman kaybına sebep olur (Uyar ve Bayraktaroğlu, 2012).

Yurdakul'a (2010) göre, soru sorma konusunda koçun yapması gereken, sorgulamak ya da kendi merakını gidermek değil, desteğini ve yardımcı olmak istediğini gösterecek cümleler ve sözsüz ifadeler kullanarak sorularını sormaktır. İyi soru çözüm odaklı, netleştirici ve spesifikleştiricidir. Bu tarz sorular sormanın amacı, hayalleri hedefe dönüştürebilmek, konunun dağılmasını önleyerek net ve spesifik bir yol üzerinden ilerlemeyi sürdürmektir.

Bilgi toplama aracı olarak kullanılan soru çeşitlerinden en ölümcül olanları kapalı sorulardır. Bu sorular sadece evet ya da hayır cevabı verilerek yanıtlanır. Bunlar koçluk sürecinde görüşmenin tam ortasına dur işareti koyarlar. Açık uçlu sorular ise merak içerir. Koçların yeni kapılar açmaya yarayacak meraklı olduklarını belli edecek sorular sorması danışanını yolculuğa çıkarır. Kapalı soruların bir özelliği de danışanı yönlendiren nitelikte olmasıdır. Bu tarz sorular danışana çok az seçenek bırakır ve çoğunlukla kişiyi koçun aradığı cevabı vermeye zorlar. Örnek verilecek olursa; ‘‘Bu senin için etkili bir strateji mi?’’ sorusu kapalı soru çeşidi ‘‘Senin için bu stratejiyi ne etkili yapar?’’ sorusu açık soru çeşidi için yazılabilir (Whitworth, Kimsey-House, Sandhal, 2008). Koçların danışanlarına çözümleri kendi içlerinde buldurabilmeleri, üzerinde düşünme fırsatı vermeleri için açık soruları kullanması daha uygundur denilebilir.

Koçluk sürecinde sorular, Ne? (değerler ve hedefler), Nasıl? (başarma, hedefe ulaşma yöntemleri) ve Ne zaman? (planlama, zaman tespiti) sıralaması ile sorulabilir. ‘‘Niçin?’’, ‘‘Neden?’’ gibi sorular suçlayıcı olarak algılanabildiği için koçluk görüşmelerinde çoğunlukla tercih edilmez. Güçlü soruların özelliği geleceğe, hedefe yönelik olmasıdır, geçmişi sorgulamaya değil geleceği netleştirmeye yararlar. Böylelikle koç güçlü sorular sorarak önce kendini, sonra danışanını anlar ve danışanının kendisini anlamasında yardımcı olur (Arslan, 2012). Güçlü sorular aracılığıyla danışan yaşantısında yeni ufuklar açabilir. Soru sormada ki önemli bir aşama birdenbire oluşan sessizlik anıdır. Bu noktada koç danışanına düşünmesi ve cevap vermesi için gerekli zamanı verdiğinden emin olmalıdır. Sessizliğin nedenini iyi analiz etmelidir. Çünkü oluşan sessizliğin sebebi danışanın soruyu kavrayamaması olabileceği gibi, yeni fikirler bulması ya da bir şeyleri fark etmesi de olabilir. Koç bunu fark ettiğinde danışanını dinlemeli ve yeterince beklemelidir. Koç sorduğu sorunun danışana olan katkısını onun verdiği cevaplardan anlar ve değerlendirir (Whitworth, Kimsey-House, Sandhal, 2008).

Güçlü soruların danışanı düşünmeye teşvik ederek kendindeki değişimi fark ettirici etkisi olduğu söylenebilir. Grant (2013) ve Kristal’in (2010) de belirttiği gibi danışana sorulan sorular, belirlenen amaca yönelik eylem planının geliştirilmesini kolaylaştıran, yansıtıcı düşünmeye dayalı bir söylem içerir. Koçluk sürecinde ortaya çıkabilecek engeller gözlem ve yansıtıcı düşünme yoluyla belirlenir (Kristal, 2010; Spence ve Oades, 2011). Kristal’e (2010) göre, danışan koçluk sürecindeki sorularla karşılaşırken süreç içinde kime dönüştüğünü gözlemleme fırsatı bulur. Tutum ve davranışlarındaki değişiklikler ve başarıları üzerinde düşünür. Sonrasında ulaşılmak istenilen hedefle uyumlu yeni davranışlar, yeni var olma şekilleri ve yeni düşünme alışkanlıkları geliştirir. Stober (2006) ayrıca bu süreçte, koçun danışanı için kendi kendini inceleme sürecini kolaylaştırmak amacıyla çeşitli sorular geliştirirken danışanın da bu sorulara dürüst cevaplar vermeye istekli olması gerektiğini ifade etmiştir.

Farkındalık Yaratma

Farkındalık, olayları doğrudan fark etme, algılama, hissetme ya da idrak etme becerisidir. Daha geniş bir şekilde ifade edilecek olursa; farkındalık, bir şeyin bilincinde olma durumudur. Bilinç olgusuna ilişkin popüler görüş bu olgunun kişinin kendinin

farkında olması durumunu (özfarkındalık) tanımladığı şeklindedir (Merriam-Webster, 2018). Gutwin ve Greedberg'e (1999) göre farkındalık, çevrede olup bitenle yakından ilişkilidir. Kişinin içinde yaşadığı çevre sürekli değiştiğinden, farkındalığın devamlı olarak korunması ve sürdürülmesi gerekir. Bunun gerçekleşebilmesi kişinin çevreyle olan etkileşimini kesintisiz devam ettirmesi ile sağlanır.

ICF'e (2018) göre farkındalık yaratma danışanın sahip olduğu birden fazla kaynağı bütünleştirerek, doğru bir şekilde değerlendirme yapma, farkındalık kazanmasına yardımcı olma ve üzerinde karar verilen sonuçları ya da hedefleri elde etmesini destekleyen yorumları yapabilme yeteneğidir. Farkındalık yaratmanın ana bileşenleri soru sorma, etkili iletişim ve planlama ile ilişkilendirilmiştir. Başarılı bir koçluk süreci bu dört kategori ile birlikte yürütülür. ICF, farkındalık yaratma kavramını onaylayarak, bunu koçluğun temel yetkinliklerinden biri olarak kabul etmektedir. Süreçte geri bildirimin kullanılması, danışanın farkındalığını ortaya çıkarmada ve onları hedeflerinde ileriye taşımada etkili bir yoldur.

Koç danışanını dinlerken satır aralarını okuma yoluyla, onun algısını geliştirerek olayların farklı yönlerine bakabilmesine yardımcı olur (Poussard,2003). Buna ek olarak koç ayrıca danışanına koçluk hizmeti aldığı zamanlar dışında öz farkındalık ve davranış değişikliğini destekleyecek çeşitli teknik ve araçlar sunarak danışanın bağımsızlığını da teşvik etmelidir (Luebbe, 2004).

Whitworth, Kimsey-House ve Sandhal'ın (2007) da belirttiği üzere koçlar amaca ulaşma konusundaki ilerlemeden danışanı sorumlu tutarlar. Koçlar, bireysel başarıya ulaşma konusunda danışana yardımcı olabilmek için mevcut durum üzerine odaklanır ve farkındalığı geliştirmeye çalışırlar. Literatürde rastlanan Bennett (2010), Brand ve Coetzee (2013), Griffiths ve Campbell (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, danışanlar koçları ile yaptıkları görüşmelerin sonunda kendi duygularının ve içsel diyaloglarının daha fazla farkına vardıklarını bildirmişlerdir. Bu farkındalığın koçla olan görüşmeler bittikten sonra da devam ettiği paylaşılmıştır. Daha da önemlisi davranış değişimine ilişkin farkındalık geliştirmenin danışanın kendine koçluk sürecinde de çok önemli bir beceri olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Bennett, 2010).

Planlama Yapma

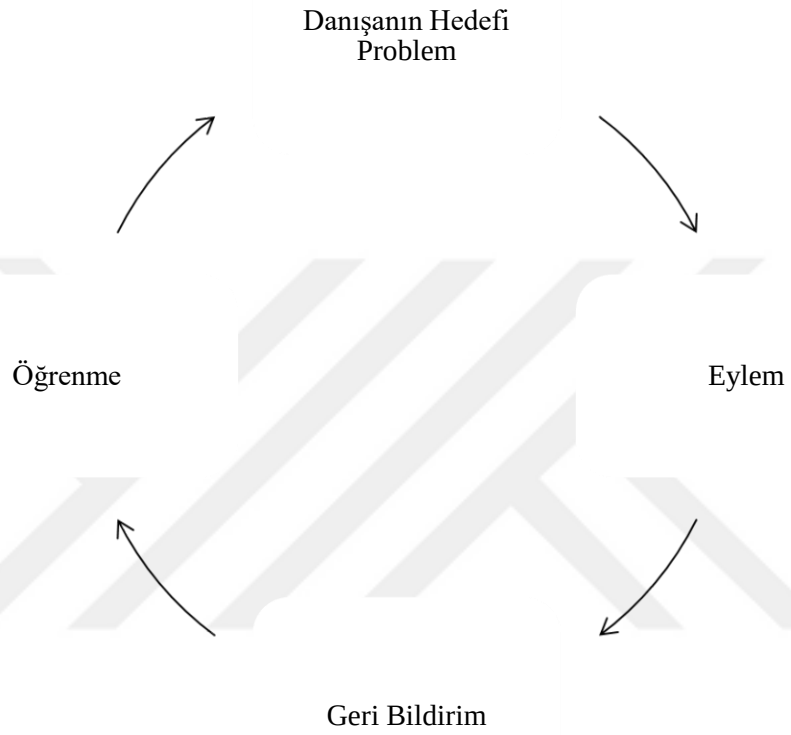
Koçluktaki planlama aşamasının amacı danışanın şüpheci yaklaştığı, uygulanması olanaksız planlarını düzenleyerek, ek değişim planları oluşturmasına yardımcı olmak ve bu değişime istekli hale gelmesini sağlamaktır. Bundan farklı olarak ise yeni planı söz konusu olduğunda eylem adımlarını oluşturabilmek için danışanı harekete geçirecek sorular sorarak, planlamayı ajandasına almış olmasının taahhüdünü almaktır (Stelter ve Andersen,2018).

Amaç belirleme, koçlukta temel kısım olup sürecin başarısı için çok önemlidir (Poussard, 2003). Koçluk süresince belirlenen hedefe ulaşabilmek için doğru bir planlamanın yapılması, uygulanması ve adımların özenle takip edilmesi çok büyük bir öneme sahiptir. Planlama ile ifade edilen, şu andaki mevcut durum ile varılmak istenen durumun netleştirilmesidir. Bu süreçte, çok kolay olan hedeflere ilgi duyulmamaktadır. Çok zor olan hedefler ise yılgınlık yaratır. Bundan dolayı, hedef seçimi planlama aşamasında çok önemlidir (Özakpınar, 2010).

Koç, danışanın belirlediği hedeflere ulaşması için geçirmesi gereken kişisel değişim sürecini yönlendirmek amacıyla çeşitli stratejilere başvurur (Cummings, 2013; Grant, 2003). Hedef belirleme süreci kişiyi uzun dönemli bir istek ya da hedef belirlemesi konusunda teşvik etmeyle başlar (Grant, 2003; Spence ve Oades, 2011). Belirlenen hedefler doğrultusunda bir eylem planının oluşturulması koçluk sürecinin bütün uygulamalarında mevcuttur. Koç bu süreçte gözlemleme yaparak görüşmeler boyunca gelişimin etkililiğini değerlendirmelidir. Sürecin izlenerek değerlendirme yapılması ve gerektiğinde değişimin yeniden yapılandırılması, danışanın bu yolla davranışını değiştirmesi ve geliştirmesi hedefe giden yolda anahtar rolündedir. Planlama aşamasında koçun en önemli rolü, danışanı sürekli gözlemleyerek, sorularıyla destekleyerek onun etkili bir eylem planı oluşturmasını sağlamak, kendi başına bu planı yürütebilmesini, gerektiğinde kendi başına objektif değerlendirme yapabilmesini destekleyerek belirlediği hedefe ulaşmasına yardımcı olmaktır (Carver, 1998).

O'Connor ve Lages (2004) kişinin hedefine ulaşma inançlarına göre koçluğu (a)*Tek döngülü koçluk modeli* ve (b) *Çift döngülü koçluk modeli* olmak üzere iki model üzerinden tanımlamıştır:

Tek döngülü koçluk modeli. Tek döngülü koçluk modelinde danışan beceriyi kazanacağına ya da geliştireceğine inanarak geldiyse, koç onun hedefine netleştirmesine, eyleme geçmesine süreç içinde geri bildirimler vererek yardımcı olur. Bu model Şekil 4' de gösterilmiştir.

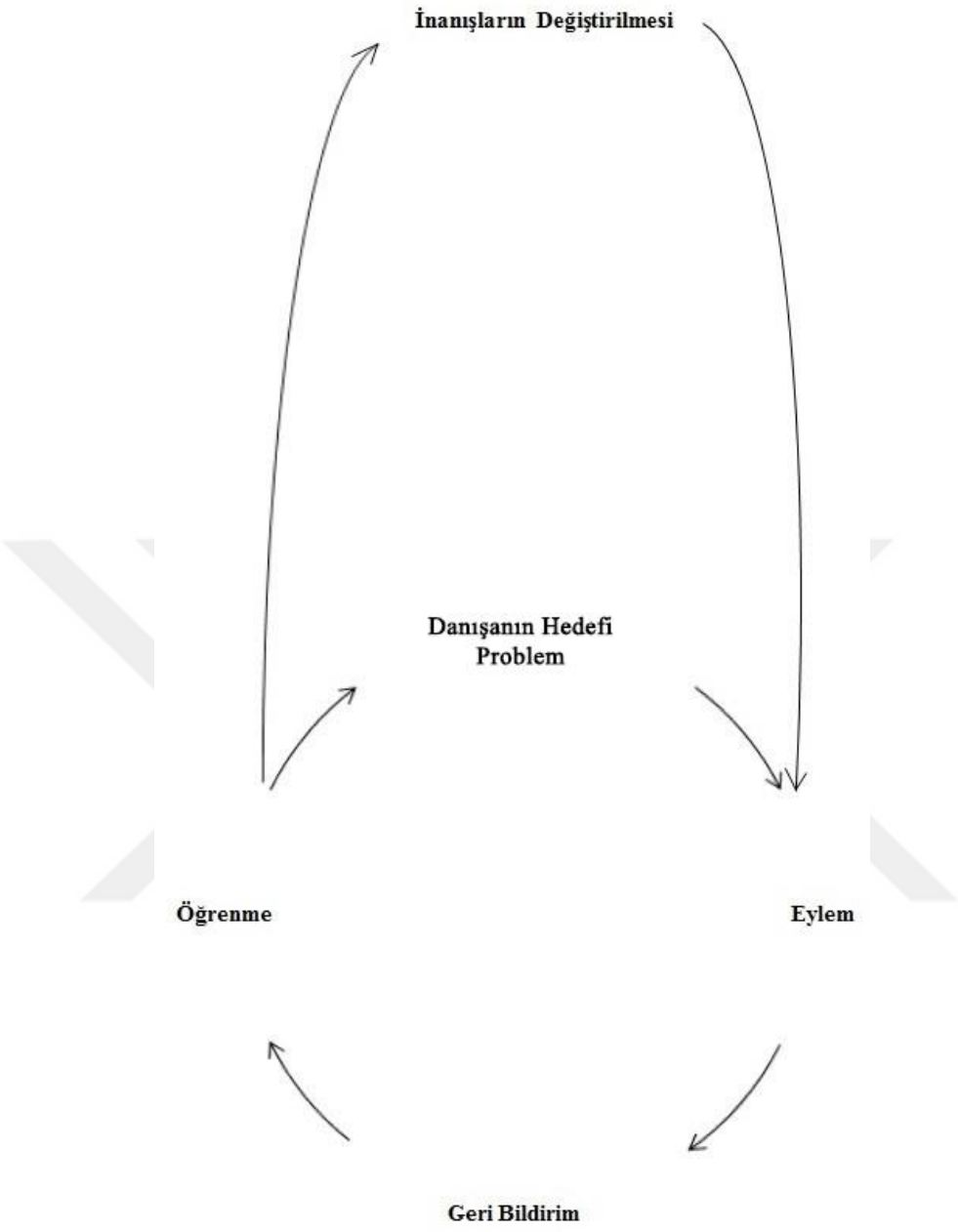


Şekil 4. Tek Döngülü Koçluk Modeli

Kaynak: (O'Connor ve Lages, 2004).

Şekil 4'te danışanın hedefine ya da problemini çözmeye odaklı olan koçluk sürecinde verilen geri bildirimin, eylemin gerçekleşmesine yardımcı olduğu ve sürecin danışanın öğrenmesine olan katkısı gösterilmektedir.

Çift döngülü koçluk modeli. Danışanın hedefiyle ilgili tereddütü varsa, koç bu inanışa yol açan düşünme şeklini irdeleyerek çözüme kavuşturmaya yardım eder. Bu modelde amaç, önce kişinin problem olarak gördüğü durumla ilgili inanışları değiştirerek, sonrasında hedefini netleştirmek ve eylem adımlarını yapılandırmaktır. Şekil 5'de Çift Döngülü Koçluk Modeli gösterilmektedir.



Şekil 5. Çift Döngülü Koçluk Modeli

Kaynak: (O'Connor ve Lages, 2004).

Şekil 5'teki Çift Döngülü Koçluk Modeli'nde, danışanın hedefine giden ya da problemini çözmeyi amaçladığı koçluk sürecinde, engel olarak gördüğü inanışları koçun desteğiyle değiştirdikten sonra yeni eylem adımlarını oluşturması görsterilmektedir.

Koçluk sürecindeki hedefler benlik duygusunun, mesleki becerilerin, kişilerarası ilişkilerin, mesleki statünün, sağlık durumunun ya da finansal koşulların geliştirilmesi olabilir. Hedef ne olursa olsun yaşamın her alanı için süreç aynıdır (Grant, 2003; Hanssmann, 2014). Spence ve Oades'e (2011) göre belirlenen hedef ister kişisel gelişim, ister kişisel istekler isterse de belirli beceriler ile ilgili olsun önemli olan bu hedeflerin danışan tarafından değer gören hedefler olmasıdır. Carter'a (2009) göre belirlenen hedefe ulaşmak için başarılı olarak atılan her bir adımın ardından koç, övgü ve pozitif pekiştirme yoluyla danışanın içsel motivasyonunu canlandırır. Başarının onaylanması, danışanın kendini motive etmesini, öz yeterlilik hislerini güçlendirmesini ve modellenen süreci çeşitli durumlara uygulayabilmesini sağlayacak bir stratejidir (Schindler, 2013).

SMART Hedef. Hedef belirlenirken, SMART hedef uygulamasının koçluk dahil pek çok alanda kullanılmasının etkili olduğu araştırmalarda görülmektedir. Örneğin Olano'nun (2016) gerçekleştirdiği çalışmada SMART tipi hedef netleştirmenin üniversite öğrencilerinin dürtüsellik ve akademik çalışmaları ertelemede olumlu değişimlere yol açtığı, buna karşılık kendi kendine yardım protokolünün benzer etkiler üretmediği görülmüştür. SMART hedef uygulamasının, okul ortamında etkili öğretimi desteklediği aynı çalışmanın sonuçlarında paylaşılmıştır. İlk olarak Doran'ın (1981) "There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives"makelesinde ele alınan SMART hedefin özellikleri aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

- Specific (Belirli): Hedef kesin ve net olarak tanımlanmalıdır.
- Measurable (Ölçülebilir): Hedef danışanın gerçekleştirebileceği ölçüde rakamsal olarak ifade edilmelidir.
- Acceptable (Kabul edilebilir): Hedef, koçluk sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde danışan tarafından kabul edilebilir olmalıdır.
- Reasonable (Gerçekçi): Hedef danışanın sahip olduğu kaynaklar göz önünde bulundurularak gerçekçi ifadeler içerecek şekilde tanımlanmalıdır.
- Time-based (Zamana dayalı): Hedef tanımlanırken, ne zaman ulaşılacağını içeren ifadeler kullanılmalıdır.

Planlama şamasında etkili olduğu ve sıklıkla tercih edildiği düşünülen modeller başlıklar altında sunulmaktadır.

*GROW Model.*Planlama yaparken kullanılan GROW modeli muhtemelen koçlukla ilgili dünyada en çok bilinen seans yapısı modelidir. İlk olarak Graham Alexander tarafından geliştirilen ve sonrasında Sir John Whitmore (Whitmore, 1992) tarafından popüler hale getirilmiş olan bu model koçluk seansını birbiriyle ilişkili dört aşamaya böler: Amaçlar (Goals), Gerçeklik (Reality), Seçenekler (Options) ve Sonuç (Wrap-up/Will/Way) (Grant, 2011).

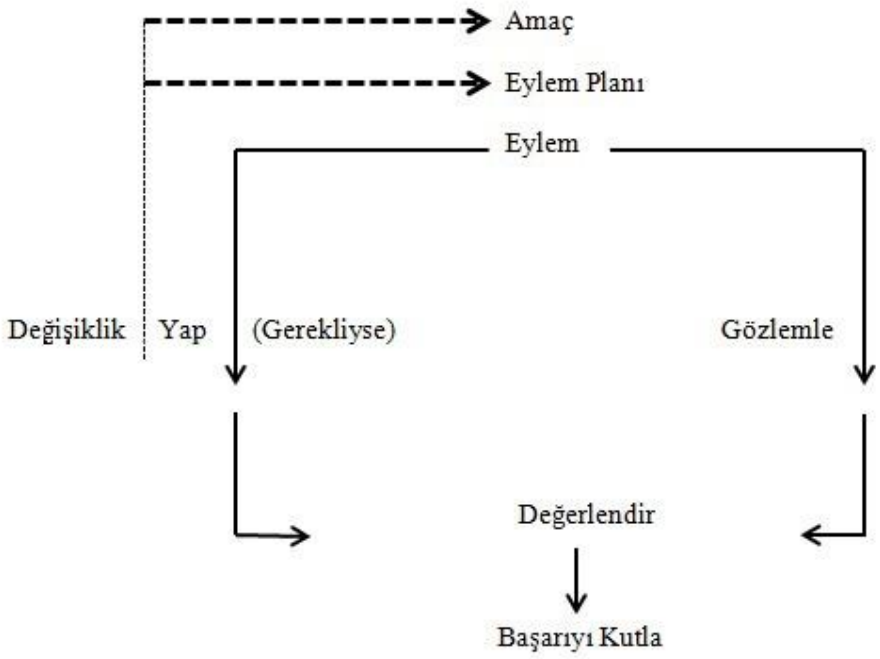
Çizelge 2
GROW Modeli

Kısaltma	***Tanım***	***Örnek Sorular***
G – Goal (Amaç)	Danışandan her bir seansta neyi başarmak istediğini açıklaması istenir. Koçluğun odak noktasını belirler.	Bu seansta neyi başarmak istiyorsun? Sonrasında nasıl hissetmek isterdin? Bu zamanı nasıl en iyi şekilde değerlendirebiliriz?
R – Reality (Gerçeklik)	Var olan gerçekliklere ilişkin farkındalık yaratır. Mevcut durumun danışanın amaçlarını nasıl etkilediğini inceler.	Geçtiğimiz hafta işler nasıl gitti? Problemlerin üstesinden gelmek için neler yaptın? Hangileri işe yaradı? Hangileri işe yaramadı?
O – Options (Seçenekler)	Eldeki seçeneklerin belirlenmesi ve değerlendirilmesini sağlar. Çözüm odaklı düşünmeyi ve beyin fırtınası yaratmayı teşvik eder.	Elinde ne gibi seçenekler var? Geçmişte senin için işe yaradığını düşündüğün seçenekler nelerdi? İşe yarama ihtimali olan ancak henüz denemediğin şeyler neler?
W - Wrap-Up (Sonuç)	Danışanın bir sonraki adımları belirlemesine yardımcı olur. Bir eylem planı geliştirir ve motivasyon oluşturur.	Bundan sonra yapılacak en önemli şey ne? Bunu yaparken sana neler engel teşkil edebilir? Kimlerin desteğini alabilirsin? Yaptıktan sonra nasıl hissedeceksin?

