T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYİNİN ÖĞRENCİ KOÇLUK BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

AYŞENUR TEMEL
197A5009

TEZ DANIŞMANI
Doç.Dr. ŞAHİN ORUÇ

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYİNİN ÖĞRENCİ KOÇLUK BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

AYŞENUR TEMEL
197A5009
ORCID NO: 0000-0003-3495-3283

TEZ DANIŞMANI
Doç Dr. ŞAHİN ORUÇ

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYİNİN ÖĞRENCİ KOÇLUK BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

AYŞENUR TEMEL
197A5009

Tezin Savunulduğu Tarih: 31.03.2022
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Doç Dr. ŞAHİN ORUÇ
Jüri Üyeleri : Doç. Dr. MUSTAFA İÇEN
Doç. Dr. GÜL TUNCEL

İSTANBUL
MART 2022

ÖZ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYİNİN ÖĞRENCİ KOÇLUK BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Ayşenur Temel
Mart, 2022

Öğretmenlerin eğitim sürecindeki beceri ve niteliklerini şekillendiren bir unsur olan öğretmen özyeterliği, öğretmenin koçluk uygulamalarında da önemli bir etkendir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliğinin koçluk becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğretmen özyeterliği ve öğretmen koçluk becerisi farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Çalışmada nicel yöntem yaklaşımı olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan İstanbul ilinde görev yapan 447 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçlarını 'Öğretmen Özyeterlik Ölçeği' ve 'Öğretmen Koçluk Becerileri Ölçeği' oluşturmaktadır. Elde edilen veriler SPSS 28 programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler; regresyon, anova, t-test ve korelasyon testi gibi farklı istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmen özyeterliğinin ve öğretmen eğitim durumunun öğrenci koçluk becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde; çözüm odaklılık ve öğrenci katılımı alt boyutlarında, bütünlük durumsallık ve öğrenci katılımı alt boyutlarında, bütünlük durumsallık ve öğretim stratejileri alt boyutlarında yüksek düzeyde, soru sorma ve sınıf yönetimi alt boyutları arasında düşük düzeyde, geri kalan tüm alt boyutlar açısından ise orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini öz yeterlik ve koçluk becerisi açısından yeterli algıladıklarını göstermiştir. Bunlara ek olarak özel okulda görev yapan öğretmenlerin kendilerini hem devlet okulunda hem de etüt merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik ve koçluk becerisine sahip olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise; kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında öz yeterlik algı düzeyi ve öğrenci koçluk becerisi açısından anlamlı farklılık olmadığı gibi, öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü düzeyde mezuniyetlerinin olmasının da öz yeterlik algılarını ve koçluk becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki deneyim açısından öz yeterlik becerisinde anlamlı bir fark görülmezken, öğretmen koçluk becerisinde 0-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öğretmen koçluk becerisi algısına sahip oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin eğitim verdiği sınıf düzeyinin koçluk becerisini ve öz yeterlik algısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Koçluk eğitimi almış olan öğretmenler ile eğitim almamış öğretmenler arasında öğretmen koçluk becerisi açısından anlamlı farklılık saptanmamış olsa da eğitimi alan öğretmenlerin kendilerini, herhangi bir koçluk eğitimi almamış öğretmenlerden daha yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olarak algıladıklarına ulaşılmıştır. Fakat alınan eğitim türü açısından öğretmen özyeterliği ve öğretmen koçluk becerisi tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Mevcut çalışmanın öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler için önemli çıkarımları vardır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin koçluk becerilerinin öz-yeterlilik ile ilişkisini araştıran ilk çalışmalardan biri olan bu çalışmanın bulguları, çeşitli eğitim uygulamaları kullanarak koçluk becerilerini geliştirmek isteyen birçok paydaş için bilgilendirici ve faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen, Öğrenci Koçluğu, Öğretmen Özyeterliği, Öğretmen Koçluk Becerisi

ABSTRACT

THE EFFECT OF SOCIAL SCIENCE TEACHERS' SELF-EFFICIENCY ON THEIR STUDENT COACHING SKILLS

Ayşenur Temel
March, 2022

Teacher self-efficacy, which is an element that shapes the skills and qualities of teachers in the education process, is also an important factor in teacher coaching practices. This study examined the effect of social science teachers' self-efficacy on their coaching skills. In addition, teacher self-efficacy and teacher coaching skills were inspected in terms of different variables.

A correlational study, one of a quantitative method approach, was conducted to determine the relationship between self-efficacy and coaching. The study's sample group consisted of 447 social science teachers working in Istanbul, which was selected by a convenient sampling method. The data collection instruments in the studyincluded the two scales: the "Teacher Self-Efficacy Scale" and the "Teacher CoachingSkills Scale". The data obtained from 447 science teachers were analyzed with the helpof the SPSS 28 program, using descriptive statistics and different statistical methods such as regression, ANOVA, t-test, and correlation test.

The study results showed that teacher self-efficacy and education status significantly affected coaching skills. Furthermore, the study found a high-level relationship between the sub-dimensions of solution-orientation and student participation, integrity-contingency and teaching strategies, and a low-level relationship between the sub-dimensions of asking questions and classroom management. The remaining sub-dimensions were found to be associated moderately. In addition, the research findings revealed that social science teachers perceived themselves as sufficient in terms of self-efficacy and coaching skills. Besides, science teachers in private schools were found to have significantly higher self-efficacy and coaching skills than teachers in both public schools and study centers. In addition, teachers' self-efficacy perception levels and student coaching skills did not differentiate according to gender (Male andFemale) and educational level (Master and Doctoral).

It was also revealed that there was no significant difference between teachers with different teaching experiences in terms of self-efficacy. In contrast, teachers with 0-5 years of teaching experience had higher coaching skills than teachers with 11-15 years of teaching experience.

Further results indicated that grade level did not significantly affect coaching skills and self-efficacy. Moreover, while no significant difference was detected between teachers who received coaching training and those who did not in terms of coaching skills, the teachers who received the coaching training were found to have significantlyhigher self-efficacy than the teachers who did not receive any coaching training.

Besides, no significant difference was found in all sub-dimensions of teacher self-efficacy and teacher coaching skills regarding the type of education received.

The current study has important implications for teachers, students, administrators, and parents. In other words, being one of the first studies exploring the association of teachers' coaching skills with self-efficacy, the findings of this study could be informative and beneficial to many stakeholders interested in promoting coaching skills using various types of educational practices.

Key Words: Social Science Education, Teachers, Student Coaching Skills, Teachers Self-Efficacy, Teacher Coaching Skill

ÖN SÖZ

Tez yazım süreci benim için bir olgunlaşma dönemiydi. Bazen kozamdan çıkmak için epey çabalamam gerekti fakat geldiğim noktada benim için bazen zorlayıcı bazen de keyifli olan bu yolu gururla geride bıraktığımı görüyorum. Lisans eğitimimin ilk yılından itibaren bana akademik becerilerin yanısıra farklı alanlarda birçok beceriyi kazandıran, dünyaya bakışaçımı tamamıyla değiştirip yeni bir beni keşfetmemi sağlayan ve mesleğimi, beklentilerimi şekillendirmemde bana yardımcı olan bir danışmandan çok daha fazlası sayın hocam Doç. Dr. Şahin Oruç'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans eğitimimin ilk gününden itibaren her konuda yanımda olan, 'acaba şimdi ne yapacağım' karamsarlığına düştüğüm her an varlığını hissettiren, gerek akademik bilgiler ile gerek sosyal beceriler ile bana birçok beceri katan, her zaman unvanların gelip geçici olduğunu asıl önemli olanın doğru bir insan olmak gerektiğini ifade eden ve beni bu şekilde yetiştiren hocam Doç. Dr. Mustafa İçen'e bana kattığı her şey için teşekkürlerimi iletmek isterim.

Yapıcı dönütleri ile tezimin iyileştirilmesine katkı sağlayan Doç. Dr. Gül Tuncel'e ve tez yazım sürecinde bana yol gösteren, tezimin iyileştirilmesine yönelik dönütler veren Dr. Öğr. Üyesi Erdi Erdoğan'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim sistemimizin biricik öznesi olan ve araştırmada verileri elde etmemi sağlayan gönüllü katılımcı öğretmenlere sonsuz teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde birçok zorlukla karşılaştım ve zorlandığım noktalarda meslektaşım Arş. Gör. Mustafa Şat, yardımını hiçbir zaman esirgemedi. Tezimin hazırlanışında verdiği desteğin hakkını ödeyemem. Aynı zamanda çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Zeynep Özel ve Arş. Gör. Fatih İlhan başta olmak üzere Kırıkkale Üniversitesi Eğitim fakültesindeki emeği geçen meslektaş arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Lisans yıllarımdan itibaren çoğu çalışmayı birlikte yürüttüğüm, kendisinden çok şey öğrendiğim dostum Gülden

Aksu’ya ve çocukluk yıllarımdan beri her zaman beni destekleyen, tezde de olduğu gibi tüm konularda desteği benimle olan arkadaşım Nurseli Biçer’e müteşekkirim.

Bugüne kadar maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım babam Aydın Temel’e ve varlığını her an yanımda hissettiğim, tam tükendiğimi düşündüğüm an bir telefonuyla kendime geldiğim canım annem Yıldız Temel’e sonsuz teşekkür ederim, desteğiniz olmasa yapamazdım. En büyük destekçim olan, birçok konuda bana yol gösteren kardeşim Rabia Temel’e, tıkandığım tüm konularda yardımıma koşan abilerim Kerem Temel ve Erdem Temel’e de teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca maddi ve manevi bir diğer destekçim olan baba yarım amcam İbrahim Temel’e teşekkürlerimi iletmek isterim.

Tez yazım sürecinde uğrak noktam olan Duft Coffee, bana her zaman ilham oldu. Duft Coffee ailesine sonsuz teşekkürler.