Kaynaklar: (Grant ve Greene, 2004; Landsberg, 1997; Spence ve Grant, 2007; Whitmore, 1992).

Çizelge 2'de GROW Modeli'ndeki her bir basamak tanımlanarak, bu aşamalarla ilgili örnek koçluk soruları verilmiştir (Grant ve Greene, 2004; Landsberg, 1997; Spence ve Grant, 2007; Whitmore, 1992). Danışanın hedefini belirleme ve yapılandırma sürecinde GROW Modeli'nin etkili bir seans modeli olduğu söylenebilir.

Öz-Düzenleyici Döngü Modeli. Koçluk sürecinin merkezinde bulunan amaç odaklı öz düzenleme bir dizi süreçten oluşur. Şekil 6'da öz-düzenleme modeli gösterilmiştir. Modele göre, bu süreçlerde birey bir amaç belirler, bir eylem planı geliştirir, eyleme geçer, kendi performansını gözlemler, belirli bir standartla karşılaştırmak suretiyle performansını değerlendirir ve bu değerlendirmenin sonuçlarına göre amaçlarına daha iyi ulaşabilmek için eylemlerinde değişikliğe gider. Burada koçun rolü, danışanın öz-düzenleyici döngü içerisindeki hareketini kolaylaştırmaktır (Grant, 2003).



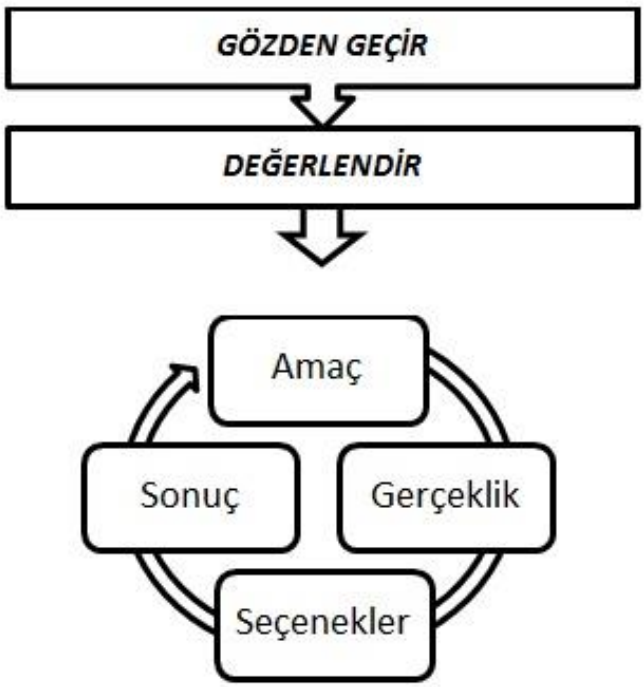
*Şekil 6.*Öz-düzenleme modeli

Kaynak: (Grant, 2003).

Şekil 6'da görüldüğü gibi bu modelde danışanın özdenetim mekanizması devreye girmektedir. Böylelikle danışan koçluk süreci boyunca eylem adımlarını

kendisi değerlendirerek amacına uygun olmayanları tekrar gözden geçirir ve gerekirse yeniden bir düzenleme yapabilir.

RE-GROW Model. Her bir koçluk seansı bir önceki seansın değerlendirmesini içermesini gerektirir. Bu sebeple koçluk süreci, bir seanstaki eylem adımlarının bir sonraki seans için bilgi ve öğrenme noktaları sunması bakımından tipik bir yinelemeli süreçtir (Kemp, 2008). Bir seansla diğer seans arasında açık ve net bir bağlantı olmaması durumunda koçluk süreci bir dizi kopuk sohbete dönüşme riski altına girer. Buna rağmen çoğu seans modeli tek bir koçluk seansını yapılandırmaya yöneliktir. Aslında ihtiyaç duyulan şey koçluk sürecinin yinelemeli doğasını fark eden ve bir seanstan öğrenilenleri diğer seansa entegre edebilecek bir çerçeve sunan seans yapısı modelleridir. Bunu başarabilmenin yollarından birisi RE-GROW modelidir. Bu modelin başlangıç aşamaları Gözden Geçirme (Review) ve Değerlendirme (Evaluate) dir. Bu nedenle her bir seansın bir önceki seansta öğrenilenleri ve tamamlanan eylemleri gözden geçirme ve değerlendirme süreci ile başlaması gerekmektedir. Şekil 7'de RE-GROW Modeli gösterilmektedir (Greene ve Grant, 2003).



Şekil 7. RE-GROW Modeli

Kaynak: (Greene ve Grant, 2003).

Şekil 7'de gösterilen RE-GROW modeliyle danışan bir önceki seansın değerlendirmesini yaparak, öğrendiklerini daha sonraki seanslara aktarma becerisi kazanır. Koçluk becerilerinin etkin olarak uygulandığı sürecin danışanın yaşantısına katkısının oldukça büyük olduğu söylenebilir. Grant (2008) koçluk sürecini, aslında danışanın koçluk deneyimi neticesinde öğrendiği şeylerin bir toplamı olarak açıklamış, Greif (2007) ve Stober (2006) ise danışanın koçluk sürecinde gösterdiği gelişimleri koçun artık olmadığı durumlarda dahi tekrarlayabileceğini ifade etmiştir.

Koçluk Teknikleri

Koçluk uygulamalarında kullanılan teknikler üç başlık altında incelenebilir (Pendleton,2016):

1. **Gelişimsel koçluk:** Berman ve Bradt'a (2006) göre gelişimsel koçluk, danışanın güçlü yönlerine odaklanıp bunları geliştirirken aynı zamanda eksikliklerini de en aza indirmeye odaklanan bir koçluk yaklaşımıdır. Bu yaklaşım danışanın içindeki temel güçleri geliştirmek amacıyla kullanılır. Geniş bir erişim alanına sahip olup yalnızca iş hayatında değil eğitim alanı da dahil pek çok sektörde kullanılabilmektedir.
2. **Kolaylaştırıcı koçluk**: Bu koçluk tarzı, koruyucu/önleyici bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Bu koçluk türünde danışanlara, profesyonel çalışanlara dönüşürken kullanabilecekleri belirli beceriler kazandırılır. Bazı araştırmacılar bu yaklaşımın diğer koçluk yaklaşımlarına göre daha güçlendirici olduğunu gözlemlemişlerdir (Hui, Sue-Chan ve Wood, 2013). Danışanı eleştirel olmayan bir yaklaşımla dinleme, ona meydan okuma ve onunla birlikte beyin fırtınası yapma bu koçluk tarzının temel birleşenlerini oluşturmaktadır. Kolaylaştırıcı koçluğun gelişimsel koçluktan farkı daha proaktif bir yaklaşım olmasıdır. Bunun aksine gelişimsel koçlukta ise halihazırda danışanın eksikliğini çektiği kabul edilen beceriler kuvvetlendirilmeye çalışılmaktadır (Berman ve Bradt, 2006).
3. **Düzeltici koçluk:** Bu yaklaşımda koç, istikrar ya da denge hissini kaybetmiş danışanların becerilerini yeniden inşa etmeye çalışır. Kişisel engeller ya da sıkıntılı durumlar danışanın gelişimini negatif yönde etkilemiş olabilir. Bu gibi durumlarda destekleyici koçluğa başvurulmaktadır.

Farklı Alanlardaki Koçluk Türleri

Problem bölümünde koçluğun günlük yaşantının pek çok alanında farklı ihtiyaçlara cevap veren işlevsel bir yaklaşım olarak kullanıldığından bahsedilmiştir. Kendini koç olarak tanımlayan kişiler pek çok farklı mesleki alandan gelebilmektedir. Başlangıçta koçların temel hedefi işletmeci, yönetici ve çalışanlara mesleki ve/veya kurumsal hedefleri gerçekleştirmede yardımcı olmak olduğundan ilk koçlar iş dünyasından çıkmışlardır (Francis, 2011; MacKie, 2015; Visser, 2010). Koçluk alanının gelişmesi, değişmesi ve kariyer hedefleri dışında kişisel gelişim alanlarına da entegre olmasıyla birlikte koçların uzmanlık alanları hemşirelik, öğretmenlik, psikoloji ve manevi gelişim gibi pek çok disipline yayılmıştır (Alley, 2014; Castro-Atwater, 2013; Engel, 2011).

Bu çalışmada, yapılan araştırmalar neticesinde en sık rastlanan ve uygulama alanı en yaygın olan koçluk uygulamaları değerlendirilerek, iş yeri, yaşam ve eğitim koçluğu başlıkları altında sunulmuştur. Çalışmanın amacına uygun olarak eğitim koçluğu uygulamalarından daha detaylı bahsedilmiştir.

İş Yeri Koçluğu

Owen ve Mink (1993) koçluğu, bireyi motive eden, geliştiren ve koruyan bir süreç olarak örgütteki diğer çalışanlarla ilişkilerini geliştiren bir süreç olarak tanımlamaktadır. İş yeri koçluğunun bireysel ve örgütsel öğrenme, geliştirme ve etkinlik alanlarında önem kazanmaya yol açan bir süreç olduğu söylenebilir. Bu tip koçluğun, öğrenme ve gelişim rolünün de olduğu ileri sürülmektedir (Hamlin, Ellinger ve Beattie, 2006).

Bugün iş yerlerinde üç tip koç söz konusudur: dış koç ya da profesyonel koç, insan kaynaklarında görev yapan ve iş yerinde danışmanlık hizmeti veren iç koç ve astlarının hem yöneticisi hem de rehberi olan koç-yöneticidir (Gautier ve Vervisch, 2000). Dış koç özel olarak çalışır, işletmelere dışarıdan hizmet verir. İş yerine dıştan bir bakış açısıyla beraber değişim getirir. Birey ya da ekiple işletmenin isteği doğrultusunda çalışır. İç koç, işletme içinde ücretli çalışan ve kurumun kurallarına uymakla yükümlü

olan kişidir. Görevi çalışanların performansını artırmaktır. Koç-yönetici ise işletmede ücretli olarak çalışan hem yönetici hem de koç rolüne sahip kişidir (Poussard, 2003).

İş yeri koçluğu, katılımcıda çalıştığı kurumla ilişkili hedeflerini destekleyecek beceri ve tutumları geliştirmeye yardımcı olur (de Haan ve NieB, 2012; Hurd, 2002; Luebbe, 2004). Bu noktada sürecin başarısı danışanın işyerinde verim ya da karı artırmakta gösterdiği başarı ile ölçülür (Rowden, 2005). İş yeri koçluğunda amaç Gendron ve Faucher'in (2002; Akt. Poussard, 2003) de belirttiği gibi hem kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlayan hem de çalışanların ve ekiplerin yetkin kılınmasını hedefleyen bir yönetim ve etkileşim biçimidir.

Yaşam Koçluğu

Yaşam koçluğu, bireylerin kişisel hedeflerine ulaşmalarına ve yaşamlarında bir dönüşüm sağlamalarına yardımcı olarak iş yaşamları dışında kalan özel hayatlarını psikoterapi olmaksızın iyileştirmelerini sağlayan bir süreçtir (Grant, 2006; Griffiths, 2005). Grant'e (2011) göre koçluk, hedef odaklı bir aktivite olarak, koçluk hizmeti alan danışanın değer verdiği çıktılara ulaşılmasına odaklanır. Aynı zamanda yaşam koçluğunu, koçun normal, klinik olmayan danışanların kişisel ve/veya mesleki yaşamlarındaki yaşam deneyimlerini iyileştirmek ve bu alanlardaki amaçlarına ulaşmalarını desteklemek amacıyla yürüttüğü ortak çalışmaya dayalı, çözüm odaklı, sonuca yönelik ve sistematik bir süreç olarak tanımlamıştır.

Yaşam koçluğu modelinde sürecin merkezinde danışan bulunur (Stober, 2006). Spence ve Oades'in (2011) belirttiği üzere, kişisel değişime giden yoldaki öğrenme sürecine öncülük eden, bu süreci yönlendiren ve yansıtan danışanlardır. Hem iş yeri koçluğu hem de kişisel yaşam koçluğu üzerine yapılan pek çok çalışmada sürece katılan danışanlar koçluk deneyimlerinden pozitif çıktılar aldıklarını belirtmişlerdir (Brand ve Coetzee, 2013; Lubbe 2004). Yöneticiler koçluk sürecinin hem iş yerinde hem de kişisel hayatlarında performanslarını yükselttiğini söylemişlerdir (de Haan ve NieB, 2012; Griffiths ve Campbell, 2009). Kişisel yaşam koçluğu hizmeti alan danışanlar da bu süreçten kişisel hayatlarının belirli yönlerinde fayda gördüklerini belirtmişlerdir (Curtis, 2011;Curtis ve Kelly, 2013; Jones, 2013).

Eğitim Koçluğu

Eğitimin temel amacı, öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin ise zihinsel ve duygusal olarak, istemli şekilde süreç içinde bulunmasıdır (Pillay, 1998). Gagne (1985) öğrenmeyi, insanın yeteneklerinde ya da kapasitesinde görülen uzun süreli ve yalnızca büyüme süreciyle açıklanamayan değişimler olarak tanımlanmıştır. Öğrenme ya da öğrenmenin sonucu olarak adlandırılan şeyler, öğrenme sürecini inceleyen araştırmacıların teorik bakış açılarına göre değişiklik göstermektedir (Griffiths, 2005).

Eğitimde bilinçli kişiler yetiştirmek, öğrencilerin kendi becerilerinin farkındalığı ile gerçekleşebilir. Bu beceriler ve istenilen başarıya ulaşma ise öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine bağlıdır (Doğan, 2013). Semerci'ye (2003) göre toplumdaki tüm bireyler eğitilmeli ve düşünmeleri sağlanmalıdır. Çünkü düşünme, insana has bir özellik olup diğer canlılardan onu farklı kılmıştır. Düşünme, problem çözme becerisini geliştirir ve kişinin kendisinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişime önemli katkı sağlar. Öz (2013) ise düşünmeyi öğrenen öğrencilerin ne istediğini bilen, kendisinin ve toplumun ihtiyaçlarının ne olduğunun farkında olan bireyler olduğunu paylaşmıştır. Bu anlamda eğitimcilere önemli görevler düşmektedir.

Öğrenmenin nasıl açıklandığı ve ölçüldüğü farklı felsefi kuramlar ve psikolojik araştırmalara bağlı olarak değişmektedir. Ancak öğrenme süreci üzerine geliştirilmiş tüm kuramlarda ortak nokta bu sürecin sonunda nihai bir değişime ulaşılacak olmasıdır. Bu değişim insanın davranışlarında, tutumlarında, becerilerinde ya da bilgi dağarcığında gerçekleşebilir (Jones, 2017). Griffiths ve Campbell'e (2009) göre öğrenme deneyim yoluyla gerçekleşir ve hem koçun hem de danışanın bilgi dağarcığı, beceri ya da davranışlarında ortaya çıkan kalıcı ya da uzun süreli değişim ile sonuçlanır. Öğretmenin bu yolculuktaki görevi ise Gordon'a (2008) göre sürecin verimli devam etmesi açısından, onun öğrencisi ile özel bir bağ kurarak bu ilişkiyi sürdürmesi şeklindedir. Bu süreçte öğretme bir kişi tarafından sürdürülürken, öğrenme ise başka bir kişiye aittir.

Knight (2006), eğitimde kullanılan koçluk uygulamalarını, etkili olmayan mesleki eğitim metotlarının ortadan kaldırılmasını sağlayabilecek bir yöntem olarak

ifade etmiştir. Çünkü koçlukta bir öğretmen ile profesyonel bir mesleki gelişim uzmanının değerlendirmeye dayalı olmayan bir ortaklığı söz konusudur. Bu ortaklıkta her iki tarafın da amacı birlikte öğrenmek, ders verme stilini geliştirmek ve öğrenci gelişimini artırmaktır. Bu anlamda Gynnild (2007) eğitim koçluğunun eğitim-öğretim sistemindeki eksikleri doldurmaya çalışarak, öğrencilerin yaratıcılık ve araştırma yönlerini geliştirmeyi, öğrenme süreçlerinde aktif hale gelmelerini sağlamayı ve onları ezbercilikten uzaklaştırmayı amaçladığı söylenmiştir.

Koçluk ve Eğitim Karşılaştırılması

Eğitim sürecinin gündemi eğitici tarafından belirlenir ve doğal olarak çok esnek değildir. Bu program öğrenciye belirli yetkinlikler kazandırmak üzere tasarlanmıştır. Genelde öğrenci bu eğitim süreci ve yapısına kendini adapte etmek durumundadır. Bu nedenle eğitim, koçluğa nazaran daha katı ve dışarıdan belirlenen bir süreçtir. Koçluk uygulamasında gündemi ve ulaşılacak hedefleri belirleyen kişi ise danışandır. Eğitimin program sonlandırıldıktan sonra dahi performans artışını sağlayamadığı pek çok durum vardır (Schmidt ve Bjork, 1992). Koçluğun bazı eğitim programlarını tamamlamak ya da ikame etmek için kullanılabileceğini söylemek mümkündür. Olivero, Bane ve Kopelman (1997) eğitimin ardından uygulanan bire bir koçluk sürecinin verimliliği anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir.

Öğretmen Koçluğu

Koçluk öğretmenler için, kendisinin ve/veya bir başka öğretmenin pratikleri üzerine düşünerek öğretimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanan birebir öğrenme fırsatları sunan bir mesleki gelişim stratejisidir (Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry ve Hewson, 2009). Druckman ve Bjork'e (1991) göre koçluk, öğrencileri gözlemlemek ve onlara ipuçları, geribildirimler, yeni görevler vermek; onlara bir şeyleri hatırlatmak ya da dikkatlerini önemli bir konuya yönlendirmek üzerine kuruludur. Tüm bu eylemlerin amacının, öğrencinin performansını, mümkün olduğunca, bir uzmanın performansına yakın bir seviyeye getirmek olduğunu dile getirmişlerdir.

Koçluk uygulamaları, öğretmenlerin günlük iş yaşamlarında sınıf ortamındaki ve meslektaşlarıyla beraber gerçekleştirdikleri mesleki öğrenmeyi artırır. Daha da önemlisi koçluk, öğretmenlerin bilgi, beceri ve pratiklerini iyileştirmek için tasarlanmıştır. Bu nedenle de, sınıf içi uygulamalar için umut vadeden bir girişim olması adına önemli görülmektedir (Boatright ve Gallucci,2008).

Öğrencilerin öğrenme süreçleri, öğretmenin entellektüel kapasitesi, motivasyonu ve tutumu gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Öğrencinin öğretileni almaya açık olması bu faktörlerin öğretmen tarafından kontrol edilmesiyle sağlanır. Bu noktada öğretmenin yalnızca bilgisi değil, hevesliliği, ilgisi ve dayanışması çok önemlidir (Costa ve Garmston, 1994; Eisner, 1974; Schunk, 1991). Bandura (1997), bu durumu öğretmenlerin öz yeterliği ile açıklamıştır. Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan performans düzeylerini belirleme yetenekleri hakkındaki inançlarıdır. Bandura (1993) yeterliğin, insanların yeteneklerini diğer insanlarınkiyle nasıl karşılaştırdıkları ile belirlenmesinden ziyade daha çok geçmiş performanslarında nasıl bir kişisel ilerleme kaydettiklerinin ölçülmesi ile belirlendiğini ileri sürer.

Eğitim alanında bu terim genellikle öğretmen yeterliği şeklinde kullanılır ve öğretmenlerin eğitim alanında sıklıkla karşılaşılan görevleri yerine getirmede sahip oldukları motivasyon ile ilişkilendirilir. Öğretmen yeterliliği, öğretmenlerin öğretme süreci ile ilişkili tüm süreçleri başarıyla gerçekleştirmesi ve öğrencinin performansını artırması ile ilgili olan inançlarına işaret eder. Slaavik ve Slaavik'e (2014) göre öğretmen yeterliği, öğretmenlerin belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşmak için bireysel olarak aktivite planlama, organize etme ve yürütme becerileridir. Snipes (2017) çalışmasında öğretim koçluğu almış ortaokul öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin yaşanmış deneyimlerini araştırmıştır. Öğretim koçluğu modeli, öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmek amacıyla sınıflarda öğretmenlerle bire bir çalışan, gözlem ve modelleme yapan ve geribildirim sağlayan koçlarla yürütülen bir programdır (Atteberry ve Bryk, 2011). Öğretim koçluğu sürecinde öğretmenlere, modellenebilen ve sınıf içerisinde uygulanabilen araştırmaya dayalı ders verme pratikleri sunulur (Aguilar, 2013; Mangin ve Dunsmore, 2015; Knight, 2007, 2008; Mangin, 2014; Teemant, 2014; Teemant, Leland ve Berghoff, 2014; Vanderburg ve Stephens, 2010). Koçluk

uygulamalarının sınıf içinde yapılması öğretmenlerin iyi bir öğretme sürecinin nasıl yürüdüğünü yerinde gözlemlemesi ile mümkün olmaktadır. Araştırma boyunca koçlar öğretmenleri diyalog yoluyla, ders planlama, öğrenci başarı seviyeleri, ders verme pratikleri ve sınıf içerisinde öğrencilerin başarı düzeyini yükseltecek olası müdahaleler üzerine düşünme konusunda teşvik eder (Al Otaiba, Hosp, Smartt ve Dole, 2008; Mangin ve Dunsmore, 2015; Gross, 2010; Heineke, 2013; Ippolito, 2010; Steckel, 2009; Stevens, 2010; Teemant, 2014; Teemant, Leland ve Berghoff, 2014). Snipes (2017) çalışmasına katılan 188 öğretmenin daha yeterli hissetmelerinde etkisi olan birçok faktörün varlığından bahsetmiştir. Bunlar meslektaşları ile ortak çalışma yürütmek için harcadıkları zaman, öğretmenliğe ilişkin çabalarının onaylanması ve diğer eğitimcilerden kendilerine gelen geribildirimlerdir. Koçluk sürecine katılmayan öğretmenlerin ise kendi öğretmenlik yeterliliklerindeki sıkıntıları ise öğretmen-koç etkileşiminin eksikliği ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Eğitimcilerin farklı ihtiyaçlara cevap verebilmesi öğrencilerin kendilerine özgü gelişim alanlarını ve becerilerini göz önünde bulundurmaları ile mümkündür. Eğitimciler, öğrencinin bilgiye nasıl ulaştığını ve ulaştığı bilgileri nasıl kullandığını bilmelidirler. Etkin bir öğretmen olabilmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için eğitimcilerin bilgi alma ve bilgi verme arasındaki farkları da anlamaları gerekmektedir (Barbe ve Swassing, 1979; Dunn ve Dunn, 1978; Gregorc, 1982; McCarthy, 1980). Alseike (1997) öğretmenlere verilen bilişsel koçluk eğitimlerinin onlara katkısını araştırmıştır. Bireylerin öğrenme biçimlerinin özgünlüğünü anlamaya çalışmak çok karmaşık bir süreçtir. Bu araştırmada, bilişsel koçluk eğitimiyle öğrencilerin öğrenme farklılıklarına ve algılama çeşitliliklerine odaklanılmıştır. Eğitimde, öğretmenlere bu farklılıklara duyarlı olmaları öğretilmiş ve öğretmenler koçluk yaparak bu anlayışı öğrencileri üzerinde de uygulayabilmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenler öğretme ve öğrenme yöntemlerini daha iyi anlayabilmeleri, yeni strateji tarzlarını denemeleri konusunda teşvik edilmiş ve desteklenmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenler, büyük oranda, bilişsel koçluk eğitimi sayesinde daha güçlü öğretmenler olduklarına inandıklarını ve koçluk sürecinden olumlu anlamda etkilendiklerini paylaşmışlardır. Özellikle etkililik, esneklik, bilinç düzeylerinde artışlar gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin gelişim gösterdikleri alanlar ise planlama, öğretme, çözümleme, uygulama ve ders verme süreci konularındadır.

Yavuz'a (2009) göre, öğretmenler sahip olduğu koçluk becerileriyle, öğrencilerine dürüst davranarak aralarındaki güven bağını oluştururlar. Bu yaklaşım öğrencilerinin de dürüst davranması açısından örnek teşkil eder. Böylece, öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı saygıya dayanan bir ilişki de kurulmuş olur. Barutçugil (2002) ise öğretmenlerin koçluk becerileri yoluyla, etkili dinleme yaparak, güçlü sorular sorarak öğrencilerini yakından ve daha iyi tanıdıklarını, her bir öğrencisinin farklı kişilik özellikleri olduğunu bilerek ve ihtiyaçları olan tüm kaynaklara sahip olduğunun bilinciyle ilişkilerini sürdürdüklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin geri bildirimler yoluyla öğrencilerinde farkındalık oluşturarak onların potansiyellerini ortaya çıkarmasına ve performanslarını artırmalarına yardımcı olduklarını paylaşmıştır.

Yavuz (2009), öğretmenlerin sahip olduğu koçluk becerisiyle öğrencilerinin öğrenme alanlarının farklılığını bilerek farklı öğretim yöntemleri uygulamasına, böylece daha fazla öğrenciye ulaşabilmelerine olanak sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca, koçluk becerisine sahip öğretmenler, öğrencilerinde merak uyandıracak şekilde öğrenme süreçlerini hızlandırıp onların güçlü yanlarını ortaya çıkarır ve özgüven problemi yaşayan öğrencilerine kendilerine güvenmeleri için yardımcı olurlar. Motivasyonu yükselmiş olan öğrenci ise çalışmaya karşı daha hevesli olur ve önüne çıkacak engelleri aşabilmek için çaba gösterir. Bunların sonucunda yaratıcılığı ve girişimciliği artar. Biçer (2008) ise Yavuz'a (2009) ek olarak, öğretmenlerin koçluk becerilerini sergileyerek, öğrencilerin sahip oldukları kaynakları keşfetmesine, performanslarını artırmasına, çalışmaya karşı olan heyecan duygularını açığa çıkarabilmesine, yakın ve uzak hedefler belirleyerek hedeflerine ulaşmak için plan yapabilmesine, sorun çözme becerilerini geliştirmesine ve streslerini yönetmesine katkı sağladıklarını ifade etmiştir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin koçluk becerilerine sahip olmasının öğrencilerin pek çok gelişim alanını desteklediği ve ilerlettiği bilgisine yer verilmiştir. Yakın zamanda ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bu araştırmalarda ve yayınlarda, uzaktan ya da doğrudan verilen koçluk eğitiminin öğretmenlere, öğrencilere çok önemli katkılar sağladığı ve hatta belirli alanlarda problem yaşayan öğrencilerde de olumlu yönde gelişmelere ve davranış değişikliklerine yol açtığı yer almaktadır. Bununla ilgili olarak yapılan araştırmalardan aşağıda bahsedilmektedir.

Costa ve Garnsten (2002), Obara (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretme kalitesinin – ve dolayısıyla öğrencilerin başarısının – artırılmasının öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin iyileştirmesi ile mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hershfeldt, Pell, Sechrest, Pas ve Bradshaw'in (2012) davranış yönetimi konusunda öğretmenlere koçluk yapılması ile ilgili olan araştırmasında, ilkokul seviyesindeki öğretmenlere sınıf içinde koçluk desteğinde bulunulmuş, gözlem ve geri bildirim teknikleri kullanılmıştır. Süreç boyunca koçluk eğitmenleri öğretmenle birlikte derse girmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularında, koçların öğretmenlere sınıfı etkili ve sakin bir şekilde yönetme konusunda yardımcı oldukları yer almaktadır. Aynı zamanda bu çalışmada, koçların etkili dinleyici olma becerisini kullanarak, öğrencilerin zorlayıcı davranışlarından bunalan öğretmenlerin dinlenmeye ihtiyaç duyduklarını tespit ettikleri ve bu süreçte kolaylaştırıcı bir rol üstlendikleri paylaşılmıştır.

Öğretim boyutunda araştırılan farkındalık temelli bilişsel koçluk uygulamasının bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığına etkisini değerlendiren bir çalışma ise ülkemizde Demir ve Doğanay (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin davranışlarında istendik yönde değişiklilerin olduğu paylaşılmıştır. Öğrenciler farkında olma, kendini denetleme ve değerlendirme, bilişsel stratejiler geliştirme alanlarında gelişme göstermişlerdir. Aynı çalışmada bilişsel farkındalığı, öğrenmeyi öğrenme ve düşünme sistematiği şeklinde ele alan araştırmacılar, bu farkındalık becerilerinin öğrenen tarafından kazanılmasının onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını, bu stratejilerin aynı zamanda onların üst düzey (analiz, sentez, değerlendirme) işlevsel fonksiyonlara sahip olmasına da yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Kraft ve Blazar'ın (2017) yaptığı araştırmada ise sınıf yönetimi becerileri ve eğitici pratikler içeren bir çeşit koçluk modeli ile ilgili farklı sınıf düzeylerinde öğretmenlere koçluk eğitimleri verilmiştir. Öğretmenler eğitim sonunda davranış yönetimi konusunda ilerleme kaydetmiş büyük bir çoğunluğu ise sınıf içinde odaklarını sınıf yönetiminden ziyade eğitime kaydırmışlardır. Bu durum öğrencilerin sınıf deneyimine de yansımış ve öğrenciler öğretmenlerini daha etkili bulduklarını ifade etmişlerdir.

Grant (2003) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, lisansüstü öğrenciler için gerçekleştirilen grup koçluğunun amaca ulaşma başarısını artırdığı ve bilişüstü süreçlerde (kendi üzerine düşünme (özyansıtma) ve içgörü) ve ruh sağlığında (daha az depresyon, stres ve kaygı) iyileşme ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Swartz, Prevatt ve Proctor (2005) koçluğun, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan lisans öğrencilerinde organize olmaya ve pozitif değişiklikler yapmaya yardımcı olduğunu göstermiştir. Van Zandvoort, Irwin ve Morrow (2009) ise üniversitede eğitim gören obezite hastası kadın öğrencilerin daha sağlıklı bir yaşam stili benimseme ve kendini kabul etme sürecini koçlukla ilişkilendirdiklerini bildirmişlerdir. Robinson ve Gahagan (2010) da akademik açıdan performansı düşük öğrencilerin bulunduğu bir grupta koçluk sayesinde okuldan uzaklaştırılan öğrenci sayısının %40 oranında azaldığını göstermiştir.

Franklin ve Doran (2009) ise iki farklı koçluk programının öğrencilerin akademik performansını nasıl yükselttiğini araştırmışlardır. Bu alandaki bir diğer çalışma ise Short, Kinman ve Baker'ın (2010) gerçekleştirdiği, akran koçluğunun psikoloji bölümünde lisans eğitimi gören öğrencilerde psikolojik stresi anlamlı ölçüde azalttığını gösteren çalışmadır. Bu konuda Fried ve Irwin (2016) de bir çalışma yürütmüş ve koçluk seanslarına katılan grupta, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, stres yönetimi ve akademik performansın gelişim gösterdiğini bulmuşlardır.

Bu bölümde bahsedilen araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin koçluk becerilerine sahip olmalarının, öğrencilere ve kendilerinin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlayacağını söylemek mümkündür. Ayrıca, öğretmenlerin koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin benimseme ve uygulama düzeylerinde olmak üzere iki farklı şekilde incelenerek, koçluk davranışını göstermenin önemi hakkında verilen yanıtlarla birlikte değerlendirilmesi alana farklı ve detaylı bir bakış açısı getirecektir. Bu araştırmanın problemi, Ankara ilinde kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ankara ili kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşleri,
   a. Etkin dinleme
   b. Güçlü sorular sorma
   c. Farkındalık yaratma
   d. Öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutlarında nasıldır?

2. Ankara ili kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşleri,
   a. Cinsiyet
   b. Yaş
   c. Eğitim Seviyesi
   d. Branş
   e. Kıdem
   f. Mezun olunan program değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Ankara ili kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışları göstermelerinin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim ortamlarında öğretmenlerin koçluk becerilerini sergilemesi, öğrencilere ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine çok önemli katkılar sağlamaktadır. Peterson, Taylor, Burnham ve Schock (2009) mesleki gelişimin bir parçası olarak öğretimsel koçluk alanlarındaki araştırmaları yeni gelişen oluşumlar olarak belirtmiş,

koçluğun öğretmenler için yeni stratejiler ve tekniklerden haberdar olmak, bu stratejilerin nasıl sergilendiğini gözlemlemek ve bunları kendi sınıf ortamlarında uygulayarak geribildirim almak için fırsat olduğunu ifade etmişlerdir. Bütün koçluk programlarının nihai amacı, öğrenci başarısını artırmak için işbirliğine dayalı ve mesleki paydaşlı öğrenme ortamlarının bir parçası olarak öğretmen gelişimini sürekli kılmaktır (Boyd, 2008; DuFour, Dufour ve Eaker, 2005).

Neufeld ve Roper'a (2003) göre koçluk alan bilgisi, öğretim programını sürdürmekten çok daha etkilidir. Başarılı bir koçluk programının uygulanmasıyla, öğrencilerin düşünme becerileri ve akademik performansları olumlu yönde etkilenmektedir. Stewart (2013) araştırmasında, ilköğretim matematik koçluğunun dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarda öğrenci başarısına olan etkisini paylaşmıştır. Bu çalışmada, koç sınıf içinde öğretmenlerle birlikte olmuş, bunun yanı sıra koçun öğretmenlerle rutin sınıf saatleri dışında bir araya gelmesi için ek zamanlar ayrılmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin yüz kırk iki test sonucu incelenmiş ve koçluk programından önceki matematik notlarına kıyasla, başarılarının arttığı görülmüştür.

Yapılan tüm araştırmalar ışığında, eğitim ortamlarında koçluk uygulamalarına yer verilmesinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimi için çok gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Ulusal literatürde eğitim bilimleri alanında öğretmenlerin koçluk davranışları ile ilgili mevcut araştırmadaki gibi kapsamlı ele alınan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda bu araştırmanın MEB'da yürütülen çalışmalara, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve akademisyenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında örnekleme alınan Ankara ilindeki dokuz ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) görev yapan lise öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Koç. Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, sorunlarını çözmelerine, fırsatları değerlendirmelerine ve hedeflerine ulaşmalarına, onlarda davranış değişikliği oluşturarak yardımcı olan öğretmendir.

Koçluk. Öğrenciyi, kişisel ya da akademik gelişim sağlaması konusunda desteklemek amacıyla bir öğretmen tarafından yürütülen planlı ve interaktif süreçtir.

Danışan. Koçluk hizmeti alan öğrencidir.

Öğretmen. Kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerdir.

Etkin dinleme. Öğretmenin, öğrenciye anlaşıldığını hissettiren ifadeleri dile getirdiği, uygun jest, mimik ve ses tonu ile geri bildirim kullandığı, yargısız tutum sergilediği dinleme şeklidir.

Güçlü sorular sorma. Öğretmenin öğrencinin ihtiyacını karşılayabilecek nitelikte, doğru zamanda ve etkili ifadeler içeren soruları sormasıdır.

Farkındalık yaratma. Öğretmenin öğrencinin güçlü yönlerini bilmesine, kendini keşfetmesine ve idrak etmesine destek olduğu süreçtir.

Özdeğerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama. Öğretmenin öğrencinin yaşam değerlerlerine ve bireysel özelliklerine uygun hedefler belirmesine ve seçenekler oluşturmasına yardımcı olmasıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ankara ili kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesi olan bu araştırma, genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009). Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında, Ankara ilinin merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) kamu liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2016-2017 yılı İstatistik Şubesi verilerine göre, Ankara ilinin merkez ilçelerinde görev yapan lise öğretmenlerinin sayıları ile örnekleme alınan öğretmen sayıları (ilçelere göre) Çizelge 3'de verilmiştir.

Çizelge 3

İlçelere Göre Kamu Liselerinde Görev Yapan Öğretmen Sayıları

	İlçeler	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı
1	Altındağ	456	26
2	Çankaya	1936	112
3	Etimesgut	609	35
4	Gölbaşı	197	11
5	Keçiören	847	49
6	Mamak	615	36
7	Pursaklar	95	5
8	Sincan	452	26
9	Yenimahalle	1057	61
	Toplam	**6264**	**362**

Kaynak. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, 2017 (www.ankara.meb.gov.tr)

Çizelge 3'de görüldüğü üzere, araştırmada evreni Ankara'da kamu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, 6264 lise öğretmenini $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde, 362 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin uygulanacağı okulların seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeklerin geri dönmeme ihtimali düşünülerek 450 ölçek dağıtılmış, geri dönen ve veri analizine uygun olan 412 ölçek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Çizelge 3' de verilmiştir.

Çizelge 4

Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

		n	**%**
Cinsiyet	Kadın	277	67,2
	Erkek	135	32,8
Yaş	25 yaş altı	22	5,3
	26-34 yaş	59	14,3
	35-44 yaş	133	32,3
	45-54 yaş	166	40,3
	54 yaş üstü	32	7,8
Eğitim düzeyi	Ön lisans	5	1,2
	Lisans	334	81,1
	Yüksek lisans	67	16,3
	Doktora	6	1,5
Öğretmenlik kıdemi	1 yıl ve daha az	25	6,1
	2-5 yıl	53	12,9
	6-10 yıl	39	9,5
	11-20 yıl	129	31,3
	21-30 yıl	134	32,5
	30 yıldan fazla	32	7,8
Branş	Sosyal Bilimler	54	13,5
	Fen Bilimleri	52	13,0
	Türkçe-Edebiyat	62	15,5
	Matematik	50	12,5
	Yabancı dil	73	18,3
	Meslek	59	14,8
	Diğer	50	12,5
Koçluk eğitimi, konferansı ve ya seminerine katılma durumu	Evet	87	21,1
	Hayır	325	78,9
Koçluk eğitimi, konferansı veya seminerine katılma sayısı		21	24,1
	2-3 kez	49	56,3
	4 kez ve daha fazla	17	19,5
Toplam		N=412	

Çizelge 4'e göre çalışma grubundaki öğretmenlerin %67.2'si kadındır ve % 40.3'ü 45-54 yaşındadır. Öğretmenlerin %81.1'i lisans mezunuyken % 1.2'si önlisans, %16.3'ü yüksek lisans ve %1.5'i doktora mezunudur. Öğretmenlerin % 6.1'inin kıdemi

bir yıl ve daha az, %12.9'unun kıdemi 2-5 yıl arası, %9.5'inin kıdemi 6-10 yıl arası, %31.3'ünün kıdemi 11-20 yıl arası, %32.5'inin kıdemi 21-30 yıl arası ve %7.8'inin kıdemi 30 yıldan fazladır. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde %13.5'inin sosyal bilimler, %13'ünün fen bilimleri, %15.5'inin Türkçe-edebiyat, %12.5'inin matematik, %18.3'ünün yabancı dil, %14.8'inin meslek ve %12.5'inin diğer branşlarda (resim, müzik, beden eğt. vb.) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %78.9'u koçluk eğitimi, konferansı veya seminerine katılmamış; %56.3'ü koçluk eğitimi, konferansı veya seminerine 2-3 kez katılmıştır. Öğretmenlerin %97'si lise öğretmenlerinin koçluk davranışı göstermelerini önemli görmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilen "Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışlarına İlişkin Görüşleri Anket Formu" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle literatür taraması yapılarak yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiş ve ölçek için bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek taslağı, kapsam geçerliliği için, uzman görüşlerine [1]sunulmuş, öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra, ölçekte yer alan maddelerin anlaşılırlık ve açıklık ilkesine uygunluğunun sınanması amacıyla ön uygulama yapılmış ve 303 lise öğretmenine ön uygulama yapılmıştır.

Taslak ölçme aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde lise öğretmenlerin koçluk davranışlarını belirlemeye yönelik ifadeler yer almıştır. Ölçek taslağında lise öğretmenlerinin koçluk davranışlarını belirlemek amacıyla 60 maddeye yer verilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağı Likert türünde bir ölçektir. Ölçekte yer alan yanıt seçenekleri "1-Hiç Sergilemiyor, 2- Az Sergiliyor, 3-Orta Düzeyde Sergiliyor, 4-Büyük Ölçüde Sergiliyor, 5-Tamamen Sergiliyor" ifadelerinden oluşmaktadır. Bu şekilde hazırlanan ölçek taslağı ile ön uygulama yapılmıştır.

[1] Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Prof. Dr. Ziya Selçuk, Doç. Dr. Şakir Çınkır, Dr. Kadriye Işıklar Pürçek, Araş. Gör. Burcu Toptaş, Araş. Gör. Özge Erdemli, Araş. Gör. Tuğba Güner Demir'e teşekkür ederim.

Araştırmanın ön uygulaması, evrende yer alan okullarla benzerlik gösteren ancak örneklemde yer almayan kamu liselerinde görev yapan, çalışmaya gönüllü olarak katılan 303 lise öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmenlerin 194'ü (%64.0) kadın, 109'u (%36.0) erkektir. Katılımcıların ikisi (%0.7) önlisans, 237'si lisans (%78.2), ve 58'i (%19.1) yüksek lisans ve 5'i (%1.7) doktora lisansüstü öğrenim derecesine sahiptir. Öğretmenlerin branş dağılımına bakıldığında 61'i (%20.1) fen bilimleri, 47'si yabancı dil (%15.5), 41'i (%13.5) matematik, 39'u (%12.9) Türkçe, 36'sı (%11.9) sosyal bilimler, 26'sı (%8.6) meslek ve 52'si (%17.2) diğer branşlarda (resim, müzik, beden eğt. vb.) görev yapmaktadır. Yaş ortalaması 44.25, kıdem ortalaması ise 20.51 yıldır.

Faktör analizine başlamadan önce, veri tarama işlemi yapılmıştır. Buna göre ilk aşamada, veri setindeki maddelerde, eksik veri olup olmadığı incelenmiş ve değişkenlerin herhangi birisinde %5'den fazla eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Kayıp değer verilerine, aritmetik ortalama değeri atanarak tamamlanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO değerinin .949 olması ve Barlett testi sonucunun anlamlı ($p<0.01$) bulunması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizlerde döndürme yöntemi olarak Varimax seçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'nin öncelikle 11 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ancak grafiksel incelemede (scree plot) ölçekte birinci, ikinci ve üçüncü faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu, ancak dördüncü faktörden sonra daha az bir şekilde ivmeli düşüş yaşandığı görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin dört faktöre indirgenebileceği düşünülmüş ve dört faktörlü test edilmiştir.

Faktörlerin döndürülmesi sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer alması için .32 alt sınır olarak kabul edilmiştir (Erkuş, 2012). Buna göre üç maddenin (m12, m38, m42) faktör yük değeri .32'den küçük olduğu için analizden çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2012) birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki faktör yükünü diğer faktörlerdeki faktör yükünden en az 0.1 kadar büyük olması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre bazı maddeler binişik

olduğu için analizden sırayla çıkarılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yenilenmiştir. Yapılan analizler sonrası sekiz madde (m1, m4, m27, m28, m29, m40, m41, m49) analiz dışında bırakılmıştır.

"Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği''ne ait maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, açıklanan toplam varyans oranı ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Çizelge 5'de yer almaktadır.