İstanbul; Mart, 2022 Ayşenur Temel

İÇİNDEKİLER

ÖZ iii
ABSTRACT v
ÖN SÖZ vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
KISALTMALAR xvi

1. GİRİŞ 1
1.1. Kavramsal Çerçeve 1
1.1.1. Öğretmen Donanımları 1
1.1.2. Koçluk 2
1.1.3. Koçluk Yaklaşımları 7
1.1.4. Koçluk Ne Değildir? 9
1.1.5. Koçluk Türleri 11
1.1.6. Öğrenci Koçluğu 12
1.2. Problem Durumu 16
1.3. Araştırmanın Önemi 18
1.4. Araştırmanın Varsayımları 19
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 19

2. ALAN TARAMASI 20
2.1. Koçluk Alt Boyutları 20
2.1.1. Kendini Yönetme 20
2.1.2. Soru Sorma 21
2.1.3. Çözüm Odaklılık 22
2.1.4. Seçim-Sorumluluk 22
2.1.5. Kaliteli İletişim Kurma 22
2.1.6. Bütünlük-Durumsallık 25
2.2. Öğretmenlik ve Öğrenci Koçluğu 25
2.3. Sosyal Bilgiler ve Öğrenci Koçluğu 28

2.4. Öğretmen Öz yeterliği 31
2.4.1. Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik 32
2.4.2. Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik 33
2.4.3. Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik 33

3. YÖNTEM 36
3.1. Araştırma Soruları 36
3.2. Araştırma Deseni 38
3.3. Evren ve Örneklem 39
3.4. Veri Toplama Araçları 40
3.5. Veri Toplama Süreci 43
3.6. Veri Analiz Yöntemleri ve Araçları 43
3.6.1. Veri Analiz Süreci 43
3.6.2. Nicel Veri Analizi Varsayımları 44

4. SONUÇLAR & BULGULAR 50
4.1. Demografik Bilgiler 50
4.2. Öğretmen Koçluk Becerilerinin Alt Boyutları 54
4.2.1. Kendini Yönetme 54
4.2.2. Soru Sorma 56
4.2.3. Çözüm Odaklılık 56
4.2.4. Seçim-Sorumluluk 58
4.2.5. Kaliteli İletişim Kurma 60
4.2.6. Bütünlük-Durumsallık 61
4.3. Öğretmen Özyeterlik Becerilerinin Alt Boyutları 62
4.3.1. Sınıf Yönetimi Özyeterliği 62
4.3.2. Öğrenci Katılımı Özyeterliği 65
4.3.3. Öğretim Stratejileri Özyeterliği 67
4.4. Özyeterlik ve Koçluk Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırılması 69
4.5. Özyeterlik ve Koçluk Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon 70
4.6. Cinsiyet Açısından Öğrenci Koçluğu 73
4.6.1. Cinsiyet Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Alt Boyutları 73
4.6.2. Cinsiyet Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Toplam Puanı 74
4.7. Cinsiyet Açısından Öğretmen Özyeterliği 74
4.7.1. Cinsiyet Açısından Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları 74
4.7.2. Cinsiyet Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı 75
4.8. Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Becerisi 75
4.8.1. Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Alt Boyutları 75

4.8.2. Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Toplam Puanı 76
4.9. Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterliği 76
4.9.1. Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları ... 76
4.9.2. Eğitim Durumu Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı 77
4.10. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Becerisi 77
4.10.1. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Alt Boyutları 77
4.10.2. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Toplam Puanı 78
4.11. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterliği 78
4.11.1. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları 78
4.11.2. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı 80
4.12. Kurum Türü Açısından Öğrenci Koçluk Becerisi 80
4.12.1. Kurum Türü Açısından Koçluk Becerisi Alt Boyutları 80
4.12.2. Kurum Türü Açısından Öğrenci Koçluk Becerisi Toplam Puanı 87
4.13. Kurum Türü Açısından Öğretmen Özyeterliği 89
4.13.1. Kurum Türü Açısından Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları 89
4.13.2. Kurum Türü Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı 93
4.14. Öğretmen Deneyim Yılının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi 95
4.14.1. Öğretmen Deneyim Yılı Açısından Koçluk Becerisi Alt Boyutları 95
4.14.2. Öğretmen Deneyim Yılı Açısından Koçluk Becerisi Toplam Puanı 100
4.14.3. Öğretmen Deneyim Yılı Açısından Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları .. 102
4.14.4. Öğretmen Deneyim Yılı Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı. 104
4.15. Koçluk Eğitim Türünün Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi 105
4.15.1. Koçluk Eğitim Türü Açısından Koçluk Becerisi Alt Boyutları 105
4.15.2. Koçluk Eğitim Türü Açısından Koçluk Ölçeği Toplam Puanı 106
4.15.3. Koçluk Eğitim Türü Açısından Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları 108
4.16. Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi Açısından Öğrenci Koçluğu ve Öğretmen Özyeterliği 109
4.17. Öğretmen Koçluk Becerisini Etkileyen Bazı Değişkenler 109

5. TARTIŞMA 113
KAYNAKÇA 126
EKLER 140

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyet ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları 39
Tablo 3.2: Öğretmen Koçluk Becerileri Anketi Boyutları 41
Tablo 3.3: Öğretmen Özyeterlik Anketi Boyutları 43
Tablo 3.4: Öğretmen Koçluk ve Özyeterlik Ölçek Alt Boyutları Toplam Skorları için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov–Smirnov Test Sonuçları 45
Tablo 3.5: Koçluk ve Özyeterlik Ölçeklerinin Alt Boyutlarının Karakteristik Özellikleri 49
Tablo 4.1: Katılımcı Eğitim Durumunun Cinsiyet Açısından İncelenmesi (N=*447*) 50
Tablo 4.2: Katılımcıların Çalıştığı Kurum Türü (N=*447*) 51
Tablo 4.3: Katılımcıların Öğretmenlik Deneyim Yılı (N=*447*) 51
Tablo 4.4: Katılımcıların Derse Girdiği Sınıf Düzeyi (N=*447*) 52
Tablo 4.5: Katılımcıların Öğrenci Koçluğu Eğitimi Alma Durumları (N=*447*) 53
Tablo 4.6: Katılımcıların Aldığı Öğrenci Koçluk Eğitim Türü (N=*447*) 54
Tablo 4.7: Kendini Yönetme Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*)55
Tablo 4.8: Soru Sorma Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*) 56
Tablo 4.9. Çözüm Odaklılık Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*) 58
Tablo 4.10. Seçim-Sorumluluk Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*) 59
Tablo 4.11. Kaliteli İletişim Kurma Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*) 60
Tablo 4.12. Bütünlük-Durumsallık Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*) 61
Tablo 4.13. Sınıf Yönetimi Özyeterliği Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=447) 64
Tablo 4.14. Öğrenci Katılımı Özyeterliği Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=447) 66
Tablo 4.15. Öğretim Stratejileri Özyeterliği Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=447) 68
Tablo 4.17: Özyeterlik ve Koçluk Ölçeğinin Alt Boyutlarının Karakteristik Özellikleri (N=447) 70
Tablo 4.18: Ölçek Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyi 71
Tablo 4.19: Özyeterlik ve Koçluk Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Test Sonuçları 72

Tablo 4.20: Tek yönlü varyans analizi için okul türünün dokuz bağımlı değişken üzerindeki etkisi 81
Tablo 4.21: Ölçek Alt Boyutlarının Üç Farklı Okul Türü için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü..... 82
Tablo 4.22: Koçluk Becerisinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırılması..... 88
Tablo 4.23: Koçluk Becerisi Açısından Okul Türlerine ait Katılımcı Sayısı, Ortalama, Standart Sapma Değerleri..... 88
Tablo 4.24: Tek yönlü varyans analizi için kurum türünün özyeterlik alt boyutları üzerindeki etkisi 90
Tablo 4.25: Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutlarının Üç Farklı Okul Türü için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü 90
Tablo 4.26: Öğretmen Özyeterliğinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırılması 94
Tablo 4.27: Koçluk Becerisi Açısından Okul Türlerine ait Katılımcı Sayısı, Ortalama, Standart Sapma Değerleri..... 94
Tablo 4.28: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının koçluk ölçeği alt boyutları üzerindeki etkisi 96
Tablo 4.29: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmen Deneyim Yılı için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü..... 97
Tablo 4.30: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının öğrenci koçluk becerisi üzerindeki etkisi 100
Tablo 4.31: Öğrenci Koçluk Becerisinin Öğretmen Deneyim Yılı için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü 101
Tablo 4.32: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının dokuz bağımlı değişken üzerindeki etkisi 102
Tablo 4.33: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmen Deneyim Yılı için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü 103
Tablo 4.34: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının özyeterlik düzeyi üzerindeki etkisi..... 104
Tablo 4.35: Özyeterlik Düzeyinin Öğretmen Deneyim Yılı için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü..... 105
Tablo 4.36: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının öğrenci koçluğu üzerindeki etkisi 106
Tablo 4.37: Tek Yönlü Varyans Analizi İçin Alınan Koçluk Eğitim Türünün Öğrenci Koçluk Becerisi Üzerindeki Etkisi 107
Tablo 4.38: Öğrenci Koçluk Becerisinin Alınan Koçluk Eğitim Türü için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü 107
Tablo 4.39: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının özyeterlik üzerindeki etkisi 108
Tablo 4.40: Katılımcıların Eğitim Verdiği Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı..... 109
Tablo 4.41: Regresyon Analizinde Kullanılan Değişkenler Arasındaki İlişki 110