Çizelge 5

Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Madde	**Döndürülmüş Faktör Yük Değeri**	**Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu**
Faktör 1: Etkin Dinleme			
M2	Öğrencilerle anlaşılır bir dille konuşma	.514	.497
M3	Öğrencileri sözlerini kesmeden dinleme	.578	.257
M5	Öğrencileri dinlerken başka işlerle uğraşmama	.511	.217
M6	Öğrencileri sakince dinleme (kendi önyargılarıma, duygularıma hâkim olma)	.616	.449
M7	Öğrencileri yargılamadan dinleme	.651	.412
M8	Öğrencilerle konuşurken göz teması kurma	.556	.467
M9	Öğrencilerle konuşurken duygularını yaşamasına fırsat sağlama	.678	.489
M10	Öğrencilerin duygularına değer verme	.622	.503
M11	Öğrencilerin düşüncelerini anlamaya çalışma	.512	.603
M13	Öğrencilere onları doğru anlayıp anlamadığıma dair teyit soruları sorma	.530	.525
Açıklanan Varyans= %8.61 Cronbach Alfa = .829			
Faktör 2: Güçlü Sorular Sorma			
M14	Öğrencilere iç dünyasını fark ettirecek sorular sorma	.538	.645
M15	Öğrencileri tanımak için açık uçlu sorular sorma	.607	.591
M16	Öğrenciye açık uçlu sorular sorarak kendisi hakkında iç görü kazandırma	.674	.629
M17	Öğrencilere konuşmak istediği durumu netleştirecek sorular sorma	.604	.666

(devam ediyor)

Çizelge 5 devam

	Madde	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
M18	Öğrencilerin gündeme getirdiği durumla ilgili onları eyleme geçirecek sorular sorma	.630	.560
M19	Öğrencilere "Nasıl?" sorusunu kullanarak daha fazla düşünmesini sağlama	.634	.666
M20	Öğrencilere ''Ne düşünüyorsun?'' sorusunu kullanarak fikirlerinin kaynakları konusunda daha fazla düşündürme	.683	.683
M21	Öğrencilere '' Neden böyle düşünüyorsun?'' sorusunu kullanarak sahip olduğu fikirleri irdelemesini sağlama	.697	.652
M22	Öğrencilere ''Seni böyle düşündüren ne?'' sorusunu kullanarak fikirlerinin gerekçelerini ifade etmesini sağlama	.716	.672
M23	Öğrencilere '' Başka nasıl davranabilirdin?'' sorusunu kullanarak farklı bakış açısı kazandırma	.646	.677
M24	Öğrencilere ''Bunu nereden biliyorsun?'' sorusunu kullanarak sahip olduğu bilginin doğruluğunu teyit ettirme	.608	.245
M25	Öğrencilere '' Biraz daha açıklama yapar mısın?'' sorusunu kullanarak fikirlerini destekleyici düşüncelerini çoğaltmasını sağlama	.624	.642
M26	Öğrencilere ''Aklında başka hangi sorular var?'' sorusunu kullanarak soru sormaya teşvik etme	.615	.683
Açıklanan Varyans= %15,15 Cronbach Alfa =.929			
Faktör 3: Farkındalık Yaratma			
M30	Öğrencilerin güçlü yönlerini fark etme	.570	.612
M31	Öğrencilerin kendileri tarafından bilinmeyen, başkaları tarafından bilinen yanlarını görmelerini sağlama	.497	.630
M32	Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesi için çeşitli etkinliklere (spora/sanata vs.) yönlendirme	.690	.608
M33	Öğrencilerin güçlü yanlarını tespit etmek için sınıfta onları dikkatli gözlemleme	.703	.610
M34	Öğrencilerin güçlü yönleri hakkında onlarla konuşma	.682	.704
M35	Öğrencilerin güçlü yanlarını onların fark etmesini sağlama	.672	.698
M36	Öğrencilerin güçlü yönlerini ebeveynleriyle paylaşma	.580	.628
M37	Öğrencilerin gelişmeye açık yönleri için önerilerde bulunma	.671	.683
M39	Öğrencilerin olumlu davranışlarını hemen takdir etme	.482	.447
Açıklanan Varyans= %11.45 Cronbach Alfa = .897			

(devam ediyor)

Çizelge 5 devam

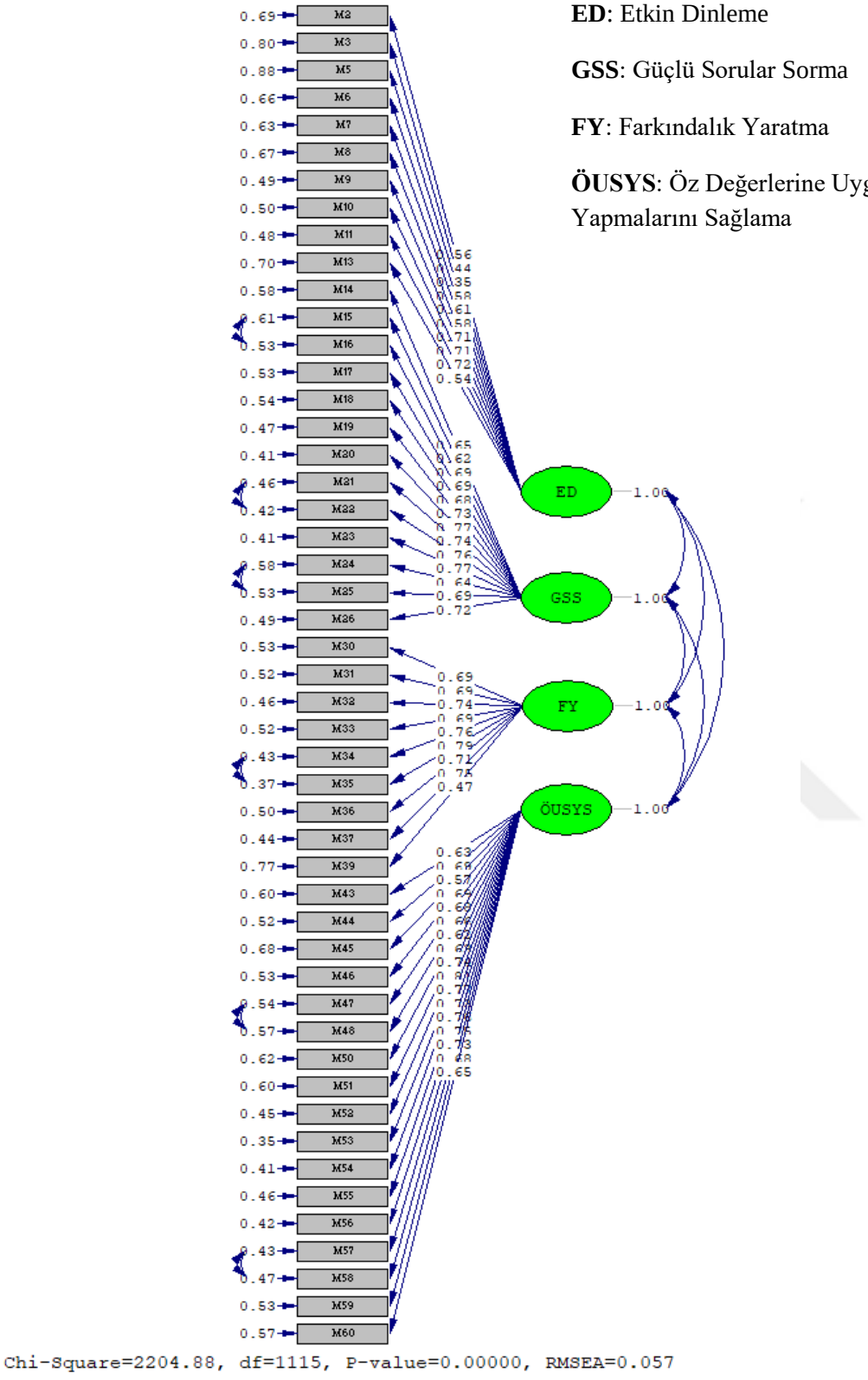
	Madde	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
Faktör 4: Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama			
M43	Sınıf içinde öğrencilere güçlü yönlerine uygun sorumluluklar verme	.471	.641
M44	Öğrencilere hedeflerini mantıklı hale getirmesinde destek olma	.533	.664
M45	Öğrencileri zorlayıcı hedefler belirlemesi için yüreklendirme	.516	.542
M46	Öğrencilere belirlediği hedeflerini sahiplenmesinde destek olma	.483	.675
M47	Öğrencilerden hedeflerine ulaşmış olmalarını hayal etmelerini isteme	.657	.655
M48	Öğrencilerden en severek yaptıkları işleri düşünmelerini isteme	.616	.623
M50	Öğrencilere geçmiş başarılarını hatırlatma	.555	.587
M51	Öğrencilerin güçlü yönlerine uygun meslekler konusunda düşünmelerini sağlama	.465	.626
M52	Öğrencilerden hayat amaçları hakkında düşüncelerini açıklamalarını isteme	.695	.684
M53	Öğrencilerden hayat felsefesini (slogan) tanımlamalarını isteme	.773	.723
M54	Öğrencilerden hayatta en çok değer verdikleri şeyler hakkında düşünmelerini isteme	.754	.645
M55	Öğrencilerden hayatta en değer verdikleri şeyleri önem sırasıyla yazmalarını isteme	.735	.662
M56	Öğrencilerden başarı kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme	.720	.672
M57	Öğrencilerden mutluluk kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme	.728	.662
M58	Öğrencilerden hedeflerinin değerleriyle ilişkisi konusunda kendilerini ifade etmelerini isteme	.743	.593
M59	Öğrencilerin davranışlarının altında yatan nedenler konusunda düşünmelerini sağlama	.594	.648
M60	Öğrencilerin verdiği kararların hayatlarını nasıl etkileyeceği ile ilgili düşünmelerini sağlama	.519	.622
Açıklanan Varyans= %17.25 Cronbach Alfa = .941			
Ölçek Toplam Cronbach's Alpha = .952 KMO= .949 Açıklanan Toplam Varyans= %52.46 Barlett Küresellik testi [χ^2= 9080.393, sd=1176=, p<.01]			

Çizelge 5'te görüldüğü üzere Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır ve dört boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans %52.46'dır. İlk boyut olan "Etkin Dinleme" boyutu 10 maddeden oluşmaktadır, bu

boyutta maddelerin faktör yük değerleri .511 ve .678 arasında değişmektedir ve boyutun tek başına açıkladığı varyans %8.61'dir. Ölçeğin ikinci boyutu olan "Güçlü Sorular Sorma" boyutu 13 maddeden oluşmaktadır, boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .530 ve .716 arasında değişmekte ve bu boyutun tek başına açıkladığı varyans %15.15'dir. "Farkındalık Yaratma" isimli üçüncü boyutta 9 madde yer almaktadır, maddelerin faktör yük değerleri .482 ve .703 arasında değişmekte ve boyutun tek başına açıkladığı varyans %11.45'tir. Dördüncü boyut olan "Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama" boyutu 17 maddeden oluşmaktadır, boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .465 ve .773 arasında değişmekte ve tek başına açıkladığı varyans ise %17.25'tir.

Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .952 ve faktörlere ilişkin Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla .829, .929, .897 ve .941 olarak hesaplanmıştır. Üç madde dışındaki tüm maddelerin madde toplam puan korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Madde toplam puan korelasyonu. 30'un altında olan üç maddenin (m3, m5, m24) silinmesinin ölçeğin alfa katsayısında belirgin bir yükselmeye neden olmadığı saptanmıştır. Güvenirliği değiştirmeyen bu maddelerin ölçeği destekleyen maddeler olduğu için bu maddelerin ölçekten çıkarılmaması gerektiğine karar verilmiştir. Bu değerlere göre, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını ve ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri sonucunda "Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği"nin 49 madde ve dört boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ile dört faktörden oluşan yapıyı doğrulamak için (Brown, 2006) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan ilk DFA sonucunda uyum indekslerinin $\chi2 = 2612.99$, $p= 0.000$, $sd=1121$, $\chi2 /sd = 2.33$, $CFI=0.97$, $NFI = .95$, $NNFI=.97$, $GFI=.74$, $AGFI=.71$, $IFI= .97$, $RFI= .95$ ve $RMSEA= .067$ olduğu görülmüştür. Analiz ile ilgili modifikasyon önerileri incelendiğinde 15-16, 21-22, 24-25, 34-35, 47-48 ve 57-58 maddelerinin arasında modifikasyon yapılmasının uygun olduğu görülmüş bunun üzerine ilgili madde çiftleri arasında modifikasyon yapılarak analiz tekrar edilmiştir. Buna göre uyum indeksleri $\chi2 = 2204.88$, $p = 0.0000$, $sd=1115$, $\chi2 /sd = 1.97$, $CFI=0.98$, $NFI = .96$, $NNFI=.98$, $GFI=.77$, $AGFI=.74$, $IFI= .98$, $RFI= .95$ ve $RMSEA= .057$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin faktör modeli ve standardize değerleri aşağıda Şekil 8'de verilmiştir.



ED: Etkin Dinleme

GSS: Güçlü Sorular Sorma

FY: Farkındalık Yaratma

ÖUSYS: Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama

Şekil 8. Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı ve Standart Değerleri

Şekil 8'de görüldüğü üzere, modelde ilk olarak t değerleri incelenmiştir. Ölçek maddelerinin t değerlerinin t=16.68>1.96 (md53) ile t=7.60 >1.96 (md3) arasında değiştiği görülmektedir. Kline'e (2005) göre sınırdaki t değeri 1.96'dır. Tüm t değerlerinin 1.96 sınırından büyük olduğunun görülmesi üzerine daha sonra uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indekslerin değerlerinin CFI, NFI, NNFI, RFI, RMSEA değerinin mükemmel uyumu gösterdiği görülmektedir (Ullman, 2007; Kline, 2005; Brown,2006). GFI ve AGFI değerinin .90 dan büyük olması iyi uyumu .85 -.90 aralığı ise kabul edilebilir değeri göstermektedir (Raykov ve Marcoulides, 2006). Çalışmada bu değerler çıksa da her iki indeksin de diğerleri ile birlikte değerlendirilmesi gerekir (Munro, 2005). Ayrıca AGFI ve GFI değerleri örneklem büyüklüğünden etkilenmekte ve örneklem büyüklüğü arttıkça uyum indeksinin değeri de artmaktadır (Raykov ve Marcoulides, 2006). $\chi 2/sd$ değerinin yaklaşık 4'ten küçük olması gerekmektedir (Harrington, 2009). Ölçeğe ilişkin faktör yük değerleri incelendiğinde tüm boyutlarda en düşük faktör değerinin .35 olduğu görülmektedir. Bütün bulgular bir arada incelendiğinde örneklem grubunun büyüklüğüne bağlı olarak ölçme aracına ilişkin yapının doğrulandığını, ölçeğin yapısal ve istatistiksel olarak uygun bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın verilerinin Ankara ili merkez ilçeye bağlı kamu liselerinden toplanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-2) ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (Ek-3) gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için araştırmacı okullara giderek katılımcılara yüz yüze uygulama yapmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi asıl uygulamada toplanan 412 anket üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle dağılımın normalliğine bakılmış ve ölçeğe ilişkin tüm boyutlarda dağılımın normal olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci amacına ilişkin analizler aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans hesaplamalarıyla yapılmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin olarak katılımcıların görüşlerinin cinsiyet, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma,

koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t -testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin yaş ve kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskall-Wallis analizi, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile analiz edilmiştir. Manidarlık düzeyi .05 alınmıştır. ANOVA analizlerinde farkın anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak katılımcıların görüşleri için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Analiz yaparken grup büyüklüğünün 30'un altında olduğu değişkenler için parametrik olmayan Kruskall-Wallis testi kullanılmıştır. Eğitim durumu değişkeninde grup büyüklükleri de 30' un altında olduğu için ön lisans, lisans kategorisiyle, yüksek lisans doktora kategorisiyle birleştirilerek analiz edilmiştir. Yaş değişkeni ölçekte sürekli değişken olarak alınmış, analiz sürecinde ise 25 yaş ve altı, 26-34 yaş, 35-44 yaş, 45-54 yaş, 54 yaş ve üzeri olacak şekilde beş kategoriye ayrılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Ankara ili kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırmaya ait alt amaçlar başlıklandırılarak verilmiştir.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışlarını Benimseme ve Uygulama Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşleri alt boyutlarıyla beraber sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

Etkin Dinleme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin etkin dinleme boyutunu benimseme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6

Etkin Dinleme Boyutunun Benimseme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\overline{X}$	S_x	Puan Sırası
1	Öğrencilerle anlaşılır bir dille konuşma	4.68	.570	2
2	Öğrencileri sözlerini kesmeden dinleme	4.62	.712	6
3	Öğrencileri dinlerken başka işlerle uğraşmama	4.67	.630	3.5
4	Öğrencileri duygularıma hakim olarak dinleme	4.59	.616	7.5
5	Öğrencileri yargılamadan dinleme	4.70	.524	1
6	Öğrencilerle konuşurken göz teması kurma	4.67	.605	3.5
7	Öğrencilerle konuşurken onların duygularını yaşamasına fırsat sağlama	4.49	.702	10
8	Öğrencilerin duygularına değer verme	4.50	.645	9
9	Öğrencilerin düşüncelerini anlamaya çalışma	4.63	.603	5
10	Öğrencilere onları doğru anlayıp anlamadığıma dair teyit soruları sorma	4.59	.636	7.5
	Ağırlıklı Ortalama	4.61		

Çizelge 6'da katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının $\overline{X}$ =4.70 ile $\overline{X}$ =4.49 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok

benimsediği ilk üç madde "öğrencileri yargılamadan dinleme" ($\overline{X}$ =4.70), "öğrencilerle anlaşılır bir dille konuşma" ($\overline{X}$ =4.68), "öğrencilerle konuşurken göz teması kurma" ($\overline{X}$ =4.67) ve "öğrencileri dinlerken başka işlerle uğraşmama" ($\overline{X}$ =4.67) maddeleridir. Katılımcıların en az benimsediği son üç madde ise "öğrencilerle konuşurken onların duygularını yaşamasına fırsat sağlama" ($\overline{X}$ =4.49), "öğrencilerin duygularına değer verme" ($\overline{X}$ =4.50) ve "öğrencilere onları doğru anlayıp anlamadığıma dair teyit soruları sorma" ($\overline{X}$ =4.59) ve "öğrencileri duygularıma hakim olarak dinleme" ($\overline{X}$ =4.59) maddeleridir. Bu boyuta ilişkin ağırlıklı ortalama $\overline{X}$ =4.61 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencileri etkin dinleme boyutundaki maddeleri ''tamamen'' benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencileriyle etkili iletişim kurmak için dinlemeye önem verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin etkin dinleme boyutunu uygulama düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7

Etkin Dinleme Boyutunun Uygulama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	**Maddeler**	$\overline{X}$	S_x	**Puan Sırası**
1	Öğrencilerle anlaşılır bir dille konuşma	4.43	.656	4.5
2	Öğrencileri sözlerini kesmeden dinleme	4.38	.659	7
3	Öğrencileri dinlerken başka işlerle uğraşmama	4.44	.773	3
4	Öğrencileri duygularıma hakim olarak dinleme	4.40	.672	6
5	Öğrencileri yargılamadan dinleme	4.37	.721	8
6	Öğrencilerle konuşurken göz teması kurma	4.50	.724	1.5
7	Öğrencilerle konuşurken onların duygularını yaşamasına fırsat sağlama	4.34	.706	9
8	Öğrencilerin duygularına değer verme	4.50	.645	1.5
9	Öğrencilerin düşüncelerini anlamaya çalışma	4.43	.660	4.5
10	Öğrencilere onları doğru anlayıp anlamadığıma dair teyit soruları sorma	4.29	.784	10
	Ağırlıklı Ortalama	4.41		

Çizelge 7'de katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının $\overline{X}$ =4.50 ile $\overline{X}$ =4.29 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok uyguladığı ilk üç madde "öğrencilerle konuşurken göz teması kurma" ($\overline{X}$ =4.50), "öğrencilerin duygularına değer verme" ($\overline{X}$ =4.50), "öğrencileri dinlerken başka işlerle uğraşmama" ($\overline{X}$ =4.44), "öğrencilerle anlaşılır bir dille konuşma" ($\overline{X}$ =4.43) ve " öğrencilerin düşüncelerini anlamaya çalışma" ($\overline{X}$ =4.43) maddeleridir. Katılımcıların en az uyguladığı son üç madde ise "öğrencilere onları doğru anlayıp anlamadığıma dair teyit soruları sorma" ($\overline{X}$ =4.29), "öğrencilerle konuşurken onların duygularını yaşamasına fırsat sağlama" ($\overline{X}$ =4.34) ve "öğrencileri yargılamadan dinleme" ($\overline{X}$ =4.37) maddeleridir. Bu boyuta ilişkin ağırlıklı ortalama $\overline{X}$ =4.41 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle katılımcılar etkin dinleme boyutundaki maddeleri "tamamen" uygulamaktadır. Kurudayıoğlu ve Kana'nın (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algılarını incelediği araştırmasında mevcut araştırmaya benzer şekilde, konuşanın jest ve mimiklerine odaklanma maddesi en yüksek ortalamaya sahip maddelerden biridir. Bu durumdan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerini dinlerken jest, mimik ve göz temasını önemsedikleri söylenebilir.

Güçlü Sorular Sorma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin güçlü sorular sorma boyutunu benimseme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8'de katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının $\overline{X}$ =4.62 ile $\overline{X}$ =4.48 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok benimsediği ilk üç madde "öğrencilere konuşmak istediği durumu netleştirecek sorular sorma" ($\overline{X}$ =4.62), "öğrencilere "nasıl?" sorusunu kullanarak daha fazla düşünmelerini sağlama" ($\overline{X}$ =4.62), "öğrencilere "bunu nereden biliyorsun?" sorusunu sorarak sahip oldukları bilginin doğruluğunu teyit ettirme" ($\overline{X}$ =4.62), "öğrencileri "ne düşünüyorsun?" sorusunu kullanarak fikirlerinin kaynakları konusunda daha fazla düşündürme" ($\overline{X}$ =4.61) ve "öğrencilerin "seni böyle düşündüren ne?" sorusunu sorarak fikirlerinin gerekçelerini ifade etmelerini sağlama" ($\overline{X}$ =4.58) maddeleridir.

Çizelge 8

Güçlü Sorular Sorma Boyutunun Benimseme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\overline{X}$	S_x	Puan Sırası
11	Öğrencilere iç dünyasını fark ettirecek sorular sorma	4.48	.718	13
12	Öğrencileri tanımak için açık uçlu sorular sorma	4.47	.738	11.5
13	Öğrenciye açık uçlu sorular sorarak kendisi hakkında iç görü kazandırma	4.47	.733	11.5
14	Öğrencilere konuşmak istediği durumu netleştirecek sorular sorma	4.62	.615	2
15	Öğrencilerin gündeme getirdiği durumla ilgili onları eyleme geçirecek sorular sorma	4.52	.713	9
16	Öğrencilere "Nasıl?" sorusunu kullanarak daha fazla düşünmelerini sağlama	4.62	.623	2
17	Öğrencileri "Ne düşünüyorsun? " sorusunu kullanarak fikirlerinin kaynakları konusunda daha fazla düşündürme	4.61	.628	4
18	Öğrencilere "Neden böyle düşünüyorsun? " sorusunu sorarak sahip oldukları fikirleri irdelemelerini sağlama	4.55	.685	7
19	Öğrencilerin "Seni böyle düşündüren ne? " sorusunu sorarak fikirlerinin gerekçelerini ifade etmelerini sağlama	4.58	.708	5.5
20	Öğrencilere "Başka nasıl davranabilirdin? " sorusunu sorarak farklı bakış açısı kazandırma	4.54	.731	8
21	Öğrencilere "Bunu nereden biliyorsun? " sorusunu sorarak sahip oldukları bilginin doğruluğunu teyit ettirme	4.62	.642	2
22	Öğrencilere "Biraz daha açıklama yapar mısın? " sorusunu sorarak fikirlerini destekleyici düşüncelerini çoğaltmalarını sağlama	4.58	.652	5.5
23	Öğrencileri "Aklında başka hangi sorular var? " sorusunu sorarak soru sormaya teşvik etme	4.49	.750	10
	Ağırlıklı Ortalama	4.55		

Katılımcıların en az benimsediği son üç madde ise "öğrencileri tanımak için açık uçlu sorular sorma" ($\overline{X}$ =4.47), "öğrenciye açık uçlu sorular sorarak kendisi hakkında iç görü kazandırma" ($\overline{X}$ =4.47), "öğrencilere iç dünyasını fark ettirecek sorular sorma" ($\overline{X}$ =4.48) ve "öğrencileri "aklında başka hangi sorular var? " sorusunu sorarak soru sormaya teşvik etme" ($\overline{X}$ =4.49) maddeleridir. Bu boyuta ilişkin ağırlıklı ortalama $\overline{X}$ =4.55 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle katılımcılar güçlü sorular sorma boyutundaki maddeleri "tamamen" benimsemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanıması ve hedefleriyle ilgili eyleme geçebilmesi için güçlü sorular sormanın önemli olduğu görüşünü paylaşmıştır.

Öğretmenlerin güçlü sorular sorma boyutunu uygulama düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9

Güçlü Sorular Sorma Boyutunun Uygulama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\overline{X}$	S_x	Puan Sırası
11	Öğrencilere iç dünyasını fark ettirecek sorular sorma	4.14	.823	10.5
12	Öğrencileri tanımak için açık uçlu sorular sorma	4.23	.805	9
13	Öğrenciye açık uçlu sorular sorarak kendisi hakkında iç görü kazandırma	4.11	.855	12.5
14	Öğrencilere konuşmak istediği durumu netleştirecek sorular sorma	4.30	.733	4.5
15	Öğrencilerin gündeme getirdiği durumla ilgili onları eyleme geçirecek sorular sorma	4.11	.882	12.5
16	Öğrencilere "Nasıl?" sorusunu kullanarak daha fazla düşünmelerini sağlama	4.41	.710	1
17	Öğrencileri "Ne düşünüyorsun? " sorusunu kullanarak fikirlerinin kaynakları konusunda daha fazla düşündürme	4,30	.732	4.5
18	Öğrencilere "Neden böyle düşünüyorsun? " sorusunu sorarak sahip oldukları fikirleri irdelemelerini sağlama	4.34	.742	2
19	Öğrencilerin "Seni böyle düşündüren ne? " sorusunu sorarak fikirlerinin gerekçelerini ifade etmelerini sağlama	4.32	.792	3
20	Öğrencilere "Başka nasıl davranabilirdin? " sorusunu sorarak farklı bakış açısı kazandırma	4.28	.842	6.5
21	Öğrencilere "Bunu nereden biliyorsun? " sorusunu sorarak sahip oldukları bilginin doğruluğunu teyit ettirme	4.28	.774	6.5
22	Öğrencilere "Biraz daha açıklama yapar mısın? " sorusunu sorarak fikirlerini destekleyici düşüncelerini çoğaltmalarını sağlama	4.25	.816	8
23	Öğrencileri "Aklında başka hangi sorular var? " sorusunu sorarak soru sormaya teşvik etme	4.14	.881	10.5
	Ağırlıklı Ortalama	4.25		

Çizelge 9'da katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının $\overline{X}$ =4.41 ile $\overline{X}$ =4.11 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok uyguladığı ilk üç madde "öğrencilere "nasıl?" sorusunu kullanarak daha fazla düşünmelerini sağlama" ($\overline{X}$ =4.41), "öğrencilere "neden böyle düşünüyorsun?" sorusunu sorarak sahip oldukları fikirleri irdelemelerini sağlama" ($\overline{X}$ =4.34) ve "öğrencilerin "seni böyle düşündüren ne? " sorusunu sorarak fikirlerinin gerekçelerini ifade etmelerini sağlama" ($\overline{X}$ =4.32) maddeleridir. Katılımcıların en az uyguladığı son üç madde ise "öğrenciye açık uçlu sorular sorarak kendisi hakkında iç görü kazandırma" ($\overline{X}$ =4.11), "öğrencilerin gündeme getirdiği durumla ilgili onları eyleme geçirecek sorular sorma" ($\overline{X}$ =4.11),

"öğrencilere iç dünyasını fark ettirecek sorular sorma" ($\overline{X}$ =4.14) ve "öğrencileri "aklında başka hangi sorular var?" sorusunu sorarak soru sormaya teşvik etme" ($\overline{X}$ =4.14) ve "öğrencileri tanımak için açık uçlu sorular sorma" ($\overline{X}$ =4.23) maddeleridir. Bu boyuta ilişkin ağırlıklı ortalama $\overline{X}$ =4.25 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle katılımcılar güçlü sorular sorma boyutundaki maddeleri "tamamen" uygulamaktadır. Bugulardan yola çıkarak öğretmenlerin, güçlü sorular aracılığıyla ergenlik döneminde olan öğrencilerinin eleştirel düşünmelerini sağlayarak onlara içgörü kazandırmak istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Farkındalık Yaratma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin farkındalık yaratma boyutunu benimseme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10

Farkındalık Yaratma Boyutunun Benimseme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\overline{X}$	S_x	Puan Sırası
24	Öğrencilerin güçlü yönlerini fark etme	4.59	.627	3.5
25	Öğrencilerin kendileri tarafından bilinmeyen, başkaları tarafından bilinen yanlarını görmelerini sağlama	4.65	.609	2
26	Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesi için çeşitli etkinliklere (spora/sanata vs.) yönlendirme	4.51	.712	5
27	Öğrencilerin güçlü yanlarını tespit etmek için sınıfta onları dikkatli gözlemleme	4.46	.721	7
28	Öğrencilerin güçlü yönleri hakkında onlarla konuşma	4.71	2.616	1
29	Öğrencilerin güçlü yanlarını onların fark etmesini sağlama	4.59	.676	3.5
30	Öğrencilerin güçlü yönlerini ebeveynleriyle paylaşma	4.41	.818	8
31	Öğrencilerin gelişmeye açık yönleri için önerilerde bulunma	4.37	.772	9
32	Öğrencilerin olumlu davranışlarını hemen takdir etme	4.48	.724	6
	Ağırlıklı Ortalama	4.53		

Çizelge 10'da katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının $\overline{X}$ =4.71 ile $\overline{X}$ =4.37 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok benimsediği ilk üç madde "öğrencilerin güçlü yönleri hakkında onlarla konuşma" ($\overline{X}$ =4.71), "öğrencilerin kendileri tarafından bilinmeyen, başkaları tarafından bilinen yanlarını görmelerini sağlama" ($\overline{X}$ =4.65), "öğrencilerin güçlü yönlerini fark etme" ($\overline{X}$ =4.59) ve

"öğrencilerin güçlü yanlarını onların fark etmesini sağlama" ($\overline{X}$ =4.59) maddeleridir. Katılımcıların en az benimsediği son üç madde ise "öğrencilerin gelişmeye açık yönleri için önerilerde bulunma" ($\overline{X}$ =4.37), "öğrencilerin güçlü yönlerini ebeveynleriyle paylaşma" ($\overline{X}$ =4.41), ve "öğrencilerin güçlü yanlarını tespit etmek için sınıfta onları dikkatli gözlemleme" ($\overline{X}$ =4.46) maddeleridir. Bu boyuta ilişkin ağırlıklı ortalama $\overline{X}$ =4.53 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle katılımcılar farkındalık yaratma boyutundaki maddeleri "tamamen" benimsemektedir. Öğrenciler sahip olduğu farkındalık ile kendilerini daha iyi tanıyarak analiz edebilir. Bununla birlikte üst bilişsel farkındalık da öğrencilere farklı şekillerde katkı sağlamaktadır. Örneğin, Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri (2009) tarafından yapılan çalışmada üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme yaklaşımına sahip olduğu belirtilmiştir. Karatay (2010) ise ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin farkındalık yaratma boyutunu uygulama düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11

Farkındalık Yaratma Boyutunun Uygulama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	**Maddeler**	$\overline{X}$	S_x	**Puan Sırası**
24	Öğrencilerin güçlü yönlerini fark etme	4.30	.788	1
25	Öğrencilerin kendileri tarafından bilinmeyen, başkaları tarafından bilinen yanlarını görmelerini sağlama	4.11	.818	6
26	Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesi için çeşitli etkinliklere (spora/sanata vs.) yönlendirme	4.02	.968	7
27	Öğrencilerin güçlü yanlarını tespit etmek için sınıfta onları dikkatli gözlemleme	4.18	.816	3
28	Öğrencilerin güçlü yönleri hakkında onlarla konuşma	4.17	.815	4
29	Öğrencilerin güçlü yanlarını onların fark etmesini sağlama	4.16	.792	5
30	Öğrencilerin güçlü yönlerini ebeveynleriyle paylaşma	3.77	.991	9
31	Öğrencilerin gelişmeye açık yönleri için önerilerde bulunma	4.01	.807	8
32	Öğrencilerin olumlu davranışlarını hemen takdir etme	4.27	.762	2
	Ağırlıklı Ortalama	4.11		

Çizelge 11'de katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının $\overline{X}=4.30$ ile $\overline{X}=3.77$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok uyguladığı ilk üç madde "öğrencilerin güçlü yönlerini fark etme" ($\overline{X}=4.30$), "öğrencilerin olumlu davranışlarını hemen takdir etme" ($\overline{X}=4.27$) ve "öğrencilerin güçlü yanlarını tespit etmek için sınıfta onları dikkatli gözlemleme" ($\overline{X}=4.18$) maddeleridir. Katılımcıların en az uyguladığı son üç madde ise "öğrencilerin güçlü yönlerini ebeveynleriyle paylaşma" ($\overline{X}=3.77$), "öğrencilerin gelişmeye açık yönleri için önerilerde bulunma" ($\overline{X}=4.01$) ve "öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesi için çeşitli etkinliklere (spora/sanata vs.) yönlendirme" ($\overline{X}=4.02$) maddeleridir. Bu boyuta ilişkin ağırlıklı ortalama $\overline{X}=4.11$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle katılımcılar farkındalık yaratma boyutundaki maddeleri "büyük ölçüde" uygulamaktadır. Yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrencilerinde farkındalık yaratmak adına onlarda olumlu davranış değişikliğine sebep olacak pek çok davranışı uyguladıkları söylenebilir.

Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunu benimseme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12'de katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının $\overline{X}=4.45$ ile $\overline{X}=3.57$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok benimsediği ilk üç madde "öğrencilere hedeflerini mantıklı hale getirmelerinde destek olma" ($\overline{X}=4.45$), "öğrencilere belirledikleri hedefleri sahiplenmelerinde destek olma" ($\overline{X}=4.44$), "sınıf içinde öğrencilere güçlü yönlerine uygun sorumluluklar verme" ($\overline{X}=4.41$) ve "öğrencilerden hedeflerine ulaşmış olmayı hayal etmelerini isteme " ($\overline{X}=4.41$) maddeleridir. Katılımcıların en az benimsediği son üç madde ise "öğrencilerden hayatta en değer verdikleri şeyleri önem sırasıyla yazmalarını isteme" ($\overline{X}=3.57$), "öğrencilerden benimsedikleri hedeflerinin değerleriyle ilişkisi konusunda kendilerini ifade etmelerini isteme" ($\overline{X}=3.76$), "öğrencilerden mutluluk kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme" ($\overline{X}=3.80$) ve "öğrencilerden hayat felsefesini tanımlamalarını isteme'' ($\overline{X}=3.80$) maddeleridir. Bu boyuta ilişkin ağırlıklı ortalama $\overline{X}=4.10$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 12

Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama Boyutunun Benimseme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\overline{X}$	S_x	Puan Sırası
33	Sınıf içinde öğrencilere güçlü yönlerine uygun sorumluluklar verme	4.41	.784	3.5
34	Öğrencilere hedeflerini mantıklı hale getirmelerinde destek olma	4.45	.728	1
35	Öğrencileri zorlayıcı hedefler belirlemesi için yüreklendirme	4.30	.850	6.5
36	Öğrencilere belirledikleri hedefleri sahiplenmelerinde destek olma	4.44	.763	2
37	Öğrencilerden hedeflerine ulaşmış olmayı hayal etmelerini isteme	4.41	.854	3.5
38	Öğrencilerden en severek yaptıkları işleri düşünmelerini isteme	4.30	.895	6.5
39	Öğrencilere geçmiş başarılarını hatırlatma	4.35	.842	5
40	Öğrencilerin güçlü yönlerine uygun meslekler konusunda düşünmelerini sağlama	4.27	,962	8
41	Öğrencilerden hayat amaçları hakkında düşüncelerini açıklamalarını isteme	4.09	.887	10
42	Öğrencilerden hayat felsefesini tanımlamalarını isteme	3.80	1.013	14.5
43	Öğrencilerden hayatta en çok değer verdikleri şeyler hakkında düşünmelerini isteme	3.97	.901	11
44	Öğrencilerden hayatta en değer verdikleri şeyleri önem sırasıyla yazmalarını isteme	3.57	1.121	17
45	Öğrencilerden başarı kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme	3.92	.941	12
46	Öğrencilerden mutluluk kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme	3.80	1.021	14.5
47	Öğrencilerden benimsedikleri hedeflerinin değerleriyle ilişkisi konusunda kendilerini ifade etmelerini isteme	3.76	.967	16
48	Öğrencilerin davranışlarının altında yatan nedenler konusunda düşünmelerini sağlama	3.81	.919	13
49	Öğrencilerin verdiği kararların hayatlarını nasıl etkileyeceği ile ilgili düşünmelerini sağlama	4.14	.888	9
	Ağırlıklı Ortalama	4.10		

Başka bir deyişle katılımcılar öz değerlerine uygun seçimler yaptırma boyutundaki maddeleri "büyük ölçüde" benimsemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ergenlik döneminde olan öğrencilerinin kendi değerlerine ve bireysel özelliklerine uygun seçimler yapmaları konusunda olumlu görüş ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunu uygulama düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 13'de sunulmuştur.

Çizelge 13

Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama Boyutunun Uygulama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\overline{X}$	S_x	Puan Sırası
33	Sınıf içinde öğrencilere güçlü yönlerine uygun sorumluluklar verme	4.10	.868	2
34	Öğrencilere hedeflerini mantıklı hale getirmelerinde destek olma	4.03	.861	6.5
35	Öğrencileri zorlayıcı hedefler belirlemesi için yüreklendirme	3.97	.872	9.5
36	Öğrencilere belirledikleri hedefleri sahiplenmelerinde destek olma	4.07	.835	4
37	Öğrencilerden hedeflerine ulaşmış olmayı hayal etmelerini isteme	4.02	.883	8
38	Öğrencilerden en severek yaptıkları işleri düşünmelerini isteme	4.03	.869	6.5
39	Öğrencilere geçmiş başarılarını hatırlatma	3.91	.928	12
40	Öğrencilerin güçlü yönlerine uygun meslekler konusunda düşünmelerini sağlama	4.04	.952	5
41	Öğrencilerden hayat amaçları hakkında düşüncelerini açıklamalarını isteme	4,09	,887	3
42	Öğrencilerden hayat felsefesini tanımlamalarını isteme	3.80	1.013	14.5
43	Öğrencilerden hayatta en çok değer verdikleri şeyler hakkında düşünmelerini isteme	3.97	.901	9.5
44	Öğrencilerden hayatta en değer verdikleri şeyleri önem sırasıyla yazmalarını isteme	3.57	1.121	17
45	Öğrencilerden başarı kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme	3.92	.941	11
46	Öğrencilerden mutluluk kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme	3.80	1.021	14.5
47	Öğrencilerden benimsedikleri hedeflerinin değerleriyle ilişkisi konusunda kendilerini ifade etmelerini isteme	3.76	.967	16
48	Öğrencilerin davranışlarının altında yatan nedenler konusunda düşünmelerini sağlama	3.81	.919	13
49	Öğrencilerin verdiği kararların hayatlarını nasıl etkileyeceği ile ilgili düşünmelerini sağlama	4.14	.888	1
	Ağırlıklı Ortalama	3.94		

Çizelge 13'de katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının $\overline{X} = 4.14$ ile $\overline{X} = 3.57$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok uyguladığı ilk üç madde "öğrencilerin verdiği kararların hayatlarını nasıl etkileyeceği ile ilgili

düşünmelerini sağlama" ($\overline{X}$ =4.14), "sınıf içinde öğrencilere güçlü yönlerine uygun sorumluluklar verme" ($\overline{X}$ =4.10) ve "öğrencilerden hayat amaçları hakkında düşüncelerini açıklamalarını isteme" ($\overline{X}$ =4.09) maddeleridir. Katılımcıların en az uyguladığı son üç madde ise "öğrencilerden hayatta en değer verdikleri şeyleri önem sırasıyla yazmalarını isteme" ($\overline{X}$ =3.57), "öğrencilerden benimsedikleri hedeflerinin değerleriyle ilişkisi konusunda kendilerini ifade etmelerini isteme" ($\overline{X}$ =3.76), "öğrencilerden mutluluk kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme" ($\overline{X}$ =3.80) ve "öğrencilerden hayat felsefesini tanımlamalarını isteme" ($\overline{X}$ =3.80) maddeleridir. Bu boyuta ilişkin ağırlıklı ortalama $\overline{X}$ =3.94 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle katılımcılar öz değerlerine uygun seçimler yaptırma boyutundaki maddeleri "büyük ölçüde" uygulamaktadır. Öğrencilerin öz değerlerine uygun seçimler yapmasının onların ilerleyen yaşantılarında mutlu ve yaşam doyumuna sahip bireyler olmasına sebep olacağı söylenebilir. Nitekim Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci (2007) araştırmalarında, okuduğu bölüme açıkta kalmamak için girdiğini düşünen öğrencilerin yaşam doyumu, eğitim doyumu ve öğretim üyeleriyle ilişkilerinden hoşnutluklarının, o bölümü özellikle istedikleri için okuduğunu düşünen öğrencilere göre daha düşük; umutsuzluk ve depresyon düzeylerinin ise daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Lise öğretmenlerinin koçluk davranışına ilişkin görüşleri ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların etkin dinleme, güçlü sorular sorma, farkındalık yaratma boyutlarındaki maddeleri ''tamamen'', öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutundaki maddeleri ''büyük ölçüde'' benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, etkin dinleme, güçlü sorular sorma boyutlarındaki maddeleri ''tamamen'', farkındalık yaratma ve öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutundaki maddeleri ''büyük ölçüde'' uyguladıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, yapılan araştırmada öğretmenlerin koçluk davranışını benimseme düzeyleri uygulama düzeylerinden daha yüksektir denilebilir.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışlarını Benimseme Ve Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma, lise öğretmenlerinin koçluk davranışı göstermesinin önemli olma durumu ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş ve karşılaştırmalı analiz bulguları paylaşılmıştır.

Öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeyine ilişkin olarak cinsiyet, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma, lise öğretmenlerinin koçluk davranışı göstermesinin önemli olma durumu ve eğitim düzeyi değişkenleri t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 14'de yer almaktadır.

Çizelge 14 incelendiğinde etkin dinleme boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet $[t_{(410)}= 2.95;\ p<.05]$ ve koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu $[t_{(410)}= 2.45;\ p<.05]$ değişkenlerine göre anlamlı fark görülmektedir. Kadın katılımcılar ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu belirten katılımcıların etkin dinleme boyutunu benimseme düzeyine ilişkin görüşleri daha olumludur. Etkin dinleme boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma $[t_{(410)}= 1.20;\ p>.05]$ ve eğitim durumu $[t_{(410)}= .095;\ p>.05]$ değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Güçlü sorular sorma boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet $[t_{(410)}= 2.59;\ p<.05]$ ve koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu $[t_{(410)}= 2.47;\ p<.05]$ değişkenlerine göre anlamlı fark görülmektedir. Kadın katılımcılar ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu belirten katılımcıların güçlü sorular sorma boyutunu benimseme düzeyine ilişkin görüşleri daha olumludur. Güçlü sorular sorma boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma $[t_{(410)}= 1.23;\ p>.05]$ ve eğitim durumu $[t_{(410)}= .622;\ p>.05]$ değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Çizelge 14

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeyine İlişkin Olarak Cinsiyet, Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma, Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışı Göstermesinin Önemli Olma Durumu ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Yapılan T- Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	Kategoriler	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	P
Etkin Dinleme	Cinsiyet	Kadın	277	41.7292	4.03009	410	2.95	.003*
		Erkek	135	40.2667	5.01073			
	Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma	Evet	87	41.7586	4.09755	410	1.20	.228
		Hayır	325	41.1138	4.50267			
	Koçluk Davranışı Göstermenin Önemli Görülme Durumu	Evet	369	41.4878	4.16122	410	2.45	.018*
		Hayır	43	39.2093	5.91430			
	Eğitim Durumu	Önlisans, Lisans	339	41.2596	4.24444	410	.095	.925
		Lisansüstü	73	41.2055	5.20672			
Güçlü Sorular Sorma	Cinsiyet	Kadın	277	63.7870	7.01097	410	2.59	.01*
		Erkek	135	61.5333	8.82567			
	Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma	Evet	87	63.9540	7.48783	410	1.23	.218
		Hayır	325	62.8062	7.76840			
	Koçluk Davranışı Göstermenin Önemli Görülme Durumu	Evet	369	63.4878	7,15249	410	2.47	.017*
		Hayır	43	59.2791	10.86349			
	Eğitim Durumu	Önlisans, Lisans	339	63.1770	7.32051	410	.622	.536
		Lisansüstü	73	62.4521	9.36904			
Farkındalık Yaratma	Cinsiyet	Kadın	277	40.5162	4.76	410	2.32	.025*
		Erkek	135	39.3185	5.21			
	Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma	Evet	87	40.7816	4.58112	410	1.40	.162
		Hayır	325	39.9477	5.02466			
	Koçluk Davranışı Göstermenin Önemli Görülme Durumu	Evet	369	40.3930	4.68404	410	2.57	.013*
		Hayır	43	37.8140	6.36679			
	Eğitim Durumu	Önlisans, Lisans	339	40.3156	4.79251	410	1.70	.089
		Lisansüstü	73	39.2329	5.52650			
Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama	Cinsiyet	Kadın	277	73.6715	11.34	410	2.06	.04*
		Erkek	135	71.1556	12.20892			
	Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma	Evet	87	74.0805	10.83837	410	1.11	.268
		Hayır	325	72.5169	11.89060			
	Koçluk Davranışı Göstermenin Önemli Görülme Durumu	Evet	369	73.4201	11.11255	410	2.32	.024*
		Hayır	43	67.9302	15.01966			
	Eğitim Durumu	Önlisans, Lisans	339	73.0029	11.55140	410	.583	.560
		Lisansüstü	73	72.1233	12.32201			

Farkındalık yaratma boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet *[$t_{(410)}$= 2.32; p<.05]* ve koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu *[$t_{(410)}$= 2.57; p<.05]* değişkenlerine göre anlamlı fark görülmektedir. Kadın katılımcılar ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu belirten katılımcıların farkındalık yaratma boyutunu benimseme düzeyine ilişkin görüşleri daha olumludur. Farkındalık yaratma boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma *[$t_{(410)}$= 1.40; p>.05]* ve eğitim durumu *[$t_{(410)}$= 1.70; p>.05]* değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet *[$t_{(410)}$= 2.06; p<.05]* ve koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu *[$t_{(410)}$= 2.32; p<.05]* değişkenlerine göre anlamlı fark görülmektedir. Kadın katılımcılar ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu belirten katılımcıların öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunu benimseme düzeyine ilişkin görüşleri daha olumludur. Öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma *[$t_{(410)}$= 1.11; p>.05]* ve eğitim durumu *[$t_{(410)}$= .583; p>.05]* değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Bulgular değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu belirten katılımcıların, öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarının tamamını benimseme düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bozkurt (2004) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında bu araştırmaya benzer sonuçlar elde etmiştir. Bahsedilen araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi ‘‘etkililik’’ ve ‘‘yeterlilik’’ alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bununla birlikte mevcut araştırmada, koçluk davranışı sergilemenin önemli olduğunu düşünen katılımcıların koçluk davranışlarının tüm alt boyutlarını benimsemesi bu davranışın önemini kanıtlamaktadır.

Öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını uygulama düzeyine ilişkin olarak cinsiyet, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma, lise öğretmenlerinin koçluk davranışı göstermesinin önemli olma durumu ve eğitim düzeyi değişkenleri t testi ile analizi edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 15'de yer almaktadır.