Tablo 4.42: Koçluk Becerisinin Farklı Değişkenler Tarafından Yordanması (N=447) 112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1: Örgütsel Yeteneklerin Sınıflandırılması 46
Şekil 3.2: Öğretmen Koçluk Alt Boyutunu Gösteren Histogram (sol) ve Q-Q Plot (sağ)..... 48
Şekil 4.1: Koçluk eğitimi alma durumunun öğrenci katılımı alt boyutu açısından karşılaştırılması 79
Şekil 4.2: Okul türüne göre sınıf yönetimi ortalaması 83
Şekil 4.3: Okul türüne göre öğrenci katılımı ortalaması 84
Şekil 4.4: Okul türüne göre öğretim stratejileri ortalaması 84
Şekil 4.5: Okul türüne göre kendini yönetme koçluk becerisi alt boyutu ortalaması 85
Şekil 4.6: Okul türüne göre soru sorma koçluk becerisi alt boyutu ortalaması..... 86
Şekil 4.7: Okul türüne göre çözüm odaklılık koçluk becerisi alt boyutu ortalaması . 86
Şekil 4.8: Okul türüne göre bütünlük-durumsallık koçluk becerisi alt boyutu ortalaması 87
Şekil 4.9: Kurum Türüne Göre Koçluk Becerisi Grafiği..... 89
Şekil 4.10: Kurum Türü Açısından Sınıf Yönetimi Özyeterliği..... 91
Şekil 4.11: Kurum Türü Açısından Öğrenci Katılımı Özyeterliği 92
Şekil 4.12: Kurum Türü Açısından Öğretim Stratejileri Özyeterliği..... 93
Şekil 4.13: Kurum Türü Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı 95
Şekil 4.14: Deneyim yılına göre çözüm-odaklılık koçluk becerisi alt boyutu ortalaması 98
Şekil 4.15: Deneyim yılına göre seçim-sorumluluk koçluk becerisi alt boyutu ortalaması 99
Şekil 4.16: Deneyim yılına göre bütünlük-durumsallık koçluk becerisi alt boyutu ortalaması 100
Şekil 4.17: Koçluk Becerisi Öğretmen Deneyim Yılına Göre Dağılımı 101
Şekil 4.18: Deneyim yılına göre öğrenci katılım özyeterlik alt boyutu ortalaması . 104
Şekil 4.19: Özyeterlik Düzeyinin Öğretmen Deneyim Yılına Göre Dağılımı..... 105
Şekil 4.20: Koçluk Becerisinin Alınan Koçluk Eğitim Türüne Göre Dağılımı..... 108
Şekil 4.21: Artıkların Regresyon Doğrusu Üzerindeki Dağılımı 111

KISALTMALAR

ICF : International Coach Federation

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Öğrencilerin sağlıklı kişiliğe sahip olarak yetişmesinde ve akademik başarısında sadece okulun ve öğretmenin çaba göstermesi yeterli değildir. Öğretmenin, bulunduğu çevredeki insanlar ve velilerle iletişim halinde olması, onların da katkısını alması eğitim-öğretimdeki başarıyı sağlamada son derece mühimdir. Öğrenci durumları, okul dışında da öğretmen tarafından takip edilmelidir. Öğretmenler, temel sorumluluklarının yanısıra çevresi ile girdiği iletişim, değişim ve gelişim için oluşturduğu imkanlar ile sorumludurlar (Eskicumalı, 2015). Kısacası öğretmenlerin görevlerine ve öğretmenlerden istenen yeterliklere bakıldığında öğretmenlerin ders konusunu anlatmak dışında birçok sorumluluğu görülmektedir. Öğrenciyi tanımak, iyi bir iletişim kurmak, ders dışında takip edebilmek, veli ve çevre ile sağlıklı ilişkiler kurmak, öğrencinin geleceğini planlamada rehber olmak gibi birçok görev söz konusudur. Bunun önemini fark etmek, başarıyı dikkate değer ölçüde etkilemektedir. Nitekim bugünün öğretmeni iletişim kurmakta yetenekli olan, öğrenci kişiliklerini iyi tanıyan, iyi bir rehber olan kişilerdir.

1.1. Kavramsal Çerçeve

1.1.1. Öğretmen Donanımları

Donanım, bilinci donatarak zenginleştiren farkındalıktır. Bu farkındalığa sahip birey kendisini, yaşamını, ilişkilerini bu farkındalığı kullanarak anlamlandırma şansına sahiptir (Cüceloğlu, 2015). Bireylerin sahip oldukları donanımlar, başta meslek olmak üzere çeşitli kriterlere göre değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin, fazla sayıdaki öğrenciye rol model olması ve görevlerini yerine getirebilme gerekliliklerinden dolayı donanım sorumlulukları da fazladır.

Öğretmenler, öğretme sürecini yürütmek, iyileştirmek ve destek vermek gayesiyle uygun olan eğitim ortamlarını oluşturma ve düzenlemeden sorumludurlar (Şahin, 2012). Öğrencilerin eğitimden beklentileri onların yeti, yetenek ve ilgi alanlarıyla paralel olmaktadır. Başarılı olmanın en temel şartı ise öğrencinin kendine güvenmesi, başaracağına inanmasıdır. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin başarılı olabilmesi

için uygun olan eğitim ve öğretim ortamı sağlanmalıdır (Baytekin, 2001). Sınıfta öğrencilerin ders etkinliklerine katılımını sağlamak ve aktif bir sınıf ortamını oluşturmada büyük görev yine öğretmene düşmektedir. Sınıf içerisinde eğitim sürecini planlayarak öğrencileri yönlendiren öğretmen, rehber konumundadır (Aktekin, Baki Pala, 2013). Öğretmenlerde bulunması gereken uzmanlık donanımlarının başında; öğrenciyi tanımak, güvene dayalı ilişkiler kurabilmek, öğrencilerin kendilerini planlama, organizasyon, düzenleme ve değerlendireme becerilerini keşfetmelerine, ayrıca bu becerilerini kullanmalarına yardımcı olmak gelmektedir (Demir, Doğanay, 2009). Okul başarısı kadar gençlerin istekleri, eğilimleri, duyguları, görüşleri ve zevkleri de önemlidir ve dikkate alınmalıdır. Olup biten olaylara, onların penceresinde de bakılabilmelidir (Solak, 2008).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğünün (2017) yayımlamış olduğu öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinde yer alan öğretmen yeterlik göstergelerine bakıldığı zaman;

C.2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.

C.2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.

C.2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.

C.2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.

C.3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.

C.3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.

C.3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.

C.3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır maddelerinin yer aldığını görmek mümkündür.

Öğretmenlerin yeterlikleri ile "koçluk" arasında örtüşen özellikler bulunmaktadır.

1.1.2. Koçluk

Türk Dil Kurumu, "koç" kelimesini İngilizce kökenli ve spor alanıyla ilgili olan "coach" kelimesiyle ilişkilendirerek "çalıştırıcı" olarak tanımlamaktadır (Özdemir, Ümmühan, Cenat, 2016). Koç kelimesi "Kocs" şekliyle Macaristan'da at arabalarının üretildiği bir köyde ortaya çıkmıştır (Çetin, 2015; Fidan, 2018). "Coaching" terimi, ilk kez 1556 yılında İngilizcede değerli ürünlerin bir yerden başka bir yere taşınması için

kullanılan ulaşım vasıtasına verilen isim olarak karşımıza çıkmaktadır (Taşkın, 2019). Yurdakul (2010) ise ABD'de 17. yüzyılda kıymetli eşyaları ve kişileri taşıyan aracın ismi "koç"tan yola çıkarak koçluğun kıymetli olanı taşıdığını aktarmaktadır. Buşekilde hedef bilinci ile birlikte iletişim araçlarını doğru yönlendiren ve soru sorma becerisini kullanarak yol gösteren koçluğu tanımlamaktadır. Evered ve Selman (1989), koçluğu genel tanımıyla performansı iyileştirmede yaygın şekilde kabul edilen bir yol olarak açıklamaktadır. Çabuk (2011), koçluk kavramını hizmet alan bireyin, yolunu çizmesinde, aynı zamanda kendi gerçeğini keşfetmesinde yardımcı olan kişi olarak tanımlamaktadır. Esen ve Kılıçkını (2019), koçluk kavramını danışan kişinin potansiyelini ortaya çıkarmada kişiyi motive ederek farkındalık düzeyini arttırma ve oluşturulan farkındalık ile danışan kişinin sorumluluk alma bilincini destekleme, kişiyi buna motive etme süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde koçluk tanımında motivasyona değinen Durkaya Özer (2016) koçluk terimini yol arkadaşlığı olarak tanımlarken, motivastonu arttırma ve farkındalık kazandırmada kullanılan önemli bir yol olduğunu ifade etmektedir. Koçluk kavramına dair kesin bir tanım yapmanın ve kelimenin ortaya çıkış tarihini belirlemenin zor olduğu kadar koçluk uygulamalarının net tarihini saptamak da oldukça zordur. Sezer, Şahin (2015), koçluk kavramının varlığını, insanlık tarihine dayandırmaktadır. Sezer ve Şahin'e göre yaşlı ya da bilgi birikimine sahip olan kişilerin, daha genç olanlara avlanma, yemek yapma gibi becerilerin nasıl olacağını mağara resimleri yoluyla aktarması koçluk uygulamalarının başlangıcı sayılmaktadır. Neticede bilinçli ya da bilinçsiz olarak ilk insanlardan itibaren koçluğun uygulandığı söylenebilmektedir. Bazılarına göre ise koçluğun tarihi Sokrates'in "Ben hiçbir insana hiçbir şey öğretemem, ben sadece onların düşünmelerini sağlarım" sözü ile Sokrates'in ilk koç olduğu görüşü yaygındır (Wilson, 2008'den aktaran Eğmir, 2012). Koçluk, koç olarak adlandırılan deneyimli bir kişinin, eğitim veya rehberlik sağlayarak belirli bir kişisel veya mesleki hedefe ulaşmada öğrenciyi veya müşteriyi desteklediği bir gelişim ve psikolojik danışma şeklidir. Koçluk, kişiler veya kurumların daha güçlü hedef belirlemesinde, olumlu kararlar alma girişimlerinde bulunmalarında, yetenek ve potansiyelleri daha etkili kullanmaları için; süre, çalışma şartları ve bir yol haritası olan yol arkadaşlığı sürecidir(Ekiz, 2016).