Çizelge 15

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Uygulama Düzeyine İlişkin Olarak Cinsiyet, Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma, Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışı Göstermesinin Önemli Olma Durumu ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Yapılan T- Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	**Değişkenler**	**Kategoriler**	**n**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**P**
Etkin Dinleme	Cinsiyet	Kadın	277	39.7437	4.37913	410	2.05	.046*
		Erkek	135	38.7778	4.99801			
	Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma	Evet	87	40.1954	4.69745	410	1.75	.080
		Hayır	325	39.2215	4.56843			
	Koçluk Davranışı Göstermenin Önemli Görülme Durumu	Evet	369	39.5149	4.46245	410	1.13	.258
		Hayır	43	38.6744	5.71015			
	Eğitim Durumu	Önlisans, Lisans	339	39.2419	4.64419	410	1.76	.079
		Lisansüstü	73	40.2877	4.36043			
Güçlü Sorular Sorma	Cinsiyet	Kadın	277	59.5668	7.87539	410	1.85	.064
		Erkek	135	57.9481	9.10742			
	Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma	Evet	87	60.5172	8.51519	410	1.87	.062
		Hayır	325	58.6400	8.23889			
	Koçluk Davranışı Göstermenin Önemli Görülme Durumu	Evet	369	59.3171	8.06157	410	1.68	.098
		Hayır	43	56.6279	10.09013			
	Eğitim Durumu	Önlisans, Lisans	339	58.8171	8.36000	410	1.15	.250
		Lisansüstü	73	60.0548	8.12727			
Farkındalık Yaratma	Cinsiyet	Kadın	277	36.9350	5.08865	410	1.22	.222
		Erkek	135	36.2667	5.44607			
	Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma	Evet	87	38.2414	4.96257	410	3.10	.002*
		Hayır	325	36.3077	5.20779			
	Koçluk Davranışı Göstermenin Önemli Görülme Durumu	Evet	369	36.9187	5.00911	410	1.89	.065
		Hayır	43	34.9767	6.51551			
	Eğitim Durumu	Önlisans, Lisans	339	36.6224	5.26057	410	.785	.433
		Lisansüstü	73	37.1507	4.98796			

(devam ediyor)

Çizelge 15 devam

Boyutlar	Değişkenler	Kategoriler	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	P
Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama	Cinsiyet	Kadın	277	67.3466	10.88290	410	1.68	.093
		Erkek	135	65.3778	11.62079			
	Koçluk Eğitimi, Konferansı ya da Seminerine Katılma	Evet	87	69.4253	10.35266	410	2.58	.010*
		Hayır	325	65.9723	11.26296			
	Koçluk Davranışı Göstermenin Önemli Görülme Durumu	Evet	369	67.1870	10.71596	410	2.13	.038*
		Hayır	43	62.5349	13.83981			
	Eğitim Durumu	Önlisans, Lisans	339	66.2478	11.27142	410	1.78	.075
		Lisansüstü	73	68.8082	10.40921			

Çizelge 15 incelendiğinde etkin dinleme boyutunun uygulama düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet $[t_{(410)}= 2.05; p<.05]$ değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir. Kadın katılımcıların etkin dinleme boyutunu uygulama düzeyine ilişkin görüşleri daha olumludur. Aynı şekilde Güven ve Akyüz'ün (2001) öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini ele aldığı araştırmada da kadın öğretmenlerin empati, saydamlık, eşitlik, yeterlilik alt boyutlarında daha olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2007) ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerini karşılaştırdığı, Akçil'in (2012) ilköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerini ele aldığı, Arslan'ın (2012) öğretmenlerin koçluk becerilerini demografik açıdan değerlendirdiği çalışmalarda ise koçluk becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Pürçek'in (2015) okul müdürlerinin koçluk davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul müdürlerinin kendilerinin gösterdiği koçluk davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem gibi değişkenlere göre değişmemiş ancak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin koçluk davranışını daha sık gözlemlediği paylaşılmıştır. Bu durumun sebebi mevcut araştırmada örnekleme alınan kişilerin sadece öğretmenlerden oluşması, okul yöneticilerinin araştırmaya dahil olmaması olabilir.

Etkin dinleme boyutunun uygulama düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma *[$t_{(410)}$= 1.75; p>.05]*, koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu *[$t_{(410)}$= 1.13; p>.05]* ve eğitim durumu *[$t_{(410)}$= .1.76; p>.05]* değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Güçlü sorular sorma boyutunun uygulama düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet *[$t_{(410)}$= 1.85; p>.05]*, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma *[$t_{(410)}$= 1.87; p>.05]* ve koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu *[$t_{(410)}$= 1.68; p>.05]* ve eğitim durumu *[$t_{(410)}$= 1.15; p>.05]* değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Farkındalık yaratma boyutunun uygulama düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma *[$t_{(410)}$= 3.10; p<.05]* değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir. Koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılan katılımcıların farkındalık yaratma boyutunu uygulama düzeyine ilişkin görüşleri daha olumludur. Farkındalık yaratma boyutunun uygulama düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet *[$t_{(410)}$= 1.22; p>.05]*, koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu *[$t_{(410)}$= 1.89; p>.05]* ve eğitim durumu *[$t_{(410)}$= .785; p>.05]* değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Öz değerlerine uygun seçimler yapma boyutunun uygulama düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma *[$t_{(410)}$= 2.58; p<.05]* ve koçluk davranışı göstermenin önemli görülme durumu *[$t_{(410)}$= 2.13; p<.05]* değişkenlerine göre anlamlı fark görülmektedir. Koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılan ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu belirten katılımcıların öz değerlerine uygun seçimler yapma boyutu uygulama düzeyine ilişkin görüşleri daha olumludur. Öz değerlerine uygun seçimler yapma boyutunun uygulama düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet *[$t_{(410)}$= 1.68; p<.05]* ve eğitim durumu *[$t_{(410)}$= 1.78; p>.05]* değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Arthur-Kelly ve diğerlerinin (2017) yılında yaptıkları çalışmada, zorlayıcı davranışlar gösteren ve bu davranışları gösterme riskinde olan Avustralya erken çocukluk dönemi eğitimcilerine verilen uzaktan ve doğrudan koçluk eğitimlerinin kazanımlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitimcilere verilen eğitimler ile çocuklar becerilerini geliştirmede, bazı beceri eksikliklerini

tamamlamada ve davranışsal problemlerini azaltmada ilerleme göstermişlerdir. Bu araştırma kapsamında doğrudan ve uzatan koçluk desteği alan eğitimciler, çocukların davranışlarını daha iyi anlama, onların olumlu davranışlarını destekleme ve iletişim ihtiyaçlarını doğru değerlendirme ve davranış nedenleri hakkında açık hipotezler geliştirme konularında gelişim göstermişlerdir. Bu durum mevcut araştırmayla benzer şekilde koçluk eğitimine katılan eğitimcilerin bazı koçluk becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Arslan (2012), öğretmenlerin koçluk becerilerini demografik değişkenler açısından incelediği araştırmasında, koçluk konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bütünlük durumsallık becerilerinin, eğitim almayan öğretmenlere göre fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada, koçluk eğitimi alan bireylerin bir durumu değerlendirirken buna sebep olan alt durumları da ele alabilecek çok yönlü bir bakış açısı geliştirebildikleri görüşünü paylaşmıştır. Mevcut araştırmada koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılan katılımcılar ise farkındalık yaratma ve öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunu uygulama düzeyinde Arslan'ın araştırmasına benzer şekilde anlamlı farklılık göstermektedir.

Yapılan çalışmayla Arslan'ın (2012) yaptığı çalışmanın her ikisinde de öğretmenlerin önlisans, lisans ya da lisansüstü eğitim düzeyine sahip olmaları koçluk becerilerine etki etmemektedir. Öztürk'ün (2007) yapmış olduğu çalışmada ise yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticilerinin daha yüksek düzeyde koçluk becerisine sahip olduklarını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar arasındaki farka bakıldığında, Öztürk'ün çalışmasında yöneticilerin koçluk becerileriyle ilgili öğretmenlerin düşüncelerinin değerlendirilmesi bulguların değişiklik göstermesine sebep olabilir.

Öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarının (cinsiyet, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma, lise öğretmenlerinin koçluk davranışı göstermesinin önemli olma durumu ve eğitim düzeyi değişkenleri) benimseme ve uygulama düzeyleri karşılaştırıldığında ise benimseme seviyesinde koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu belirten katılımcıların, öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarının tamamını benimsedikleri anlamlı düzeyde farklılaşırken, uygulama düzeyinde ise sadece öz değerlerine uygun seçimler yapma boyutunda daha

olumlu yönde oldukları görülmektedir. Bununla birlikte koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılan katılımcılar farkındalık yaratma boyutunu uygulamada anlamlı farklılık göstermişlerdir. Kadın katılımcılar, öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarının tamamını benimseme düzeyinde anlamlı farklılık gösterirken, uygulama düzeyinde yalnızca etkin dinleme boyutunda farklılaşmıştır.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeyine ilişkin olarak branş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucu Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeyine İlişkin Olarak Branş Değişkenine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları (N=400)

Boyutlar	**Değişken**	**Kategoriler**	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark (LSD)**
Etkin Dinleme	Branş	1.Sosyal Bilimler	54	41.07	3.96	6;393	.721	.633	-
		2.Fen Bilimleri	52	41.26	4.72				
		3.Türkçe-Edebiyat	62	41.03	5.20				
		4.Matematik	50	41.44	4.39				
		5.Yabancı dil	73	41.19	4.11				
		6.Meslek	59	42.18	3.94				
		7.Diğer	50	40.52	4.59				
Güçlü Sorular Sorma	Branş	1.Sosyal Bilimler	54	62.03	8.12	6;393	.564	.759	-
		2.Fen Bilimleri	52	63.50	8.36				
		3.Türkçe-Edebiyat	62	62.66	8.63				
		4.Matematik	50	62.64	8.07				
		5.Yabancı dil	73	62.86	6.95				
		6.Meslek	59	64.42	7.19				
		7.Diğer	50	62.62	7.12				
Farkındalık Yaratma	Branş	1.Sosyal Bilimler	54	39.42	5.16	6;393	1.49	.178	-
		2.Fen Bilimleri	52	39.09	5.35				
		3.Türkçe-Edebiyat	62	40.27	4.94				
		4.Matematik	50	40.12	4.58				
		5.Yabancı dil	73	40.02	4.85				
		6.Meslek	59	41.62	4.58				
		7.Diğer	50	40.26	4.96				

(devam ediyor)

Çizelge 16 devam

Boyutlar	Değişken	Kategoriler	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama	Branş	1.Sosyal Bilimler	54	70.40	12.28	3;393	2.83	.010	1-6 2-6 5-6
		2.Fen Bilimleri	52	69.80	12.90				
		3.Türkçe-Edebiyat	62	73.72	11.49				
		4.Matematik	50	73.32	9.62				
		5.Yabancı dil	73	71.69	11.44				
		6.Meslek	59	77.55	10.18				
		7.Diğer	50	73.28	12.86				

Çizelge 16 incelendiğinde öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeyine ilişkin olarak branş değişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında etkin dinleme *[$F_{(3-393)}$= .721; p>.05]*, güçlü sorular sorma *[$F_{(3-393)}$= .564; p>.05]* ve farkındalık yaratma *[$F_{(3-393)}$= 1.49; p>.05]* boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında branş *[$F_{(3-393)}$= 2.83; p<.05]* değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD analiz sonucuna göre meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =77.55), sosyal bilimler ($\overline{X}$ =70.40), fen bilimleri ($\overline{X}$ =69.80) ve yabancı dil ($\overline{X}$ =71.69) branşındaki öğretmenlere göre benimseme düzeyinde daha olumludur.

Farklı branşlardaki katılımcıların, öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeylerine bakıldığında meslek lisesi öğretmenlerinin sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre öz değerlerine uygun seçimler yapma boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çetinkaya (2013), meslek lisesi öğretmenlerinin iletişimsel yeterlik düzeylerini incelediği araştırmasında, kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin iletişimsel yeterlik algı düzeylerinin "oldukça yeterli'' olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları ölçeğinin alt boyutlarını uygulama düzeyine ilişkin olarak branş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucu Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Uygulama Düzeyine İlişkin Olarak Branş Değişkenine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Değişken	Kategoriler	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Etkin Dinleme	Branş	1.Sosyal Bilimler	54	39.88	3.57	6;393	.590	.739	
		2.Fen Bilimleri	52	39.71	4.90				
		3.Türkçe-Edebiyat	62	39.14	5.08				
		4.Matematik	50	39.98	4.66				
		5.Yabancı dil	73	38.75	4.92				
		6.Meslek	59	39.30	4.53				
		7.Diğer	50	39.04	4.36				
Güçlü Sorular Sorma	Branş	1.Sosyal Bilimler	54	58.68	7.88	6;393	.549	.771	
		2.Fen Bilimleri	52	59.40	8.30				
		3.Türkçe-Edebiyat	62	58.33	8.79				
		4.Matematik	50	59.52	8.47				
		5.Yabancı dil	73	57.71	9.13				
		6.Meslek	59	58.79	7.98				
		7.Diğer	50	60.10	7.18				
Farkındalık Yaratma	Branş	1.Sosyal Bilimler	54	36.25	5.14	6;393	1.46	.191	
		2.Fen Bilimleri	52	35.17	5.14				
		3.Türkçe-Edebiyat	62	36.70	4.68				
		4.Matematik	50	37.12	5.23				
		5.Yabancı dil	73	36.42	5.13				
		6.Meslek	59	37.20	5.92				
		7.Diğer	50	37.92	4.88				
Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama	Branş	1.Sosyal Bilimler	54	64.25	11.89	3;393	3.23	.004*	1-6
		2.Fen Bilimleri	52	62.71	10.69				1-7
		3.Türkçe-Edebiyat	62	67.17	9.23				2-3
		4.Matematik	50	67.02	11.26				2-4
		5.Yabancı dil	73	65.23	10.73				2-6
		6.Meslek	59	70.08	10.78				2-7
		7.Diğer	50	69.30	12.24				5-6 5-7

Çizelge 17 incelendiğinde öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını uygulama düzeyine ilişkin olarak branş değişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında etkin dinleme *[$F_{(3\text{-}393)}$= .590; p>.05],* güçlü sorular sorma *[$F_{(3\text{-}393)}$= .549; p>.05]* ve farkındalık yaratma [$F_{(3\text{-}393)}$= 1.46; p>.05] boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında branş *[$F_{(3\text{-}393)}$= 3.23; p<.05]* değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan analiz sonucuna göre meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri ($\overline{X}$ =70.08), sosyal bilimler

($\overline{X}$=64.25), fen bilimleri ($\overline{X}$=62.71) ve yabancı dil ($\overline{X}$=65.23) branşındaki öğretmenlere; diğer branştaki (resim, müzik, beden eğitimi vb.) öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$=69.30) sosyal bilimler ($\overline{X}$=64.25), fen bilimleri ($\overline{X}$=62.71) ve yabancı dil ($\overline{X}$=65.23) branşındaki öğretmenlere göre uygulama düzeyinde daha olumludur. Bununla birlikte Türkçe-edebiyat ($\overline{X}$=67.17) ve matematik ($\overline{X}$=67.02) branşındaki öğretmenlerin görüşleri fen bilimleri ($\overline{X}$=62.71) branşındaki öğretmenlere göre uygulama düzeyinde daha olumludur.

Bu bulgular ışığında meslek lisesi öğretmenlerinin sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındakilere göre, diğer branştaki (resim, müzik, beden eğt vb.) öğretmenlerin sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındakilere göre, Türkçe-edebiyat ve matematik öğretmenlerinin ise fen bilimleri öğretmenlerine göre öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunda uygulama düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmayla benzer şekilde, Çetin (2015) öğrenci görüşlerine göre lise son sınıf rehber öğretmenlerinin koçluk beceri düzeylerini araştırdığı araştırmasında, bulgularını okul türlerine göre değerlendirdiğinde Anadolu Öğretmen Lisesindeki öğretmenlerin koçluk becerilerinin iletişim alt boyutuna göre diğer okul türlerindeki öğretmenlerin koçluk becerilerinden daha ileri seviyede olduğunu saptamıştır.

Arslan (2012) öğretmenlerin koçluk becerilerini incelediği araştırmasının bulgularında ise öğretmenlerin branşları ile koçluk becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını paylaşmıştır. Mevcut araştırmaya göre farklı bulgulara ulaşılması, çalışmaların farklı örneklem üzerinden yürütülmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeyine ilişkin olarak yaş değişkenine göre yapılan Kruskall-Wallis sonucu Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18 incelendiğinde öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeyine ilişkin olarak yaş değişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında etkin dinleme [$\chi^2_{(4)}$= 7.68; p>.05], güçlü sorular sorma *[$\chi^2_{(4)}$= 6.60; p>.05]* ve öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama *[$\chi^2_{(4)}$= 3.54; p>.05]* boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelge 18

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeyine İlişkin Olarak Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskall-Wallis Sonuçları

Boyutlar	Değişken	Bölge	n	Sıra Ort	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Etkin Dinleme	Yaş	1.25 yaş altı	22	207.70	4	7.68	.104	-
		2.26-34 yaş	59	211.90				
		3.35-44 yaş	133	221.02				
		4.45-54 yaş	166	201.91				
		5.54 yaş üstü	32	159.19				
Güçlü Sorular Sorma	Yaş	1.25 yaş altı	22	204.16	4	6.60	.158	-
		2.26-34 yaş	59	196.66				
		3.35-44 yaş	133	217.55				
		4.45-54 yaş	166	210.23				
		5.54 yaş üstü	32	160.98				
Farkındalık Yaratma	Yaş	1.25 yaş altı	22	227.86	4	12.16	.016*	1-5
		2.26-34 yaş	59	201.96				2-5
		3.35-44 yaş	133	216.98				3-5
		4.45-54 yaş	166	209.68				4-5
		5.54 yaş üstü	32	140.13				
Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama	Yaş	1.25 yaş altı	22	221.75	4	3.54	.471	-
		2.26-34 yaş	59	201.48				
		3.35-44 yaş	133	208.18				
		4.45-54 yaş	166	211.59				
		5.54 yaş üstü	32	171.88				

Koçluk davranışı ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeyine ilişkin olarak yaş değişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında farkındalık yaratma boyutunda ise anlamlı fark vardır *[$\chi^2_{(4)}$= 12.16; p>.05]*. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre 54 yaş üstü katılımcılar 25 yaş altı (U=201.500, p<0.05), 26-43 yaş arası (U=634.00, p<0.05), 35-44 yaş arası (U=1379.00, p<0.05) ve 45-54 yaş arası (U=1741.00, p<0.05) katılımcılara göre daha olumsuz düşünmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, 54 yaş üstü katılımcıların öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin farkındalık yaratma boyutunu benimseme düzeyine ilişkin düşüncelerinin diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi yaş almış öğretmenlerin meslekte yorulmuş ve genç meslektaşlarına kıyasla heyecanlarını yitirmiş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları ölçeğinin alt boyutlarını uygulama düzeyine ilişkin olarak yaş değişkenine göre yapılan Kruskall-Wallis sonucu Çizelge 19'de verilmiştir.

Çizelge 19

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Uygulama Düzeyine İlişkin Olarak Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskall-Wallis Sonuçları

		Bölge	**n**	**Sıra Ort**	**sd**	χ^2	**P**	**Anlamlı Fark**
Etkin Dinleme	Yaş	1.25 yaş altı	22	185.36	4	4.68	3.22	-
		2.26-34 yaş	59	188.31				
		3.35-44 yaş	133	218.83				
		4.45-54 yaş	166	209.95				
		5.54 yaş üstü	32	185.41				
Güçlü Sorular Sorma	Yaş	1.25 yaş altı	22	198.84	4	.542	.969	-
		2.26-34 yaş	59	204.20				
		3.35-44 yaş	133	205.50				
		4.45-54 yaş	166	210.90				
		5.54 yaş üstü	32	197.31				
Farkındalık Yaratma	Yaş	1.25 yaş altı	22	223.45	4	3.68	.451	-
		2.26-34 yaş	59	210.40				
		3.35-44 yaş	133	196.39				
		4.45-54 yaş	166	215.51				
		5.54 yaş üstü	32	182.97				
Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama	Yaş	1.25 yaş altı	22	183.23	4	1.45	.835	-
		2.26-34 yaş	59	205.09				
		3.35-44 yaş	133	203.02				
		4.45-54 yaş	166	212.98				
		5.54 yaş üstü	32	205.95				

Çizelge 19 incelendiğinde öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını uygulama düzeyine ilişkin olarak yaş değişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında etkin dinleme $[\chi^2_{(4)}= 4.68; p>.05]$, güçlü sorular sorma $[\chi^2_{(4)}= .542; p>.05]$, farkındalık yaratma $[\chi^2_{(4)}= 3.68; p>.05]$ ve öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama $[\chi^2_{(4)}= 1.45; p>.05]$ boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Gregory, Allen, Mikami, Hafen ve Pianta (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin davranışlarına yönelik mesleki gelişim programının etkileri incelenmiştir. Bu çalışmaya farklı okullardan 87 öğretmen katılmış olup, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerini geliştirmek için koçluk ve geri bildirim eğitimleri verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin olumlu davranışlarında anlamlı derecede artışlar saptanmıştır. Benzer şekilde bu çalışmada da bahsedilen artışlar öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenlerine bağlı olarak değişmemiştir.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeyine ilişkin olarak kıdem değişkenine göre yapılan Kruskall-Wallis sonucu Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Benimseme Düzeyine İlişkin Olarak Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskall-Wallis Sonuçları

Buyutlar		**Bölge**	**n**	**Sıra Ort**	**sd**	χ^2	**P**	**Anlamlı Fark**
Etkin Dinleme	Kıdem	1.1 yıl ve daha az	25	161.46	5	10.92	.053	-
		2.2-5 yıl	53	183.46				
		3.6-10 yıl	39	239.68				
		14.1-20 yıl	129	210.67				
		5.21-30 yıl	134	210.38				
		6.30 yıldan fazla	32	206.34				
Güçlü Sorular Sorma	Kıdem	1.1 yıl ve daha az	25	161.46	5	9.18	.102	-
		2.2-5 yıl	53	183.46				
		3.6-10 yıl	39	239.68				
		14.1-20 yıl	129	210.67				
		5.21-30 yıl	134	210.38				
		6.30 yıldan fazla	32	206.34				
Farkındalık Yaratma	Kıdem	1.1 yıl ve daha az	25	181.82	5	5.67	.339	-
		2.2-5 yıl	53	204.69				
		3.6-10 yıl	39	242.22				
		14.1-20 yıl	129	207.56				
		5.21-30 yıl	134	205.23				
		6.30 yıldan fazla	32	186.30				
Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama	Kıdem	1.1 yıl ve daha az	25	171.56	5	7.54	.183	-
		2.2-5 yıl	53	189.11				
		3.6-10 yıl	39	242.24				
		14.1-20 yıl	129	203.29				
		5.21-30 yıl	134	213.75				
		6.30 yıldan fazla	32	201.63				

Çizelge 20 incelendiğinde öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını benimseme düzeyine ilişkin olarak kıdem değişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında etkin dinleme $[\chi^2_{(5)}= 10.92; p>.05]$, güçlü sorular sorma $[\chi^2_{(5)}= 9.18; p>.05]$, farkındalık yaratma $[\chi^2_{(5)}= 5.67; p>.05]$ ve öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama $[\chi^2_{(5)}= 7.54; p>.05]$ boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Ottley, Coogle, Rahn ve Spear (2017) araştırmalarında kıdemleri birbirinden farklı erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerine verilen bir çeşit koçluk eğitiminin öğretmenlerin iletişim şekilleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin bu iletişim şekillerine verilen tepkileri de aynı araştırmada ölçülmüştür. Araştırma sonucunda koçluk eğitimi verilen tüm öğretmenlerin iletişim seviyelerinde artışlar tespit edilse de, aralarından iki öğretmen çok hızlanan artışlar göstermişlerdir. Anlamlı farklılık gösteren iki öğretmenin kıdemlerinin farklı olduğu aynı araştırmada yer almaktadır. Bu araştırmayla benzer şekilde kıdeme bağlı olarak öğretmenlerin koçluk becerilerini uygulamalarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Gülşen (2010) mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin soru sorma teknikleri arasındaki farkları incelediği araştırmasında ise deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere göre güçlü sorular sormada daha etkili olduklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları ölçeğinin alt boyutlarını uygulama düzeyine ilişkin olarak kıdem değişkenine göre yapılan Kruskall-Wallis sonucu Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarını Uygulama Düzeyine İlişkin Olarak Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskall-Wallis Sonuçları

Boyutlar	Değişken	Bölge	n	Sıra Ort	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark(LSD)
Etkin Dinleme	Kıdem	1.1 yıl ve daha az	25	183.74	5	2.70	.746	-
		2.2-5 yıl	53	198.10				
		3.6-10 yıl	39	217.05				
		14.1-20 yıl	129	203.78				
		5.21-30 yıl	134	216.13				
		6.30 yıldan fazla	32	195.97				
Güçlü Sorular Sorma	Kıdem	1.1 yıl ve daha az	25	192.52	5	1.04	.959	-
		2.2-5 yıl	53	209.53				
		3.6-10 yıl	39	206.32				
		14.1-20 yıl	129	200.83				
		5.21-30 yıl	134	211.82				
		6.30 yıldan fazla	32	213.20				
Farkındalık Yaratma	Kıdem	1.1 yıl ve daha az	25	204.86	5	1.95	.855	-
		2.2-5 yıl	53	216.33				
		3.6-10 yıl	39	219.92				
		14.1-20 yıl	129	197.45				
		5.21-30 yıl	134	210.08				
		6.30 yıldan fazla	32	196.61				

(devam ediyor)

Çizelge 21 devam

Boyutlar	Değişken	Bölge	n	Sıra Ort	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark(LSD)
Öz Değerlerine Uygun Seçimler Yapmalarını Sağlama	Kıdem	1.1 yıl ve daha az	25	160.06	5	5.67	.339	-
		2.2-5 yıl	53	201.57				
		3.6-10 yıl	39	215.92				
		14.1-20 yıl	129	205.42				
		5.21-30 yıl	134	218.02				
		6.30 yıldan fazla	32	195.59				

Çizelge 21 incelendiğinde öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin alt boyutlarını uygulama düzeyine ilişkin olarak kıdem değişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında etkin dinleme *[$\chi^2_{(5)}$= 2.70; p>.05]*, güçlü sorular sorma *[$\chi^2_{(5)}$= 1.04; p>.05]*, farkındalık yaratma *[$\chi^2_{(5)}$= 1.95; p>.05]* ve öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama *[$\chi^2_{(5)}$= 5.67; p>.05]* boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Eğmir (2012) çalışmasında öğrenen organizasyon olan okul ile yöneticilerin koçluk becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş aynı şekilde katılımcıların kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre herhangi bir fark tespit etmemiştir.

Çetin'in (2015) araştırmasında mevcut araştırmadan farklı olarak kıdemli öğretmenlerin koçluk becerilerinin kıdemi düşük öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi, araştırma yapılan örneklemin farklı olmasının yanı sıra Çetin'in bu araştırmayı yalnızca rehber öğretmenler üzerinden yürütmüş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin Koçluk Davranışını Önemli Görme Durumuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları ölçeğinin sonunda yer alan ''öğretmenlerin koçluk davranışları göstermeleri önemli midir?'' sorusuna evet ve hayır yanıtı veren katılımcıların yazdıkları gerekçeler Çizelge 22'de sınıflandırılarak sunulmuştur.

Çizelge 22'de öğretmenlerin koçluk davranışları göstermelerinin önemi katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda değerlendirilerek, çeşitli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Yanıtların tamamına yakını, öğretmenlerin koçluk davranışları göstermesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 22

Öğretmenlerin Koçluk Davranışları Göstermesinin Öneminin Katılımcıların Belirttiği Çeşitli Gerekçelere Göre Dağılımı

Soru	Görüşler	f
Önemli Görme	Rehberlik etme	**73**
	Mesleğinin gereği	**35**
	Öğrencilerle iletişim	**34**
	Farkındalık	**28**
	Ergenlik çağında olmalı	**26**
	Rol model olma	**24**
	Hedef belirleme	16
	Diğer sebepler	12
	Akademik başarı	10
	Yeteneklerini keşfetmesi	10
	Deneyim aktarma	8
	Motivasyon yükseltmek	6
Önemli Görmeme	Koçluğu görev olarak görmeme	9
	Koçluğun doğru anlaşılmaması	7
	Zaman yetersizliği	6

Olumlu yanıt veren katılımcıların ilk üç sırada sundukları gerekçeler ise öğrencilerine rehberlik etme, mesleğinin gereği olduğunu düşünme, öğrencilerle iletişim kurma bakımından koçluk davranışları sergilemenin önemli olduğu şeklindedir.

Öğretmenlerin koçluk davranışına sahip olmasının önemli olmadığını düşünen katılımcıların oranı yalnızca %3'tür. Soruya yanıt olarak sunulan gerekçeler, koçluğu kendi görevleri olarak görmeme, zamanlarının bu davranışları göstermeye yetersiz olması ve koçluğun doğru anlaşılmamasından kaynaklandığı şeklinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Katılımcılar lise öğretmenlerinin koçluk davranışları ölçeğinin tüm alt boyutlarını benimsemişlerdir. Öğretmenlerin koçluk davranışını benimseme düzeyleri uygulama düzeylerinden yüksektir.
2. Katılımcıların çok az bir kısmı koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katıldığı için uygulama düzeyinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Koçluk eğitimi, konferansı ve seminerine katılanlar, koçluk becerisinin çok önemli bileşenlerinden olan farkındalık yaratma ve öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunda anlamlı farklılık göstermişlerdir.
3. Kadın katılımcıların ve koçluk davranışı göstermenin önemli görüldüğünü düşünenlerin etkin dinlemeyi benimseme düzeyi daha yüksektir. Katılımcıların branş, yaş, kıdem, eğitim durumu, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma değişkenlerine göre etkin dinleme boyutunu benimseme düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
4. Kadın katılımcıların ve koçluk davranışı göstermenin önemli görüldüğünü düşünenlerin güçlü sorular sormayı benimseme düzeyi daha yüksektir. Branş, yaş, kıdem, eğitim durumu, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma değişkenlerine göre güçlü sorular sorma boyutunu benimseme düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
5. Kadın katılımcıların ve koçluk davranışı göstermenin önemli görüldüğünü düşünenlerin farkındalık yaratmayı benimseme düzeyi daha yüksektir. 54 yaş üstü katılımcıların ise diğer yaş aralığındakilere göre farkındalık yaratmayı benimseme düzeyi daha düşüktür. Branş, kıdem, eğitim durumu, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma değişkenlerine göre farkındalık yaratma boyutunu benimseme düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

6. Kadın katılımcıların ve koçluk davranışı göstermenin önemli görüldüğünü düşünenlerin öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlamalarının benimseme düzeyi daha yüksektir. Bununla birlikte, meslek lisesi öğretmenleri sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre bu boyutu benimseme düzeyinde daha olumlu düşüncelere sahiptirler. Yaş, kıdem, eğitim durumu, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma değişkenlerine göre ise öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunu benimseme düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
7. Kadın katılımcıların etkin dinleme boyutunu uygulama düzeyi daha yüksektir. Branş, yaş, kıdem, eğitim durumu, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma, koçluk davranışını göstermenin önemli olduğunu düşünme değişkenlerine göre etkin dinleme boyutunu uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
8. Cinsiyet, branş, yaş, kıdem, eğitim durumu, koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılma, koçluk davranışını göstermenin önemli olduğunu düşünme değişkenlerine göre güçlü sorular sorma boyutunu uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
9. Koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılan katılımcıların farkındalık yaratmayı uygulama düzeyi daha yüksektir. Cinsiyet, branş, yaş, kıdem, eğitim durumu, koçluk davranışını göstermenin önemli olduğunu düşünme değişkenlerine göre farkındalık yaratma boyutunu uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
10. Koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılanların ve koçluk davranışı göstermenin önemli olduğunu düşünenlerin öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlamalarını uygulama düzeyi daha yüksektir. Bununla birlikte meslek lisesi öğretmenlerinin sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındakilere göre, diğer branştaki (resim, müzik, beden eğt. vb.) öğretmenlerin, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşındakilere göre, Türkçe-edebiyat ve matematik branşındaki öğretmenlerin ise fen bilimlerindeki öğretmenlere göre öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlamaları anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte cinsiyet, branş, yaş, kıdem, eğitim durumu, değişkenlerine göre öz değerlerine uygun seçimler

yapmalarını sağlama boyutunu uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öneriler

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar değerlendirilerek aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Katılımcılar koçluk davranışlarını benimsemekte ancak uygulamada yetersiz kalmaktadırlar. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmet içi eğitimlere koçluk eğitimleri de dahil edilmelidir. Tüm eğitimler gibi koçluk eğitimlerinin de planlı ve sistematik olarak düzenlenmesi önemli görülmektedir. Eğitimler alanında uzman kişilerce etkinlik temelli yapılmalıdır. Bununla birlikte, okul yöneticileri de bu eğitimleri destekleyici rol üstlenmelidir.
2. Araştırma sonuçlarına göre, meslek lisesindeki ve diğer branşlardaki (resim, müzik, beden eğitimi vb.) öğretmenlerin öğrencilerin öz değerlerine uygun seçimler yaptırdıkları saptanmıştır. Bu nedenle MEB tarafından, meslek lisesi dışında kalan liselerde de öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmelerini kolaylaştırmak için, ders programlarında etkili iletişime olanak sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.
3. Bundan sonraki çalışmalarda genel ve meslek liselerindeki öğretmenlerin, koçluk davranışı sergileme düzeylerini ve aralarındaki farkları ortaya çıkarmak amacıyla karma yöntem araştırmaları yapılabilir.
4. Koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katılan öğretmenlerin koçluk becerilerini uygulamada daha etkin oldukları görülmüştür. İki öğretmen grubu oluşturularak, bir gruba koçluk eğitimi verilip diğer verilmeyen grupla hangi beceri alanlarında farklılıklar gösterdikleri ve bu durumun öğrenciler üzerindeki etkilerinin inceleneceği deneysel araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırma bulgularına göre, koçluk eğitiminin kazanımlarının neler olduğu ile ilgili öğretmenlerin doğru olmayan inanışlarının olduğu görülmektedir. Pek çok öğretmen bu davranışları sadece rehberlik öğretmenlerinin göstermesi gerektiğini düşünmektedir. MEB tarafından planlanacak olan koçluk eğitimlerinin, seminerlerinin ya da konferanslarının öğretmenlerin bu alandaki

farkındalığına önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu yöndeki ihtiyaç analizlerine göre planlanan hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

Aguilar, E. (2013). *The art of coaching: Effective strategies for school transformation*. San Francisco, CA: Josey-Bass.

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

Al Otaiba, S., Hosp, J. L., Smartt, S. ve Dole, J. A. (2008). The challenging role of a reading coach, a cautionary tale. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 18*(2), 124-155. doi: 10.1080/10474410802022423

Alley, S. (2014). My activity coach--Using video-coaching to assist a web-based computertailored physical activity intervention: a randomized controlled trial protocol. *BMC Public Health 2014*, 14(738).

Alseike, B.U. (1997). *Cognitive coachıng: its influences on teachers* (Unpublished Doctoral dissertation). UMI Number: 9804083Copyright 1997 by Alseike, Beth Ushkow. University of Denver, USA.

Altun, G. (2010). *The differences between novice and experienced teachers in terms of questioning techniques* (Unpublished Master dissertation). Bilkent University, Ankara.

Arat, M. (2007). *21. Yüzyıl için yönetim,* İstanbul: Söz Yayın.

Arkış, N. Gene Annen Geldi, Bütün Günüm Mahvoldu. *İletişim bilimcinin temel ilkeleri*, Remzi Kitabevi, 1. Basım, İstanbul, 2004, s.92.

Arslan, B. (2012). *Öğretmenlerin koçluk becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Arthur-Kelly M., Farrell G., De Bortoli T., Lyons G., Hinchey F., Chuen Ho F., Opartkiattikul W., Baker F. ve Fairfax. (2017). The reported effects of a systematic professional learning program on the knowledge, skills, and concerns of Australian early childhood educators who support young children displaying or at risk of challenging behaviours, *International Journal of Disability, Development and Education,* Vol. 64, No. 2, 131–149.

Aşılıpınar, G. İ. (2009). *Halkla ilişkiler alanında temel koçluk becerilerinin kullanımı: temel koçluk becerileri eğitiminin; halkla ilişkiler öğrencilerinin dinleme, soru sorma ve gözlem becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Atteberry, A. ve Bryk, A. S. (2011). Analyzing teacher participation in literacy coaching

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi:Ankara

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

Baltaş, A. (2018). *Yöneticilere Koçluk.* http://www.baltasbaltas.com/web/makaleler/k_2.htm., Erişim: 12.04.2018.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. Retrieved from http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf activities. *Elementary School Journal, 112*(2), 356.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1-26.

Barbe, W.B. ve Swassing, R.H. (1979). *Teaching through modality strengths: concepts and practices.* Columbus, OH: Zaner-Bloser, Inc.

Barutçugil, İ. (2002). *Eğiticinin eğitimi.* İstanbul: Kariyer Yayınları.

Barutçugil, İ. (2006). *Yöneticinin yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayınları. 244, 246.

Bax, J., Negrutiu, M. ve Calota, T. (2011). Coaching: A philosophy concept, tool and skill. *Journal of Management, Economics and Information Technology*, 7, 320.

Beatrice, M.A. (1998). *Cognizn & coaching, new strategies for leadership.* USA: Aebi Systems, s. 126.

Bennett, J.L. ve Bush, M.W. (2009). Coaching in organizations: Current trendsand 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.

Berglas, S. (2002). The very real dangers of executive coaching. *Harvard Business Review, 80*(6), 86-93.

Berman, W. H. ve Bradt, G. (2006). Executive coaching and consulting: "Different strokes for different folks". *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(3), 244-253.

Biçer, T. (2008). Eğitimde etkili koçluk ve mentorluk. *Özel Alev Okulları Gelişim Semineri,* İstanbul.

Bluckert, P. (2005). The similarities and differences between coaching and therapy. *Industrial And Commercial Training, 37* (2), 91-96.

Boatright, B. ve Gallucci, C. (2008). Coaching for instructional improvement: Themes in research and practice. *Journal for Research, Leadership, and Practice*, *2*(1), 3-5,36. Retrieved from

www.k- 2leadership.org/sites/default/files/kappan_article1.pdf

Boyd, J. (2008). Coaching in context: A paper written for the teaching and learning and ultranet coaches initiatives. Retrieved from http://makingcoachingwork.wikispaces.com/file/view/Coaching+in+Context+Julie+Boyd+2008.pdf

Bozkurt, N.B.(2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 443-452.

Brand, H. ve Coetzee, M. (2013). An explorative study of the experience of the coach and coachee during executive coaching. *Journal of Social Science, 34*(3), 247-256.

Brock, V.G. (2008). *Grounded theory of the roots and emergence of coaching*. (Unpublished doctoral dissertation), International University of Professional Studies, Maui, HI.

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: GuilfordPress.

Carter, M. T. (2009). *Appreciative inquiry and adult transformative learning as an integrated framework to guide life coaching practice*. Retrieved from http://search. proquest.com/docview/305108676?accountid=39364.

Carver, C.S. ve Scheier, M.F.(1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castro-Atwater, S. (2013). Establishing a SUCCESS-ful school counseling program through university-community collaboration. *Journal of Instructional Psychology*, *40*(4), 91.

Costa, A.L. ve Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching*. http://www.cognitivecoaching.com/ 12.04.2018 tarihinde alınmıştır.

Costa, A.L. ve Garmston, R. (1994). *Cognitive Coaching*. *A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, Inc.

Cummings, J. R. (2013). *Executive coaching practices: What do executive coaches do*? (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1317665606) (Order No.3554676) http://search.proquest.com/docview/1317665606?accountid=39364.

Curtis, D. (2011). *A multiple case study to explore how psychological courage and selfdetermination influence transformational change*. (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: The Sciences and Engineering Collection. (Order No. 3454075).

Curtis, D. ve Kelly, L. (2013). Effects of a quality of life coaching intervention on psychological courage and self-determination, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 11*(1), p. 20.

Çetin, E. (2015). *Öğrenci görüşlerine göre lise son sınıf rehber öğretmenlerinin koçluk beceri düzeyleri.*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Çetinkaya, E. (2013). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iletişimsel yeterlik düzeyleri*. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Çınar, Z. (2010). Coaching ve Mentoring. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi* 1(1):1-25.

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.

De Haan, E. ve NieB, C. (2012). Critical moments in a coaching case study illustration of a process research model. *Continuing Psychology Journal Practice and Research, 64*(3), 198.

DeCarvalho, R.J. (1991). *The founders of humanistic psychology*. New York: Praeger.

Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *İlköğretim Online,*9(1).

Dessler, G. (1998).*Management***.** USA, Prentice-Hall Inc., ,s. 485.

Disbennett-Lee, B.S.R.(2005). *A study of ınternational life coaches on the skills and strategies used during the coaching process by doctor of philosophy*.Walden University.

Doğan, A. (2013). üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*. 3, 6-20.

Doran, G.T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management Review,*70,35-36.

Douglas, C. A. ve McCauley, C. D. (1999). Formal developmental relationships: A Survey of organizational practices. *Human Resources Development Quarterly,*10(3), 203-220.

Druckman, D. ve Bjork, R. A. (1991). *In the mind's eye: Enhancing human performance*. Washington, DC: National Academy Press.

DuFour, R., DuFour R. ve Eaker, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities. Solution tree*. Retrieved from

Dunn, R. ve Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing Co., Inc.

Earley, J.(2004). The emergence of coaching. This article was written for humanistic psychologists and published in the June/July 2001 issue of *AHP Perspective*. (Producer and Distributor). Jay Early, President: retrieved April 18, 2004, from http://www.earley.org/index.html. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3.

Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkilik düzeyi.*(Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Eisner, E. ve Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of the curriculum.* Berkley, CA: McCutchan Publishing.

Elgün, R. F. (2007). *Yöneticilerin koçluk uygulamalarının satış personelinin iş tatmini üzerine etkileri ve satış personeline yönelik uygulama.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Elliott, V. (2018). leadership spotlight ımportance of listening skills,. *FBI Law Enforcement Bulletin.* p8-10. 3p.

Engel, R. J. (2011). *An examination of wellness coaches and their impact on client behavioral outcomes* (Order No. 3479465). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (904395557). Retrieved from

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I.* Ankara: Pegem Akademi.

Francis, T. (2011). *The best of executive coaches with C-level executives*. Available from ProQuest Dissertations & Theses: The Sciences and Engineering Collection. (Order No. 3482812).

Franklin, J. ve Doran, J. (2009). Does all coaching enhance objective performance independently evaluated by blind assessors? The importance of the coaching model and content'. *International Coaching Psychology Review*, *4*(2), 128–44.

Fried, R. ve Irwin, J. (2016). Calmly coping: A motivational ınterviewing via co-active life coaching (MI-VIACALC) pilot intervention for university students with perceived levels of high stress. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 14*(1).

Frisch, M. (2013). Evidence-based well-being/positive psychology assessment and intervention with quality of life inventory. *Social Indicators Research*, doi: 10.1007/s11205-012-0140-7.

Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gauter, B. Ve Vervisch, M.O. (2000). *Le manager coach*. Paris:Dunod.

Gendron, J.P. ve Faucher, C. (2002). *Les nouvelles strategies de coaching*., Quebec: Les Editions de l'Homme.

Gonzalez, D. (2008). *Executive coaching effectiveness: The coachee's experience* (Order No. 3339018). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304814863). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304814863?accountid=39364.

Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Çeviren: K. Sermin. İstanbul: Profil.

Grant, A. (2001). *Towards a psychology of coaching: The impact of coaching on metacognition, mental health and goal attainment* (Order No. 3076389). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305462830). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305462830?accountid=3936.

Grant, A. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality, 31*(3), 253-264.

Grant, A. (2006). A personal perspective on professional coaching and the development of coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, *1* (1), 12-22.

Grant, A. (2008). Personal life coaching for coaches-in-training enhances goal attainment, insight and learning. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 1*(1), 54.

Grant, A. (2011). Developing an agenda for teaching psychology. *International Coaching Psychology Review, 6(2), 84.*

Grant, A. (2012). Making positive change: A randomized study comparing solution-focused vs. problem-focused coaching questions. *Journal of Systemic Therapies, 31*(2).

Grant, A. (2013). The efficacy of coaching. *Handbook of the psychology of coaching and mentoring*, 15-39.

Grant, A.M. ve Greene, J. (2004). *Coach yourself: Make real change in your life* (2nd ed.). London: Momentum Press.

Green, J., Oades, L. ve Grant, A. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 142.

Greenberg, S., Gutwin C. ve Cockburn, A. (1996). Awareness through fisheye views in relaxed-WYSIWIS Groupware. *Proceedings of the Conference on Graphics Interface '96*: 28–38.

Greene, J. ve Grant, A.M. (2003). *Solution-focused coaching: Managing people in a complex world.* London: Momentum Press.

Gregorc, A. (1982). *Gregorc style delineator*. Maynard, MA: Gabriel systems, Inc.

Gregory, A., Allen, P.J., Mikami, A.Y., Hafen, C.A. ve Pianta, R.C.(2017). Effects of a professıonal development program on behavıoral engagement of students ın middle and hıgh school. *HHS Public Access*. Psychol Sch.

Gregory, J. B., Beck, J. W.ve Carr, A. E. (2011). Goals, feedback, and self-regulation: Control theory as a natural framework for executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *63*(1), 26.

Greif, S. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review*, *2*(3), 222-249.

Griffiths, K. (2005). Personal coaching: A model for effective learning. *Journal of Learning Design*, *1*(2), 55.

Griffiths, K. ve Campbell, M. (2009). Discovering, applying and integrating: The process of learning in coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring 7(*2), 16.

Gross, P. A. (2010). Not another trend: Secondary-level literacy coaching. *Clearing House*, *83*(4), 133-137.doi: 10.1080/00098651003774844

Gutwin, C. ve Greedberg, S. (1999). *A framework of awareness for small groups in shared workspace groupware* (Technical Report 99-1 ed.). University of Saskatchewan, Canada: Department of Computer Science.

Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 10(1), 14–27.

Gürşimşek, I., Çetingöz, D., Yoleri, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *The first International Congress of Educational Research,* 1-3 May 2009.

Gürüz, D. ve Temel, A. (2005). *İletişime yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.

Güven, A. ve Akyüz, M.Y. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi,1,13-22.*

Gynnild, V. Vd. (2007). Teaching as coaching: a case study of awareness and learning ın engineering education. *International Journal Of Science Education*, Vol 29, No 1, s.1-17.

Hamlin, R. G., Ellinger, A. D. ve Beattie, R. S. (2006). Coaching at the heart of managerial effectiveness: A cross-cultural study of managerial behaviours. *Human Resource Development International,* 9, 305-331.

Hanssmann, E. (2014). Providing safe passages into a larger life: supporting clients' transformational change. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 8,* 24.

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis.* Oxford University Pres.

Hawkins, P. (2008). The Coaching Profession: Some Of The Key Challenges, *Coaching: An International Journal Of Theory, Research And Practice, (1*) 1, 28-38.

Heineke, S. F. (2013). Coaching discourse. *Elementary School Journal, 113*(3), 409-433.

Hershfeldt, A., Pell, K., Sechrest, R.,Pas E.T. ve Bradshaw, C.P. (2012). Management: The PBISplus coaching model Patricia Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.

Hesapçıoğlu, M.(1998). Postmodern çağda eğitim yönetimi ve eğitim örgütü. İçinde M. Hesapçıoğlu ve H. Taymaz (eds.),*Türkiye'de eğitim yönetimi*(ss. 97-103).Ankara: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları..

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

Hopkins, K.M., ve Austin, M.J. (2004). *The changing nature of human services and supervision, supervision as collabration in the human services***,** (Editors: Michael J. Austin&Karen M. Hopkins), California: Sage Publication. http://arsiv.ntv.com.tr/news/126402.asp, Çekirge ve sensei,İdil Akidil, 10.4.2018 tarihinde alınmıştır.

http://search.proquest.com/docview/904395557?accountid=39364.

http://www.sbceo.org/~ab430/pdfs/OnCommonGroundStudyGuide.pdf

Hui, R. T., Sue-Chan, C. ve Wood, R. E. (2013). The contrasting effects of coaching style on task performance: The mediating roles of subjective task complexity and self-setgoal. *Human Resource Development Quarterly*, 24(4), 429-458.

Hurd, J. L. (2002). *Learning for life: A phenomenological investigation into the effect of organizational coaching on individual lives*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Full Text: The Sciences and Engineering Collection (Order No. 3065526).