Günümüzdeki anlamı ile hizmet biçimini ifade eden koçluk, Dr. Wintrrop Adkins ve Dr. Sidney Rosenberg tarafından New York'ta yoksulluk karşıtı grupların

programlarında kullanılmıştır (Oruç, 2019). Başlangıçtaki koçluk hizmetleri uygulama temelli olmuştur. 20. yüzyılın sonlarına doğru uygulama temelli olan koçluk hizmeti azalma gösterirken 1990'lı yıllarda karşılaşılan ekonomik kriz ile firmalar, bireysel yaklaşım uygulamalarında koçluk hizmetini kullanmaya başlamışlardır (Sezer, Şahin, 2015). Koçluk ile ilgili kapsamlı kuruluşların ortaya çıkışı bu tarihlere denk gelmektedir. ICF (International Coach Federation) olarak bilinen Uluslararası Koçluk Federasyonu, ABD'de 1995 yılında kurulmuştur. ICF, profesyonel koçluğu tanımlayan, bu kavramı destekleyen, koçluk yetkinliklerini denetleyen en kapsamlı koçluk kuruluşudur (Siminovitch, 2019). ICF, koçluğu bir sanat, meslek ve ilim olarak değerlendirmektedir (Evci Saka, 2019). Dünya üzerinde 60'dan fazla ülkede yer almaktadır ve 2018 yılı itibari ile ICF onaylı 25.000'den fazla koç yetiştirilmiştir (ICF, 2022). Günümüzdeki koçluk anlayışıyla en bilinen büyük kurum ICF olarak bilinmektedir. Fakat ICF kurulmadan önceki dönemde ve sonraki dönemlerde koçluk ile ilgili çeşitli girişiminlerin olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan birisi 1992 yılında Avrupa Birliği ülkelerinde EMCC (European Mentoring and Coachinng Council), 2000'de İngiltere'de AC (Association for Coachinng) ve 2012 yılında ICF, AC, EMCC'nin bir araya gelerek oluşturduğu GCMA (Global Coaching Mentoring Alliance) kısaltması ile "Evrensel Koçluk ve Mentorluk Birliği" ortaya çıkmıştır (Özdemir, Ümmühan, Cenat, 2016). Koçluk ile ilgili eğitimlerin düzenlenmesi ise 2001 yılında öncü bir kurum olan ve ICC (The International Coaching Community) olarak bilinen "Uluslararası Koçluk Topluluğu" tarafından Londra'da gönüllük esası ile başlamıştır (Ocak, 2020). Günümüzde koçluk ile ilgili eğitimler veren, sertifika programları düzenleyen ve profesyonel anlamda koç yetiştiren çeşitli eğitim kurumlarını görmek mümkündür. Bunlardan en yaygın olarak bilinenlerden birisi Erickson Coaching International'dır. 1980 yılında Kanada'da NLP Enstitüsü olarak kurulan ve uluslararası ICF akredite koçluk okuludur. Dünya genelinde 50'yi aşkın ülkede koçluk ve koç gelişimini desteklemek üzere eğitimler vermektedir (Atkinson, 2022).

Hayatın içerisine girmesi ise özellikle performans ve verimliliğin temel olduğu spor alanlarında "Sporcu Koçluğu" olarak kullanılmıştır. İlk etapta NBA maçları vasıtasıyla tanışılmıştır daha sonra basketbol takımlarını da "koçlar" çalıştırır olmuştur (Oruç, 2019). Benzer durumu Türkiye'de de görmek mümkündür. Türkiye'de koçluk kavramının tanınması 1980'leri bulmaktadır. Bunda "Beyaz Gölge" dizinin etkisi

olduğu söylenebilmektedir (Barniç, 2018). ABD yapımı dizide basketbol koçunun, lise öğrencilerinin hayatına dokunması konu alınmaktadır. Okul basketbol takımını çalıştıran koçun öğrencilerin hayatına farklı boyutlarda etki etmesi koça spor çalıştırıcılığının ötesinde anlam yüklemektedir. Buradan hareketle Türkiye'de koçluğun tanınırlık kazandığı alanın spor olduğu söylenebilmektedir. Türkiye'de koçluk kavramının bir meslek grubunu ifade etmesi ise 1995-2000'li yılları bulmuştur. Hizmet sektörünü ifade etmesi, 2000 yılında sayıca az olan koçlar aracılığı ile gerçekleştirilmiştir (Oruç, 2019). Türkiye'de koçluğun ilk kez kullanılmaya başlandığı alan yönetimdir. Özellikle yönetimde kullanılan toplam kalite, ekip çalışması, liderlik gibi kavramların değer kazanmasıyla koçluğa yüklenen değer artmıştır (Karabacak, 2010). 1995 yılında ABD'de kurulan ICF, Türkiye'de 2005 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Türkiye'de koçluğa yönelik farkındalığı artırmak ve mevcut üyelerin kendilerini geliştirmesini desteklemek amacıyla faaliyetlerine başlamıştır. Resmiyette statü kazanması ise 2009 yılını bulmaktadır. 2009 yılında Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği'nin kurulması, koçluğa resmi bir kimlik atfetmiştir (Özdemir, Ümmühan, Cenat, 2016; Ocak, 2020). Aradan geçen kısa bir zaman sonra, 2010'da Koçluk Platformu Derneği kurulmuştur. Yine 1 yıl sonra 2011 yılında, 2006 yılında MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu) adı ile kurulan kurum AB standartlarına uygun olarak yenilenmiştir (Özdemir, Ümmühan, Cenat, 2016). MYK, profesyonel anlamda koçluk kavramını 2013 yılında resmi olarak tanımıştır (myk.gov.tr'den aktaran Toker, Kılıç, 2019). İnsanlar genelde; hayatlarında bazı şeyleri değiştirmek, önemli bir hedefe ulaşma isteği, düzen ve denge kurmak, daha fazlası (daha fazla huzur, sadelik, keyif vb.) ve daha azı (daha az karmaşa, stres, mali baskı vb.) gibi sebeplerden dolayı koçluk hizmeti almak istemektedirler (Oruç, 2019). İnsanları koçluğa yönelten sebeplerin fazla olması da koçluk türlerini çeşitlendirmiştir. Toplamda 100'den fazla koçluk türü bulunmaktadır. Başlıca koçluk türlerini; eğitim(öğrenci) koçluğu, yaşam koçluğu, aile koçluğu, kariyer koçluğu, akademik koçluk olarak saymak mümkündür. Koçluk sürecinde en aktif rol koçlarda bulunmaktadır. Dolayısıyla koçluk uygulamasının yapıtaşı olarak koçları göstermek mümkündür. Koçlar, kişilerin profesyonel liderlik ve yöneticilik vasıflarını geliştirmeye yönelik, kısa vadeli belirli hedeflerle yola çıkıp daha etkili sonuçlara ulaşmayı hedefleyen geçmişe odaklanmak yerine, geleceğe yönelik çalışmaya hizmet eden kişilerdir (Gökbulut, 2016). Koçların sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralamak mümkündür; tarafsız, yüksek motivasyon, sorumluluk sahibi, farklı bakış açılarına sahip, farklı uzmanlık alanları, değişikliğe

açık olma ve değişikliklere hızlı uyum sağlama, bireysel farklılıkları görebilme, detayı ve bütünü görebilme, etkili iletişim, stresle başa çıkabilme, yüksek özgüven, soru sorabilme becerisi. Martens'e (1990'dan aktaran Çetin, 2015) göre ise başarılı koçların 5 temel özelliği bulunmaktadır. 'Koç' kelimesinin İngilizce karşılığı olan 'coach'tan yola çıkarak kelimenin baş harflerine İngilizce denk gelen comprehension, outlook, affection, character, humor özelliklerini sıralamıştır. Bu özelliklere göre koçlar; geniş ve etraflı olarak kavrama, bilme ve anlama becerisine, dünyaya, yaşama bakış açısı ve felsefeye, karakter ve kişiliğe, şakadan anlama ve mizaha sahip olmalıdırlar. Aynı zamanda sevgi ve bağlılık taşımalılardır. Koç ve danışan arasındaki ilişki ile yol haritası oluşturulmakta, takip edilmektedir. Koçun sahip olduğu donanımlar, hedefe ulaşmayı da etkilemektedir.

Günümüzde koçluk tüm dünyada gelişmekte olan bir meslek olmasının yanı sıra liderler, danışmanlar, öğretmenler gibi kişiler başta olmak üzere birçok kurumda da benimsenen bir iletişim yöntemi haline gelmiştir (Whitworth ve diğ., 2020). Aynı zamanda Kaplan'a göre (2019) koçluk, yeni dönemin birçok alanında çözüm bulmaktadır. Büyük oranda kolaylıştırıcı olmasının yanı sıra nörobiyolojik bulgularla desteklenmektedir. Dolayısıyla koçluk çağın ve gelecek çağın mesleği olarak gelişim, değişim ve dönüşümün aracıdır. Koçluk hizmetinin bireye kattıklarını ortaya koyan çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan birisi Can'ın (2012) çalışmasıdır. Can yaptığı araştırmada koçluk uygulaması ile bireylerin göstediği gelişimleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Can, çalışmasında Antalya ilinde faaliyet gösteren Lifecoach Academy bünyesinde Koç Dr. Murat Soysalan tarafından yürütülen on adet koçluk görüşmesini kullanmıştır. Araştırmada birden çok vaka üzerinde koçluk uygulamasının sonuçlarını değerlendirilmiştir. Bu vakalardan ikisini öğrenci oluşturmaktadır. Bu iki vakada yapılan koçluk süreci sonucu değerlendirmesinde öğrencilerin; kendine verdiği sözleri tutma becerisinde, iletişim engellerini keşfetme ve istediği sonuçları alabilmede, gelecek hedefi ile bütünleşme ve bunun için yaşamada, özgüven sahibi olmada, sosyal iletişime geçme isteği ve becerisinde, bilinçaltı engellerinin ortaya çıkarılması ve nasıl değiştirileceğini öğrenme becerisinde, kendini temsil eden kişilik yapısının fark edilmesi ve ortaya koyulmasında ayrı ayrı olmak üzere %70 ile %90 oranları arasında gelişme kaydedildiği aktarılmıştır.

1.1.3. Koçluk Yaklaşımları

Ortaya çıktığı günden beri koçluğa farklı anlamlar yüklenilmiş, farklı amaçlar için farklı yöntemler ile koçluk uygulamaları kullanılmıştır. Özellikle koçluğa dair kuruluşların ortaya çıkması, bir meslek olarak tanınması gibi faktörlerin etkisi ile koçluğa olan gitgide ilgi artmıştır. Farklı alanlarda ve farklı amaçlarla kullanılması, koçluk yaklaşımlarının ortaya çıkmasını tetiklemiştir. Koçluk yaklaşımlarında birbirinden farklı gruplamalar görmek mümkündür.

Koçluk ile igili birçok yaklaşım Stober ve Grant (2006'dan aktaran Ives, 2008) tarafından bir araya getirilmiştir. Ives (2008) bu yaklaşımları şu şekilde sıralamaktadır; insancıl yaklaşım, davranış temelli yaklaşım, yetişkin gelişimi yaklşaımı, bilişsel koçluk yaklaşımı, yetişkin öğrenme yaklaşımı, pozitif psikolojik model yaklaşımı, macera tabanlı model yaklaşımı, sistem yaklaşımı, hedef odaklı yaklaşım. İnsancıl yaklaşıma göre koçluğun amacı bireyin gelişimini ve değişimini amaçlamaktadır. Davranışsal yaklaşımda danışanların davranışındaki değişiklik koçluğun amacı olarak esas alınmaktadır (Peterson, 2006'dan aktaran Ives, 2008). Yetişkin gelişimi yaklaşımında, insancıl bakışaçısına benzer şekilde bireyin gelişmesi ve ilerlemesi hedeflenmektedir fakat burada temel nokta gelişme ve ilerleme hedeflenirken amaç danışanın olgunluğa erişmesidir. Bilişsel yaklaşımı temel olarak bireylerin duygu ve düşüncelerinin; algıları, fikirleri, zihinsel tutumları ve inançlarının bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Bilişsel yaklaşımının amacı, danışanın uyumsuz olan, yanlış bilişinin değiştirilmesine yardımcı olmaktır (Ocak, 2020). Bir diğer yaklaşım türü olan hedef odaklı yaklaşıma göre koçluk, çözüm odaklı bir süreçtir. Bu yaklaşımda koçun rolü, danışan kişiyi teşvik etmektir. Burada hedeflerin danışan kişinin temel yaşam değerleri ile tutarlı olması sağlanmalıdır. Sonuç olarak hedef odaklı yaklaşım için koçluğu ‘temelde performansın artırılması için verimli eylemlerin desteklenmesi’ olarak tanımladığı söylenebilmektedir (Ives, 2008). Benzer şekilde teşvik verilmesi üzerine atıfta bulunan başka bir yaklaşım pozitif psikoloji yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre bireylerin dikkatleri onlar için acı veren, kötü durumlardan ziyade onlara güç veren iyi durumlara yöneltilmelidir. Bu şekilde ilerlemeye teşvik edilmelilerdir (Kauffman, 2006’dan aktaran Ives, 2008). Ives’ın aktardığı bir diğer koçluk yaklaşımı macera tabanlı yaklaşımdır. Bu yaklaşımda danışan kişilerin güç durumlara sokularak onların öğrenmelerini sağlamanın gerekliliği temel alınmaktadır. Kemp (2006’dan aktaran Ives, 2008), macera temelli

koçluk modelinin, bireyin sınırlarını zorlaması ve yeni sınırları öğrenmesi için uygun bir koçluk yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Nitekim bu yaklaşıma göre macera sırasında gerçekleşen öğrenme, ilerleyen süreçte bireyin kendi yaşamında uygulamasına imkân tanımaktadır. Bu yaklaşımda diğerlerinden farklı olarak danışanlara fiziksel görevler yoğun şekilde verilmektedir. Küçük gruplar ile açık öğrenme alanlarında yürütülmektedir. Bir diğer koçluk yaklaşımı, yetişkin öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, koçluğun kullanımında derin öğrenmenin teşvik edilmesini esas almaktadır. Cox (2006'dan aktaran Ives, 2008), yetişkin öğrenme yaklaşımının; gerçek hayattaki ikilemleri çözmek amacıyla bireyin daha önceden yaşamış olduğu deneyimlerden faydalanan, hedef odaklı, kendini yöntebilen öğrenenleri beslemek için dizayn edilmiş bir öğrenme yaklaşımı olarak görülebileceğini ortaya koymaktadır. Ives'ın aktarmış olduğu son koçluk yaklaşımı olan sistem yaklaşımı ise koçluğa biraz daha felsefik bir bakışaçısı ile bakarak koçluk model arayışı içinde bir yolculuk olduğunu ifade etmektedir. Sistem yaklaşımında odak nokta bireyin içerisinde bulunduğu üst ve alt sistemleri analiz etmesidir. Bu şekilde danışan kişi o zamana kadar tanımadığı eylem şekillerini tanıyabilmektedir. Sonuç olarak ise birey, deneyimlerini yeni yollar ile görebilecektir (Ocak, 2020). Sistem yaklaşımı; karmaşıklığı, öngörülemezliği ve bağlamsal faktörleri ön plana çıkarmaya çalışmaktadır. Aynı zamanda küçük görünen değişikliklerin önemine vurgu yapmaktadır. Açıklığı, büyümeyi ve yaratıcılığı teşvik etmektedir (Ives, 2008). Ives'ın aktarmış olduğu bu dokuz koçluk yaklaşımı, farklı noktalardan konuya baksalar da temel anlamda üzerinde durdukları tema bakımından ortaktırlar. Koçluk üzerine net bir tanım yapmanın zor olması gibi koçluğu yaklaşımları bağlamında sınıflamanın, sınırlamanın da mümkün olmadığı söylenebilmektedir. Konuyla ilgili bir diğer yaklaşım sınıflamasını Can'ın (2012) çalışmasında görmek mümkündür. Can (2012) koçluk yaklaşımlarını üç boyutta ele almaktadır. Buna göre ilk yaklaşım Adler Koçluk'tur. Yaklaşımda Avustralyalı psikoterapist Alfred Adler'in bakışaçısı temel alınmaktadır. 'Adler yaklaşımı' olarak geçen bireysel psikoloji bakışaçısına göre bireylerin tüm davranışları sosyaldir (Akçabozan, Hatipoğlu Sümer, 2016). Bu bakışaçısına göre kişilerin, hiç kimseden yardım beklemeyen zavallı kurban olmaktansa kendi hayatlarının tasarlayıcısı olduğunu ve geçmişte yaşananlardan ziyade geleceğe dönük hedefler doğrultusunda ilerleme kaydettiklerini varsaymaktadır (Can, 2012). Yaklaşım, pozitif psikoloji temeline dayanarak bireylerin iyi yanları ile kendisine kattıklarının, hayatının geri kalanı için önemli hazine oluşturduğu ilkesi

kabul edilmektedir (Evci Saka, 2019). Pozitif psikolojiye dayanan bu yaklaşım, Ives'ın (2008) koçluk yaklaşımları gruplamasındaki 'pozitif psikoloji yaklaşımı' ile benzerlik göstermektedir. Koçluk yaklaşımlarından ikincisi Erickson Kuramı'dır. Erickson koçluk yaklaşımı, Dr. Milton Erickson'un insana dair gözlemlerine dayanarak oluşturduğu prensipler üzerinden koçluk yapma anlayışından oluşmaktadır. Dünyanın en önde gelen hipnoz uygulayıcı olan Erickson, gençliğinde yaşadığı talihsiz kaza sonucunda yatağa bağımlı hayatına devam ederken gözlemin gücünü keşfetmiştir ve bu süreçte bilinçaltının önemini fark ederek 'indirekt telkin'i bulmuştur (Can, 2012). Erickson'un koçluk yaklaşımına göre bireylerin bilinçaltındaki davranışlarını hareketleri ile ortaya çıkarması ve koçların danışanını detaylı inceleyerek, istenen yönde değişim ve gelişime katkı sağlaması beklenmektedir. Can'ın aktardığına göre üçüncü ve son koçluk kuramı Gestalt Kuramı'dır. Kuramın temel amacı danışanın neyi, nasıl yaptıkları ile ilgili farkındalık kazanmasını sağlamaktır (Can, 2012). Geltalt Koçluk Yaklaşımı, bireylerin farkındalık seviyesinde olmayan alışagelmiş etkileşimleri daha görünür kılmaktadır. Nitekim görünmez durumda olanı görünür hale dönüştürmektedir. Koçluk sürecinde danışan kişi için böylesi farkındalığa erişmek, istenilen değişim için kapsayıcı bir güç faktörünü oluşturmaktadır (Siminovitch, 2019). Gestalt Kuramı'nın özü 'farkındalık' olarak özetlenebilmektedir. Koçluğun ortaya çıktığı günden beri birbirinde farklı koçluk yaklaşımları da beraberinde gelmiştir. Birçok yaklaşım bulunmasına rağmen hiçbiri birbirinden daha iyi ya da daha doğru değildir. Mevcut duruma göre uygun olan koçluk yaklaşımını benimsemek daha doğru bir yaklaşım biçimi olacaktır (Ives, 2008).

1.1.4. Koçluk Ne Değildir?

Son 20 yılda yapılan koçluğu standartlaştırma girişimlerine ve yüz binlerce kişinin bu sektörde yer alıyor olmasına rağmen tüm sektörce ve tüm kişilerce koçluğun tam olarak ne olduğunun anlaşılamadığı görülmektedir (Yurdakul, 2010). Koçluk kavramıyla ilgili birkaç yanlış anlaşılma da mevcuttur. Liderlikten danışmanlığa varana kadar farklı kavramlara koçluk etiketi yapıştırılmıştır (Arısoy, 2017). Koçluk; danışmanlık, mentorlük, terapistlik değildir.