ICF Türkiye (2017).http://www.icfturkey.org/neden-kocluk/kocluk-nedir?, 12.04.2018 tarihinde alınmıştır.

Ippolito, J. (2010). Three ways that literacy coaches balance responsive and directive

Ives, Y. (2008). What is coaching? An exploration of conflicting paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 6*(2), p. 100. Retrieved from http://www.business.brookes.ac.uk/research/areas/coaching&mentoring/

Jarrett, T. A. (2013). Warrior resilience and thriving (WRT): Rational emotive behavior therapy (REBT) as a resiliency and thriving foundation to prepare warriors and their families for combat deployment and posttraumatic growth in operation Iraqi freedom, 2005-2009. *Journal of Rational--Emotive & Cognitive--Behavior Therapy, 31*(2), 93-107. doi: 10.1007/s10942-013-0163-2.

Jones, H.B. (2017). *How former students attain goals through a process of self-coachıng when traınıng has ended*: A case study. Unpublished MA dissertation submitted. Unıversıty of The Rockıes.

Jones, R. (2013). The influence of the Five Factor Model of personality on the perceived effectiveness of executive coaching**.** *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 12(2), 109-118. Retrieved from http://business. brookes.ac.uk/

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TUBAR Dergisi*, http://www.tubar.com.tr/.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19.Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Kemp, T. (2008). Searching for the elusive model of coaching: Could the 'Holy Grail' be right in front of us? *International Coaching Psychology Review, 3*(3), 219–226.

Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi,İstanbul.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd. Ed.) New York: The Guilford Pres.

Knight, J. (2006). Instructional coaching. *The School Administrator, 63*(4), 36–40.

Kondu, C. (2010). http://www.cemalkondu.com/tr-TR/Training/bireysel-calismalar/takim-koclugu-97/ 07.06.2017 tarihinde alınmıştır.

Kraft, M.A. ve Blazar, D. (2016). Individualized coaching to ımprove teacher practice across grades and subjects: New experimental evidence, *Educational Policy Vol*. 31(7) 1033–1068.

Kristal, Z. (2010). *The role of reflection on clients' change in the coaching process*. (Unpublished doctoral dissertation) (UMI Number: 3400644). Teachers College Columbia University. http://search.proquest.com/docview/230949088.

Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 9, Sayı 2, Ağustos 2013, 245-258.

Ladyshewsky, R.K. (2010). The manager as coach as a driver of organizational development. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 31 Issue: 4, pp.292-306, https://doi.org/10.1108/01437731011043320.

Landsberg, M. (1999). *Koçluğun Taosu*, (Çev. H. B. Çelik). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Lawler, S. (2011). *Coaching for sustained change: How is it accomplished?* (Unpublished doctoral dissertation) Benedictine University, Lisle, Illinois.

Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K., Mundry, S. ve Hewson, P. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Luebbe, D. (2004). *The three-way mirror of executive coaching*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Full Text: The Sciences and Engineering Collection. Order No. 3169305).

Luecke R. (2016). *İş dünyasında koçlar ve mentorlar*. İş bankası Yayınları. Çev. Ümit Şensoy (Coaching and Mentoring).

MacKie, D. (2015). The effects of coachee readiness and core self-evaluations on leadership coaching outcomes: a controlled trial. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, (ahead-of-print), 1-17.

Mangin, M. M. ve Dunsmore, K. (2015). How the framing of instructional coaching as a lever for systemic or individual reform influences the enactment of coaching. *Educational Administration Quarterly*, *51*(2), 179-213.

Mathis, R., ve Jackson, J. (2007). *Human resources management.* (12.Edition). NewYork: West Publishing Company.

McCarthy, B. (1980). *The 4MAT system: Teaching to leaming styles with right/left mode techniques*. Barrington, IL: Excel, Inc.

Merriam, S. ve Bierema, L. (2014). *Adult learning; Linking theory and practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Midtgaard, J., Røssell, K., Christensen, J. F., Uth, J., Adamsen, L. ve Rørth, M. (2012). Demonstration and manifestation of self-determination and illness resistance—a qualitative study of long-term maintenance of physical activity in posttreatment cancer survivors. *Supportive Care in Cancer*, *20*(9), 1999-2008.

Miller, S. (2011). *Coaching youth gymnastics, American soprt education program with* USA, ISBN-13: 978-0-7360-8403-1, ISBN-10: 0-7360-8403-7, Human Kinetics.Inc,USA.

Mink, O.G.,Owen, K.Q. ve Mink, B.P. (1993). *Developing high performance people: The art of coaching*. BasicBooks.

Mullen, E.J. (1994). Framing the mentoring relationship as an information exchange. *Human Resource Management, Review*, 4(3), 257-281.

Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; p.351-76.

Neenan, M. (2008). From cognitive behavior therapy (CBT) to cognitive behavior coaching (CBC). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 26* (1), 3-15.

Neufeld, B. ve Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity. Promises and practicalities*. Washington, D.C. The Aspen Institute.

Newnham-Kanas, C., Irwin, J. ve Morrow, D. (2008). Co-active life coaching as a treatment for adults with obesity. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 6(*2), p.1.

Nielsen, A. ve Norreklit, H. A. (20009). Discourse analysis of the disdisciplinary power of management coaching. *Society and Business Reviews*, 2009: 202-14.

O'Connor, J.ve Lages, A. (2004). *NLP ile koçluk*. (Çev. Zaman, M.) İstanbul: Hayat Yayınları. (Coaching with NLP: How to be a Master Coach, 2004)

Obara, S. (2010). Mathematics coaching: A new kind of professional development, teacher development. *An International Journal of Teachers' Professional Development, 14*(2), 241–251.

http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2010.494504.

Olano–Munoz, J.F. ve Hurtado-Parrado, C. (2016). Effects of goal clarification on impulsivity and academic procrastination of college students. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia.

Olivero, G., Bane, K. D. ve Kopelman, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4), 461-469.

Online Etimology Dictionary. Available from: http://www.etymonline.com 12.04.2018 tarihinde alınmıştır.

Online Merriam-Webster Dictionary. Available from: http://www.merriam-webster.com 12.05.2018 tarihinde alınmıştır.

Ottley, J.R.,Coogle, C.G., Rahn, N.L. ve Spear, C.F.(2017). Impact of bug-in-ear professional development on early childhood co-teachers' use of communication strategies, *Topics in Early Childhood Special Education*. Vol. 36(4) 218–229.

Öz, İ. (2013). *Öğrenci koçluğu.* C Planı Yayınevi, İstanbul.

Özakpınar, Y. (2010). *Öğrenme: verimli zihinsel çalışmanın psikolojik koşulları*. İstanbul: Ötüken.

Özalp, İ. ve Demirci, A. (1999). İşletme yönetiminde rehberlik (coaching) kavramı. *Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi,*15 (1-2), 37-52.

Öztürk, S. (2007). *Ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Passmore, J. ve Gibbs, C. (2007). The state of executive coaching research: What does the current literature tell us and what's next for coaching research? *International Coaching Psychology Review, 2*(2), 116-128.

Pendleton, D.C. (2016). *The ımpact of executıve coachıng on the job satısfactıon and leadershıp self-efficacy for women*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University. (Available from ProQuest Dissertations & Theses Full Text: Order No. 10254436).

Peterson, D. ve Hicks, M.D. (1996). *Leader as coach.* Minneapolis: PersonnelDecisions International.

Peterson, D., Taylor, B. M., Burnham, B. ve Schock, R. (2009, March). Reflective coaching conversations: A missing piece. *Reading Teacher, 62*(6), 500-509. doi: 10.1598/RT.62.6.4

Pillay, H. (1998). An investigation of the effect of individual cognitive preferences on learning through computer-based. *Instruction Educational Psychology*, 18(2), 171–183.

Poussard, M. J. (2003). *Yönetimde yeni bir stil coaching*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

Pürçek, K. I. (2015). *Okul müdürlerinin koçluk davranışları ile öğretmenleri iş doyumu düzeyleri ile ilişkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Raykov, T. ve Marcoulides, G.A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd ed.). Mahlah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates. relationships with teachers. *Elementary School Journal, 111*(1), 164-190.Retrieved from

http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=062253cb-d511-46ba-91b0-23c675625d97%40sessionmgr198&vid=50&hid=128

Reports, 114(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0

Robinson, C. ve Gahagan, J. (2010). In practice: Coaching students to academic success and engagement on campus. *About Campus, 15*(4), 26–29.

Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*(2), 95–103.

Rogers, C.R. (1980).*A way of being*. Houghton Mifflin Company. New York.

Rowden, R. (2005). Exploring methods to evaluate the return on investment in training. *Business Forum, 27*(1), 31-36.

Schindler, L. A. (2013). *A mixed methods examination of the influence of dimensions of support on training transfer*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Full 156 Text: The Sciences and Engineering Collection. Order No. 3547454). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1268753273?accountid=39364.

Schmidt, R. A. ve Bjork, R. A. (1992). New conceptulizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science*, 3, 207-217.

Schunk, D.H. (1991). *Learning theories: an educational perspective.* New York: Macmillan Publishing Company.

Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim.* 28(*127*).

Shinde, S. ve Arun, P.(2017). Bachhav The potential of managerial coaching for employee effectiveness, *Indian Journal of Positive Psychology*,181-185 Nashik City, Maharashtra.

Short, E., Kinman, G. ve Baker S. (2010). Evaluating the impact of a peer coaching intervention on well-being amongst psychology undergraduate students. *International Coaching Psychology Review, 5*(2).

Sillars, S. (1995). *İletişim*. (O. Tokgöz, Edt.). Ankara: Özgün Matbaacılık.,49.

Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological*

Snipes, S.F. (2017). *A phenomenological view of teacher efficacy as experienced by secondary teachers engaged in the process of instructional coaching*.(Unpublishd doctoral dissertation). PreQuest Number: 10637716. Liberty University, Lynchburg, USA

Spence, G. ve Oades, L. (2011). Coaching with self-determination in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practices. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 9*(2), p. 27.

Spence, G.B. ve Grant, A.M. (2007). Professional and peer life coaching and the enhancement of goal striving and well-being: An exploratory study. *Journal of Positive Psychology, 2*(3), 185–194.

Steckel, B. (2009). Fulfilling the promise of literacy coaches in urban schools: What does it take to make an impact*? Reading Teacher, 63*(1), 14-23.

Stelter, R. ve Andersen, V. (2018). Coaching for health and lifestyle change: Theory and guidelines for interacting and reflecting with women about their challenges and aspirations. *International Coaching Psychology Review,* l Vol. 13 No. 1 Spring.

Steuer, M. (2005). *Mentoring als methode der personalförderung in kritische sicht,* Norderstedt Germany: Grin Verlag Für Akademische Texte.1-2.

Stevens, N. L. (2011). The high school literacy coach: Searching for an identity. *Journal of Education, 19*1(3), 19-25.

Stevenson, H. (2012). What do you need to know, abaut coaching services. http://www.clevelandconsultinggroup.com/articles/coaching-services.php. 12.04.2018 tarihinde alınmıştır.

Stewart, M.T. (2013). *The effect of elementary mathematics coaching on student achievement in fourth, fifth, and sixth grade.* (Unpublished doctoral dissertation).Walden University:Washington

Stober, D. (2006). Coaching from the humanistic perspective. In D. Stober and A. Grant (Eds.), *Evidence based coaching handbook*, (pp. 17-51). Hoboken, New Jersey. John Wiley and Sons.

Stratford, S. ve Freas, A. (2004).*The Wild West of Executive Coaching,* USA: Harvard Business Review.

Sue-Chan, C. ve Latham, G. (2004). The relative effectiveness of external, peer, and self-coaches. *Applied Psychology: An International Review, 53*(2), 260-278. www.coachfederation.org, 12.04.2018 tarihinde alınmıştır.

Sue-Chan, C., Wood, R. ve Latham, G. (2012). Effects of a coach's regulatory focus and an individual's implicit person theory on individual performances. *Journal of Management, 38,* 809.

Swartz, S., Prevatt, F. ve Proctor, B. (2005). A coaching intervention for college students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools, 42*(6).

TDK (2018). *Güncel Türkçe Sözlük* http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ac87e5fa9d118.19176981, 7.4.2018 tarihinde alınmıştır.

Teemant, A. (2014). A mixed-methods investigation of instructional coaching for teachers ofdiverse learners. *Urban Education, 49*(5), 574-604. doi:10.1177/0042085913481362

Teemant, A., Leland, C. ve Berghoff, B. (2014). Development and validation of a measure of critical stance for instructional coaching. *Teaching and Teacher Education, 39*.136-147. doi:10.1016/j.tate.2013.11.008

Tews, M. ve Tracey, J., (2008). An empirical examination of post-training on-the-job supplements for enhancing the effectiveness of interpersonal skills training. *Personnel Psychology, 61,* p. 375.

Thakore, B. K., Naffziger-Hirsch, M., Richardson, J. L., Williams, S. N. ve McGee, Richard, Jr. (2014). The academy for future science faculty: Randomized controlled trial of theory-driven coaching to shape development and diversity of early-career scientists. *BMC Medical Education, 14*, 160. doi: 10.1186/1472-6920-14-160.

Thompson, P. (2002). *İletişimin sırları*. (Çev.Yurtbaşı, M.) İstanbul: Arion Yayınevi. (The Secrets of Communication, 1996)

Tiryaki, T. (2014). *Koçluk okulu, profesyonel koçluğun yöntemleri*.Optimist Yayın Dağıtım:İstanbul.s. 16,17,79.

Tkach, J.T. ve DiGirolamo, A. J.(2017). The state and future of coaching supervision. *International Coaching Psychology Review* l Vol. 12 No. 1.

Uçkun, C.G. ve Kılınç, Ġ.(2007). *Koçluk ve mentorluk tarihsel geliğimi, yöntemleri ve uygulamaları*. Ürün yayınları: Ankara.

Ullman, B.J. (2007). *Structural equation model, Using multivariate analysis* (Tabachnick, B.G, ve Fidel, L.S.), USA: Pearson Education Inc.

Uyar, D. ve Bayraktaroğlu, G. (2012). *Yönetimde koçluk yaklaşımı*.(3. Baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ünder, H. (1994). *Sokratik diyalog.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Ankara

Van Zandvoort, M., Irwin, J. ve Morrow, D. (2009). Co-active coaching as an intervention for obesity among female university students. *International Coaching Psychology Review 3*(3), 191–206.

Vanderburg, M. ve Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches. *Elementary School Journal, 111*(1), 141-163.

Visser, M. (2010). Relating in executive coaching: a behavioral systems approach. *Journal of Management Development, 29(*10), 891.

Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance.* London: Nicholas Brealey.

Whitworth, L., Kimsey-House, H. ve Sandhal, P. (2007). *Co-active coaching: New skills for coaching people toward success in work and life*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Wilkins, B. M. (2000). *A grounded theory study of personal coaching*. Missoula, MT: The University of Montana.

Williams, P. ve Davis, D. (2002). *Therapist as life coach*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Wilson, C. (2008). Performance coaching and training in the workplace. http://www.theocm.co.uk/sites/default/files/documents/resources/Performance%20Coaching%20and%20Training%20in%20the%20Workplace.pdf. 12.04.2018 tarihinde alınmıştır.

Wilson, C. and McMahon, G. (2006). The differences between coaching and ıts related fields. *Training Journal Article: Differences*. 1-7.

Wise, P.S. ve Voss, L.S. (2002). The case of executive coaching. *Research Report Of Colorado-Durango: Lore International Institute*.

Yavuz, K. (2009). *Çoklu zeka.* İstanbul. Hayat Yayınları.

Yıldız, E. (2005). Bir iletişimsizlik nedeni: Dinliyoruz ama öylesine!. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü Kişilerarası İletişim Ana Bilim Dalı.

Yurdakul, K. (2010). *Koçluk kültürü.* İstanbul: Kariyer Yayınları.

EKLER

Ek-1. Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışları Anket Formu

Değerli katılımcı,

Bu anket, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yürüttüğüm ‘‘Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışlarını Benimseme ve Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşleri’’ konulu yüksek lisans tezimin veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın objektifliği için lütfen ankete isminizi yazmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar, birleştirilerek değerlendirilecek ve bilgiler gizlilik ilkesine uygun olarak saklanacaktır. Lütfen her soruyu cevaplayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Özgün ÖZMEN
Cep Tel: 0 533 5005252
e-mail:ozgunn@hotmail.com

1. Cinsiyetiniz	( ) Kadın ( ) Erkek
2. Yaşınız	……
3. Eğitim Düzeyiniz	( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora
4. Öğretmenlikteki Kıdeminiz	……
5. Branşınız	( ) Sosyal Bilimler ( ) Fen Bilimleri ( ) Türkçe-Edebiyat ( ) Matematik ( ) Yabancı Dil ( ) Meslek ( ) Diğer
6. Bugüne kadar hiç koçluk eğitimi, konferansı ya da seminerine katıldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır Cevabınız "evet" ise kaç kez katıldığınızı yazınız: ( )

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KOÇLUK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu davranışı ne düzeyde benimsiyorsunuz?					Öğretmenlik Koçluk Davranışları	Bu davranışı ne düzeyde gösteriyorsunuz?				
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen		Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
1	2	3	4	5	**1.** Öğrencilerle anlaşılır bir dille konuşma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**2.** Öğrencileri sözlerini kesmeden dinleme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**3.** Öğrencileri dinlerken başka işlerle uğraşmama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**4.** Öğrencileri duygularıma hakim olarak dinleme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**5.** Öğrencileri yargılamadan dinleme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**6.** Öğrencilerle konuşurken göz teması kurma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**7.** Öğrencilerle konuşurken onların duygularını yaşamasına fırsat sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**8.** Öğrencilerin duygularına değer verme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**9.** Öğrencilerin düşüncelerini anlamaya çalışma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**10.** Öğrencilere onları doğru anlayıp anlamadığıma dair teyit soruları sorma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**11.** Öğrencilere iç dünyasını fark ettirecek sorular sorma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**12.** Öğrencileri tanımak için açık uçlu sorular sorma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**13.** Öğrenciye açık uçlu sorular sorarak kendisi hakkında iç görü kazandırma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**14.** Öğrencilere konuşmak istediği durumu netleştirecek sorular sorma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**15.** Öğrencilerin gündeme getirdiği durumla ilgili onları eyleme geçirecek sorular sorma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**16.** Öğrencilere "Nasıl?" sorusunu kullanarak daha fazla düşünmelerini sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**17.** Öğrencileri "Ne düşünüyorsun? " sorusunu kullanarak fikirlerinin kaynakları konusunda daha fazla düşündürme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**18.** Öğrencilere "Neden böyle düşünüyorsun? " sorusunu sorarak sahip oldukları fikirleri irdelemelerini sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**19.** Öğrencilerin "Seni böyle düşündüren ne? " sorusunu sorarak fikirlerinin gerekçelerini ifade etmelerini sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**20.** Öğrencilere "Başka nasıl davranabilirdin? " sorusunu sorarak farklı bakış açısı kazandırma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**21.** Öğrencilere "Bunu nereden biliyorsun? " sorusunu sorarak sahip oldukları bilginin doğruluğunu teyit ettirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**22.** Öğrencilere "Biraz daha açıklama yapar mısın? " sorusunu sorarak fikirlerini destekleyici düşüncelerini çoğaltmalarını sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**23.** Öğrencileri "Aklında başka hangi sorular var? " sorusunu sorarak soru sormaya teşvik etme	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	**24.** Öğrencilerin güçlü yönlerini fark etme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**25.** Öğrencilerin kendileri tarafından bilinmeyen, başkaları tarafından bilinen yanlarını görmelerini sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**26.** Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesi için çeşitli etkinliklere (spora/sanata vs.) yönlendirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**27.** Öğrencilerin güçlü yanlarını tespit etmek için sınıfta onları dikkatli gözlemleme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**28.** Öğrencilerin güçlü yönleri hakkında onlarla konuşma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**29.** Öğrencilerin güçlü yanlarını onların fark etmesini sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**30.** Öğrencilerin güçlü yönlerini ebeveynleriyle paylaşma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**31.** Öğrencilerin gelişmeye açık yönleri için önerilerde bulunma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**32.** Öğrencilerin olumlu davranışlarını hemen takdir etme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**33.** Sınıf içinde öğrencilere güçlü yönlerine uygun sorumluluklar verme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**34.** Öğrencilere hedeflerini mantıklı hale getirmelerinde destek olma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**35.** Öğrencileri zorlayıcı hedefler belirlemesi için yüreklendirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**36.** Öğrencilere belirledikleri hedefleri sahiplenmelerinde destek olma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**37.** Öğrencilerden hedeflerine ulaşmış olmayı hayal etmelerini isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**38.** Öğrencilerden en severek yaptıkları işleri düşünmelerini isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**39.** Öğrencilere geçmiş başarılarını hatırlatma	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**40.** Öğrencilerin güçlü yönlerine uygun meslekler konusunda düşünmelerini sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**41.** Öğrencilerden hayat amaçları hakkında düşüncelerini açıklamalarını isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**42.** Öğrencilerden hayat felsefesini tanımlamalarını isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**43.** Öğrencilerden hayatta en çok değer verdikleri şeyler hakkında düşünmelerini isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**44.** Öğrencilerden hayatta en değer verdikleri şeyleri önem sırasıyla yazmalarını isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**45.** Öğrencilerden başarı kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**46.** Öğrencilerden mutluluk kavramının kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmelerini isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**47.** Öğrencilerden benimsedikleri hedeflerinin değerleriyle ilişkisi konusunda kendilerini ifade etmelerini isteme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**48.** Öğrencilerin davranışlarının altında yatan nedenler konusunda düşünmelerini sağlama	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	**49.** Öğrencilerin verdiği kararların hayatlarını nasıl etkileyeceği ile ilgili düşünmelerini sağlama	1	2	3	4	5

Size göre lise öğretmenlerinin koçluk davranışları göstermeleri önemli midir?

( )Evet ( )Hayır

Cevabınız "Evet" ise neden? Açıklar mısınız?

1.

2.

3.

4.

5.

Cevabınız "Hayır" ise neden? Açıklar mısınız?

1.

2.

3.

4.

5.

Ek-2. Ankara İl Milli Eğitim İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.21764430 18.12.2017
Konu : Araştırma İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 13/12/2017 Tarihli ve E.5453 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Özgün ÖZMEN'nin **"Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışlarına İlişkin Görüşleri"** kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

07610103

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
18 Aralık 2017

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 14c0-9beb-36e9-a933-5822 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi	**: 02/04/2018**
Toplantı Sayısı	**: 05**
Karar Sayısı	**: 78**

78- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Özgün Özmen**'in "Ankara İli Kamu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Koçluk Davranışlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili 12/03/2018 tarih ve 04/52 sayılı kararı doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Yapılan incelemeler sonucunda; **Özgün Özmen**'in "Ankara İli Kamu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Koçluk Davranışlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili istenilen düzeltmeleri yaptığı, dolayısıyla yüksek lisans tez araştırma projesinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
11/04/2018

Prof.Dr.Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı **:** Özgün ÖZMEN

Doğum Tarihi **:** 22/04/1977

İletişim Bilgileri **:** Feattrainingbox Eğitim Danışmanlık Koçluk ve Spor Hizm. Ltd.Şti. /Tel: 03122382621

E-Posta Adresi **:** ozgunn@hotmail.com

Öğrenim Durumu **:**

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Fen-Edebiyat Fak./ Kimya Bölümü	ODTÜ	1993-1998

İş Deneyimi **:**

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Kimya Öğretmeni	Özel Bilkent Lisesi	2008-2010
Kimya Öğretmeni	Özel Yüce Okulları	2006-2007