Koçluğu danışmanlıktan ayıran özellikler; koçun danışmanın tersine ilgili konuda deneyim sahibi olması gerekliliğin bulunmamasıdır. Koçlukta sonda yer alan ürün, hedefin tam kendisidir. Bu yüzden koçluk çözüm odaklıdır. Oysa danışmanlıkta son ürün rapordur ve bu yüzden probleme odaklanılır, çözüm odaklı değildir. Bu yüzden

tanışmanlar çözümü söylerken, koçlar çözümü söylemezler buldururlar (Yurdakul, 2010). Koçlukta dipten başlayan bir süreç benimsenirken danışmanlıkta yukarıdan aşağıya giden bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu süreçte koçluk uygulamalarında danışanın bakışaçısı ve istekleri direkt kabul edilmektedir. Koçluk uygulamasının birey odaklı olduğu söylenebilmektedir, danışmanlık ise daha ticari ve kurumsaldır. Koçluk uygulamasında koç danışan kişiyi motive ederken kendi deneyimlerinden faydalanmaktansa güçlü sorular sormaktadır fakat bu durum danışmanlıkta, danışmanın kendi deneyimlerinden yola çıkması ile yürütülmektedir (Durkaya Özer, 2016). Danışmanlar çözüm yollarını ve kendilerinin deneyim yoluyla kazandığı bilgileri karşısındakine aktarırlar (Çabuk, 2011).

Koçluğu psikoterapistten ayıran özellikler; teraspistin hayata geniş bakış açısıdan bakmasının aksine koçluğun bazı alanlardaki sınırlı hedeflere odaklanmasıdır. Danışmanlıkta olduğu gibi terapist de problem odaklıyken koçlar çözüm odaklıdır. Bu yüzden koçlar hızlıca sonuça götürmeyi amaçlarlar fakat teparistlik süreci uzun sürebilir. Bu süreçteki akış terapide kişi ile terapist tarafından belirlenebilirken koçluk uygulamasında akış sadece kişi tarafından belirlenebilir, koç buna müdahale etmez. Ayrıca terapi, kişi dışındaki kimseyi kapsamazken, koçluk farklı kişileri de kapsayabilmektedir. Özellikle yönetici koçluğu uygulamalarında üst yönetici vs. kişileri de dahil etmesi buna örnek olarak gösterilebilmektedir (Yurdakul, 2010). Terapi süreci zihinsel ve ruhsal olarak yıpranan kişileri iyileştirmeye yöneliktir. Koçlukta böyle bir süreç söz konusu değildir, sadece hedeflenen bir başarıya ulaşmak hedeflenmektedir. Koçlar danışan kişinin geçmişi ile ilgilenmezken psikoterapistler danışan kişinin geçmişi ile ilgilenmektedirler (Durkaya Özer, 2016). Terapistin geçmiş, şimdi ve geleceğe yansıması bağlamında bütüncül bakışaçısından ziyade koç ‘şimdi’ ile igilenmektedir. Terapist kişiyi iyileştirme amacı ile hareket ederken koçun böyle bir yükümlülüğü bulunmamaktadır (Esen, Kılıçkını, 2019).

Koçluk mentorluk değildir. Koçluğu mentorlükten ayıran önemli özellikler; koçluğun belirli bir zaman dilimini kapsayan ilişki olmasıdır. Burada yapılandırılmış ve program dahilinde planlanmış belli görüşmelerin yapılıyor olmasıdır. Mentorlükte ise akıl alan kişi ihtiyaç duyduğu zaman görüşmeler yapılabilmektedir. Mentorlükte kişi genel bakışaçısı ile ele alınırken koçlukta sadece belirli konulara odaklanarak kişi ele alınmaktadır. Ayrıca mentorlükte mentorün, akıl alan kişiden daha deneyimli, birikim sahibi olması beklenmektedir. Oysa koçlukta koçun, deneyime sahip olması

gerekmemektedir (Yurdakul, 2010). Mentorlük de koçluk da sonuç odaklıdır. Bu noktada ortak özellikleri olsa da iki hizmeti birbirinden ayıran önemli özellikler mevcuttur. Koçluk uygulamasında danışan kişi, uzman kişidir, danışan kişinin istediği hedefe gidilmektedir. Mentorlükte ise mentorler, hedefleri ve hedefe varılacak yolu belirleyen kişilerdir. Nitekim mentorlüğün ilişki odaklı yapısının olduğu söylenebilirken koçluğun daha çok aksiyon odaklı olduğu ifade edilebilir. Mentorlük hakkında söylenebilecek bir başka ifade de mentorlerin danışan kişilerden daha yaşlı ve deneyimli olması gerektiğidir. Oysa koçlukta böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Koçlukta yaş, deneyim gibi kriterler önemli değildir. Koç olan kişinin eğitiminin olmasına dikkat edilmektedir. Halbuki mentorlükte herhangi bir eğitim alma durumu söz konusu değildir (Durkaya Özer, 2016). Koçlar, danışan kişiyi yönlendirmemektedirler. Sadece sordukları sorular ile bireyin kendi deneyimlerini yaratmasına katkı sağlarlar. Bu noktada herhangi bir yönlendirme ya da akıl verme söz konusu değildir. Dolayısıyla koçların ilgili alanda uzman olması, konuyla ilgili deneyiminin bulunması aranan bir özellik değildir. Mentorlerin ise ilgili konuda deneyim sahibi bir uzman olması beklenmektedir. Çünkü koçluğun tersine danışan kişiyi yönlendirmektedirler (Esen, Kılıçkını, 2019).

1.1.5. Koçluk Türleri

Stern (2004'ten aktaran Courville, 2009) koçluk türlerini; kişisel/yaşam koçluğu, kariyer koçluğu, performans koçluğu, ilişki koçluğu, yüksek potansiyel ve gelişim koçluğu, takım koçluğu, video koçluğu, mirasçılık koçluğu, yönetim koçluğu şeklinde listelemiştir. Özdemir, Ümmühan, Cenat (2016) koçluk türlerini; yaşam koçluğu (bireysel koçluk), yönetici koçluğu (kurumsal koçluk), performans koçluğu (yönetimsel koçluk), takım koçluğu, eğitim koçluğu olarak sıralamıştır. Barniç (2018), sıklıkla kullanılan koçluk türlerini; yönetici koçluğu, kariyer koçluğu, satış koçluğu, performans koçluğu, girişimci koçluğu, aile koçluğu ve yaşam koçluğu olarak ifade etmiştir. Oruç (2019), günümüzde çok kullanılan koçluk türlerini; yaşam koçluğu, eğitim koçluğu, aile koçluğu, yönetici koçluğu, kurumsal koçluk ve kariyer koçluğu olarak sıralamıştır. Sıklıkla kullanılan koçluk türleri sınırlı olsa da toplamda birçok koçluk türü bulunmaktadır.

1.1.6. Öğrenci Koçluğu

Birçok alanı etkileyen koçluk, kısa zaman eğitim ortamlarında da kendisini göstermiştir. Eğitim alanında ilk kez 1850'li yıllarda Oxford Üniversitesi'nde görülmüştür. Üniversite öğrencilerine derslerinde yardım desteği veren kişilere "koç" denilmiştir (Taşkireç, 2017) ve bu yolla öğrenci koçluğunun da zemini oluşturulmuştur. Yıllar içerisinde ise önemi artarak Birleşik Krallık'tan ABD'ye, Avustralya'ya kadar koçluk uygulamalarının öğrencileri ve öğretmenleri desteklemek için faydalı olarak görülmesi yaygınlaşmıştır (Nieuwerburgh, 2012).

Koçluk türlerinin sayısı 100'den fazladır. Eğitim alanıyla ilgili olan ve son dönemlerde oldukça popüler konuma gelen koçluk türü öğrenci koçluğudur. Öğrenci koçluğundaki asıl amaç, öğrencinin doğuştan getirdiği yetenekleri ile kendi kapasitesini bütünleşme ve potansiyelini gerçekleştirme konusunda destek olmaktır (Çatalbaş, 2016).Yaşanılan dünyada bireyi yeteneklerine, iç kaynaklarına göre yönlendirme görevi bir bilinç olarak benimsenmiş değildir (Türkoğlu, 2012). Bu noktada öğrenci koçları, öğrencileri iyi tanıyarak onların hayatlarına dokunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra sosyal başarılarıyla ilgilidir. Öğrencilerin derslerine ilişkin olan başarısı akademik başarıdır. Sosyal başarı ise derslerin dışında kalan, öğrencilerin toplumsallaşma süreci ile ilgili olan uyumudur. Öğrenci koçluğu ile birlikte hem akademik başarı hem de sosyal başarı üzerinde büyük manada katkıda sağlanmaktadır (Oruç, 2019). Öğrenci koçluğu ile koç, öğrenciyi sınava yönelik hazırlamasının yanısıra hayattaki uyumunu kolaylıkla yakalayabilecek bir birey olarak yetiştirmektedir (Bulut, 2019). Öğrenci koçluğu, öğrencinin iç dünyasından yola çıkarak öğrencide farkındalığı arttırarak ders ve okuldaki başarısını arttırmanın yanısıra bütüncül şekilde öğrencinin hayatını ele almasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır (Milliyet, 2013). Öğrencilerin zaman yönetimine hâkim ve başarılı olabilmeleri için koç desteğine ihtiyaçları vardır. Öğrenci koçu, öğrencinin neden çalışmadığı ya da neden ders çalışırken sıkıldığı ile ilgilenmemektedir; nelerin öğrencinin sıkılmadan çalışmasındafayda sağlayacağını, bunu nasıl uygulayabileceği ile ilgilenmektedir. Kısacası eğitim koçları öncelikle öğrencilerin daha iyi hedefler belirlemesine ve sonrasında da o hedeflere ulaşmasına yardımcı olmaktadırlar (Şahin, Şahin, 2016).

Öğrenci koçluğu; ders çalışmakta zorlanan, okula gitmek istemeyen ya da okula bağımlı olan, yeteneklerine inancı olmayan, sınavlarla ilgili kaygı düzeyi uçlarda olan,

teknoloji bağımlılığı olan, öğretmeninin kendisine gerekli sıcaklığı göstermediğini düşünen gibi daha birçok özellik taşıyan öğrenciye olumlu fayda sağlayabilecek bir uygulamadır (Tosyalı, 2010'dan aktaran Çetin, 2015). Yapılan birçok çalışma, okullardaki sorunları çözmek için de koçluk uygulamasının güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrenci koçluğu, öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemekte, onların derslerdeki ve sınavlardaki başarısını arttırmaktadır (Fazel, 2013; Çatalbaş, 2016; Demir, 2009; Duman, 2013; Karabacak, 2010; Bulut, 2019). Ulcay'a göre (2019) öğrenci koçluğu ile öğrencinin bilgi ve beceri kalitesi artırılabilmektedir. Öğrenci koçluğuna verilen önem son yıllarda artmıştır. Hatta eğitim içerisindeki yeri öyle önemli hale gelmiştir ki Özbay (2008) ve Yüksel (2017) eğitim koçluğunu "yeni bir eğitim sistemi" olarak tanımlamaktadır.

Bir grup akademisyenin önerisi olan 'Mesleki Gelişim ve Çalışma Saati' uygulaması ile üniversite öğrencilerinin yüksek verimlilik ile çalışma yol haritası çizilmiştir. Bu çalışma bir etüt saatinden ziyade, öğrencilere yapmaları gerekeni anlatan bir yol haritası niteliğindedir. Bu araştırmada yapılan pilot uygulama ile aynı önceki, bir önceki seneye başarılı başarılarının %60-70 arasında arttığı görülmelidir. Bu süreçte öğrencilere; okunacak kitapların ve takip edilecek dergilerin tercih, günlük, haftalık ve aylık çalışma takviminin bilgileri, sınav tarihlerinin takibi, gerekli soruların arşivlenmesi, seminer ve konferansların listesi gibi bazı tavsiyelerde bulunulmuştur. İzlenen yöntem bağlamında öğrenci koçluğu uygulamalarıyla örtüşen planlamasının yürütüldüğü görülmektedir.

İldaş Aşılıpınar (2009), koçluğun ve koçluk eğitminin kazandırdığı becerilerin, halkla ilişkiler alanındaki katkılarını ortaya koyma amacıyla 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümü öğrencilerinden oluşan deney grubu ve kontrol grubu ile örneklem taraması gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grupları 50'şer kişiden oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere koçluk ile ilgili 6 saatlik bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda ise temel koçluk becerileri eğitim alan öğrenciler ile eğitimi almayan öğrenciler arasında koçluğun temel değerlerinden olan; empatik davranma, ilgi gösterme, karşıdaki kişiye sözlü ve sözsüz tepki verme, sabırlı olma becerilerinde anlamlı fark gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda koçluk eğitiminin, genel beceri düzeyini %16 oranında arttırdığı gözlemlenmiştir.

Dağ (2010), koçluk eğitimi bağlamında eğitimde liderliği araştırdığı çalışmasında her yaşta koçluğun mümkün olmasına rağmen küçük yaşlarda daha iyi neticeler alınabileceği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak eğitimde koçluk uygulaması ile öğrencilere neleri yapabilecekleri, neyi istedikleri, hangi özelliklere sahip oldukları gösterilerek daha başarılı olmalarının sağlanabileceğini ifade etmiştir. Böylece öğrencilerin potansiyellerinin eğitilebileceğine de vurgu yapmıştır.

Robin ve Gahagan'ın (2010'dan aktaran Yüksel, 2017) çalışmasında, öğrencilerin okul başarılarında ve gelecekte hedeflerinin ortaya çıkarılmasında koçluğun oldukça faydalı olduğu ortaya koyulmuştur. Akademik başarıda koçluk uygulamalarının etkisine değinen başka bir çalışmada Yüksel (2017), ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak toplamda 38 öğrenci ile 6 hafta süren çalışma yürütmüştür. Ortaöğretim öğrencilerine kelime işlemci programların öğretiminde koçluk yöntemi kullanımının etkisini araştırdığı çalışmasının sonucuna göre; deney vekontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında, koçluk tekniğinin akademik başarıyı artırmada bilgisayar destekli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada koçluk tekniği ile öğrenmelerin kalıcılık kazandığı ve öğrencilerin derse karşı olan tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ifadeedilmiştir.

1.1.6.1. Motivasyon

Öğrencilerin akademik potansiyelini kullanabilmelerinin bir yolu, onların çalışmaya teşvik edilmesidir. Zihinsel değer ve akademik amaca yönlendirilmemiş bir öğrencinin motivasyonu düşük olacaktır belki de hiç bulunmayacaktır (Yavuzer, 1995). Öğrencileri motive etme görevi, eğitimle ilgili birçok süreçten sorumlu öğretmene düşmektedir. Öğretmenler, öğrencileri iyi tanıyan ve onları ihtiyaçları olduğu doğrultuda motive edebilen kişilerdir. Akbaba'ya göre (2006) öğrencilere iyi davranıldığında, saygı gösterildiğinde, cesaretlendirildiklerinde motivasyon düzeyleri kendiliğinden yükselecektir. Yurdakul'a göre (2010) motive olmayan ya da motive edilemeyen insan bulunmamaktadır. Buradan hareketle her öğrencinin motive edileceği söylenebilmektedir. Aynı zamanda iyi bir öğrenci koçu olan öğretmen, öğrencisini motive edebilen kişidir. Eğer öğretmen öğrenciye doğru şekilde yaklaşırsa, doğru adımlarla motive ederse öğrenci motive olabilecektir. Öğrencinin motive edilmesine sosyal bilgiler özelinde yaklaşan Erdem'e göre (2020) sosyal bilgiler öğretiminde güdüleme aynı bir 'parmak izi' gibidir. Erdem'e göre sosyal bilgiler

öğretiminde öğretmen, her öğrencinin kişiliğine özel güdülemeye önem vermelidir. Çünkü her öğrencinin güdülenmesi tıpkı bir parmak izi gibi kişiye hastır.

1.1.6.2. Hedef Belirleme

Bireyin herhangi bir hedefi yoksa beyin enerjisini boşa harcamaktadır (Elmacıoğlu, 2012). Modern yaşamda bireyleri motive eden itici güç, belirlenen hedefler olarak görülmektedir (İldaş Aşılıpınar, 2009). Koçluk uygulamalarında bu itici gücü oluşturan kişi başta koç olmak üzere koç ve koçluk hizmeti alan kişidir. Belirlenen hedefe ulaşabilmek için koç ve koçluk hizmeti alan kişi, daha önceden planlanmış gelişim ilişkisi yürütmektedirler. Bu ilişki, hedefe ulaşmak için adım adım hesaplanan bir sistem sürecini ifade etmektedir (Vardarlıer, 2017). Bu süreçte koçun, koçluk hizmeti alan kişiye belirli ve net hedefler koyması gerekmektedir. Ulaşılabilir özelliğe sahip bu hedefler bireyi motive etmektedir (Çatalbaş, 2016). Bu noktada koçun tutumu, hedef belirleme esnasındaki yaklaşımı çok önemlidir. Koç, hedef belirleme sürecinde koçluk hizmeti alan kişiyle iş birliği içerisinde olmalıdır. Kendi hedeflerini henüz bulamamış insanlar bulunmaktadır. Bu noktada koçluğun en temel görevi kişinin doğru hedefini bulmasını sağlamaktır. Bu görüşü destekleyen Çabuk (2011), koçun danışanına yönelteceği sorular ile o kişinin hedefini belirlemesine yardımcı olması gerektiğini ifade etmektedir. McNulty'e göre (2018'den aktaran Örs, 2019) belirlenen hedefin sahip olması gereken beş temel nitelik vardır. İngilizce "smart" olarak kodlanan nitelikler şu şekildedir:

1. **S**pesific (Özgün): Amaç genel değil, konuya uygun daha özgün olmalıdır.
2. **M**easurable (Ölçülebilir): Hedef tanımlamaları "yaklaşık" ifadelerle değil, elle tutulabilir ve çok net şekilde yapılmalıdır.
3. **A**chievable (Erişilebilir): Koçluk hizmeti alan kişinin mevcut durumuna göre erişilebilir hedef belirlenmelidir.
4. **R**elated (Vizyonla ilişkili): Hedef, vizyonla ilişkili olmalıdır.
5. **T**ime bound (Zamanı belirli): Hedef belirlerken belirli bir zaman dilimi ile planlama yapmak gerekmektedir.

Bu temel nitelikler, hedefin özellikleri olmasının yanı sıra koçluk sürecinin temel özelliklerini de yansıtmaktadır.

1.1.6.3. Zaman Yönetimi

Yapılacak olan işleri zamanında yetiştirememe eylemi genelde destek bulunmayan kabullenme durumlarında ortaya çıkmaktadır. Bir öğrencinin büyük bir zamanın dilimini geçirdiği yerler okul ve ev arasındadır. Bundan dolayı öğrenme verimliliğini artırmak, zaman yönetimini oluşturmak için daha iyi bir şekilde organize olmayı öğrenmesi gerekmektedir (Maviş, 2001). Akademik işler ve sosyal yaşamdaki rutinleri bir arada yürütebilmek, hedeflere ulaşabilmek için zaman yönetimi becerisine sahip olmak gerekmektedir. Öğrencilerin bu beceriye sahip olmasını sağlayacak desteklerden birisi, öğretmenin yönlendirmesidir. Öğrenci koçluğu becerisine sahip öğretmenler, öğrencilerinin zaman yönetimini sağlamasına katkı sağlayabilmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerde zaman yönetiminin destekleyebilmek için öncelikle öğretmenin zaman yönetimi becerisine sahip olması beklenmektedir.

1.1.6.4. Yetenek Keşfi

Vardarlıer (2017), kişilerin güçlü ya da geliştirilmeye açık özelliklerini keşfetmenin ve bilinmeyen potansiyelinin ortaya çıkarılmasının koçluk sayesinde olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrencisini iyi tanıması, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerinin yeteneğini, eğilimlerini görebilecektir. Hedef belirlemede yeteneklere ve potansiyele göre hareket edilmesi, öğrencinin yetenekleri doğrultusunda rota oluşturulması hedefin ulaşılabilirliğini artıracaktır. Öğrenci koçluk becerisine sahip öğretmen, öğrencilerinin yeteneklerini keşfetmeli, yeteneklerine göre süreci yönetmelidir.

1.2. Problem Durumu

Bireylerin hayata hazırlanmasında, kendi yaşamını inşa etmesinde en büyük etkiye sahip faktörler aile ve eğitim kurumlarıdır. Kişinin eğitimi şüphesiz öncelikle ailede başlamaktadır. Fakat zamanla aile, bu yetkiyi eğitim-öğretim kurumlarına bırakmaktadır. Eğitim-öğretim ortamında kişi çeşitli bilgileri donanarak hayata hazırlanmakta, kendisini ve yaşamı keşfederek gelecekteki hayatını ilmek ilmek inşa etmektedir. Öğrencilerin içerisinden geçtiği bu süreç uzun bir zaman dilimini kapsamakta ve birçok etkeni içerisinde barındırmaktadır. Bu etkenlerden belki de en önemlisi öğretmendir. Öğretmen, öğrencinin içerisinden geçtiği süreci doğrudan etkilemekte, öğrencinin hayatına dokunmaktadır. Nitekim öğretmenler eğitim

vermenin yanısıra mesleği gereği öğrencilerinin hayatına dokunan, öğrencilere yol gösteren kişilerdir. Bundan dolayı öğretmenin nitelikleri, sahip olduğu beceriler öğrenciler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Eğitim kurumlarındaki başarının artması (Seferoğlu, 2004) ve daha büyük ölçekte ülke eğitim sisteminin başarısı (Yetim, Göktaş, 2004) öğretmenlerin sahip olduğu niteliklere bağlıdır.

Öğretmende bulunması gereken nitelikler ve beklenen beceriler dönemin şartlarına ve yeniliklere göre şekillense de temel olan bazı özellikler vardır. Etkili öğretmenin özellikleri arasında kişisel özellikler, bireysel tutumlar, öğrenci ile öğretmenin iletişimi; öğretim becerisi, sınıf yönetimi ve sunuş becerilerinden daha önemli görülmektedir (Karakelle, 2005). Eğitim süreciyle ilgili olarak alan bilgisi ve mesleki yeterliklerinin yanısıra öğretmenin öz yeterlik düzeyinin yeterli olması ve özellikle eğitimde önemi yadsınamaz öğrenci koçluk becerilerine sahip olması da öğretmenlerde olması beklenen özelliklerdir.

'Öz yeterlik' kavramı genel anlamda, kişinin kendisinde bulunan becerilere inanması olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki becerileri ile öz yeterlik düzeyleri paralellik göstermektedir (Pajares, 1992). Örneğin öğretmen özyeterliği ile sınıf yönetim becerisi doğrudan ilişkilidir (Korkut, 2009; Şahin Sak, 2015; Semerci, Uyanık Balat, 2018; Babaoğlan, Korkut, 2010). Dolayısıylaöğretmenin öz yeterlik düzeyi, verilen eğitimin kalitesine tesir etmektedir (Daşdemir, 2019). Kısacası öğretmenin öz yeterlik düzeyinin yüksek olması, eğitim sürecinde pozitif etkiye sahiptir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenin eğitim ortamlarında daha etkin olması beklenmektedir.

Öğretmenin öğrenci koçluk becerisi ise öğetmenin, öğrenci akademik başarısının yanısıra sosyal başarısına da odaklanmasını desteklemektedir (Oruç, 2019). Özbay 'ın (2008) ve Yüksel'in (2017) "yeni bir eğitim sistemi" olarak tanımladığı öğrenci koçluğu, öğretmenlerin sahip olması gereken bir donanımdır. Büngül (2015), birçok görevi atfettiği öğretmenlerin, öğrencilere danışmanlık görevinin de olduğunu belirtmektedir. Sosyal bilgiler programının etkili vatandaş yetiştirme, değerleri aktarma gibi hedefleri olması, meslek bilgi aktarımı gibi konuları içermesi ve en önemlisi hayatla iç içe olmasından dolayı öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları daha mühim hale gelmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin hitap ettiği kitle lise sınavına hazırlık sürecinde olan genç öğrencileri kapsamaktadır ve koçluk becerisi ile öğretmenler bu yaş grubundaki öğrencilere iyi birer sınav koçu olabilmektedirler.

Koçluk hizmetinin, öğrencilerin liseye giriş sınavında olumlu etki yarattığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Karabacak, 2010). Öğrenci koçluğu becerisine sahip öğretmen, öğrencinin sınavlara hazırlığı gibi akademik başarı odaklı süreçte de öğrencilerin sosyal ve bireysel bakımdan desteklenmesinde de fayda sağlayabilecektir.

Öğretmen öz yeterlik düzeyinin eğitim sürecinde sınıf içerisinde ve sınıf dışarısında birçok etkisi bulunmaktadır. Öğretmen öz yeterlik düzeyinin, öğretmen koçluk becerileri üzerinde de etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Alanyazında öğretmen özyeterliği ve öğrenci koçluk becerisi ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat iki değişkenin ilişkisini inceleyen sosyal bilgiler öğretmenleri özelinde araştırma bulunmamaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin önem kazandığı, öğretmenlerin sadece 'öğretici' olmaktan çıktığı günümüz eğitim sisteminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci koçluk becerisine ve öz yeterlik düzeyinin bu beceri üzerine etkisini inceleyen bir çalışmanın olmaması alan için bir eksiklik olarak görülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma birçok açıdan önem taşımaktadır. Öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci koçluk becerilerini ortaya çıkarmak, aktif olarak görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci koçluğu konusunda ne düzeyde olduklarını gösterecektir. Nitekim sosyal bilgiler öğretmenleri gerek ergenlik dönemindeki öğrencilere hitap etmesi (Kalçık, 2017) gerek ilgilendiği öğrenci düzeylerinin lise sınavına hazırlanması gerek derslerinde meslek seçimi konularına değinmesi (Akhan, Demirezen, 2013) gerekse hayatla içiçe konuların olduğu eğitimler vermesindendolayı öğrenci koçluk becerisine sahip olmalılardır. Fakat bu konuda yapılmış olan herhangi bir çalışmanın bulunmaması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci koçlukbecerileri hakkında fikir sahibi olunmamasına sebebiyet vermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi farklı konular açısından ele alınmış olsa da(Dönmez, Avcı, 2011; Bal, Karademir, 2013; Akman, 2014; Geçit, Beldağ, 2014; Akhan, 2015; Üztemur, Metin, 2015; Sözcü, Oğuz, Aydınözü, 2016; Ünlü, Kaşkaya, Kızılkaya, 2017; Kılınç Bozkurt, 2019; Bada, Kırpık, 2021) hiçbir çalışmada öğrenci koçluğu bağlamında değerlendirilmemiştir. Fakat öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik düzeyinin, öğrenci koçluk becerisi üzerinde etkiye sahip olması beklenmektedir. Alanyazında iki becerinin ilişkisini ve birbiri üzerinde etkisini araştıran çalışmanın bulunmaması, literatürdeki eksikliği ve bu eksikliği giderecek olan bu araştırmanın

önemini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler ışığında öğretmenlerin sahip olması gereken donanımları, bu donanımların bağlantı noktaları ortaya koyulacaktır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında bilgi sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya yönelik varsayımlar şu şekilde ifade edilebilmektedir;

1. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan gönüllü katılımcıların ölçek maddelerini içtenlikle ve tarafsız şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Araştırma gruplarındaki katılımcı dağılımının yeterli olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırma örneklem grubu ile elde edilen sonuçların evrene genellenebilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yürütülen araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 447 sosyal bilgiler öğretmeni ile sınırlıdır. Aynı zamanda nicel araştırma yöntemi ve yedi değişken ile sınırlıdır. Araştırma verileri, öğretmenlerin kendilerine yönelik algıları ile sınırlıdır.

2. ALAN TARAMASI

2.1. Koçluk Alt Boyutları

Koçluğu alt boyutlara ayıran, koça beceri gerekliliklerini atfeden bir kişi de Arslan (2012)'dır. Arslan'a göre koçun sahip olması gereken özelliklerden bazıları şu şekildedir;

1- Kendini Yönetme

2- Soru Sorma

3- Çözüm Odaklılık

4- Seçim-Sorumluluk

5- Kaliteli İletişim Kurma

6- Bütünlük-Durumsallık

Arslan'ın gruplandırdığı koçluk özellikleri, öğrenci koçluğu özellikleri ile benzerlik göstermektedir.

2.1.1. Kendini Yönetme

Kendini yönetme, kişinin kendisini iyi tanıması ve karşılaştığı durumlar karşısında ne yapması gerektiğini bilmesi ve bu doğrultuda yerinde karar vererek, verdiği kararı uygulamaya koyabilmesidir (Arslan, 2012). Aynı zamanda kişinin kendi hayatı hakkında söz sahibi olması da kendini yönetme becerisini tanımlamaktadır (Taşkın, 2019). Koçlar, koçluk hizmeti alan kişilerin kendisini keşfetmesine, hayatı hakkında doğru kararlar alabilmesine yardımcı olan kişilerdir. Dolayısıyla koçların öncelikle kendini yönetebilme becerisine sahip olması beklenmektedir. Kendini yönetme becerisine sahip olan koçlar, diğer becerilere sahip olma konusunda daha avantajlı durumda olabilmektedirler. Nitekim kendini yönetme becerisine sahip kişi, doğru sorular sorarak çözüme odaklanabilmekte, verdiği kararları uygulamada başarılı olduğu için seçim- sorumluluk becerisine sahip olabilmektedir. İyi bir koç kendini yönetme becerisine sahip olmasının yanısıra koçluk hizmeti alan kişinin de kendini

yönetebilmesine yardımcı olabilmektedir. Özellikle öğrenci koçları için bu durum daha önemli hale gelmektedir. Güneş'e göre (2012) eğitim ortamlarında kendini yönetme becerisi, öğrencinin zihnine hâkim olmayı öğrenmesidir. Bu sayede öğrenci, duygu ve düşüncelerine de egemen olabilmekte, yaptığı çıkarımlar üzerinde kontrol kurabilmektedir. Bundan dolayı öğrencilere kendilerini yönetebilmelerine ilişkin eğitim, erken yaşlarından itibaren verilmelidir. Kendini yönetme becerisine sahip olan öğrenci koçlarının, öğrencilere de bu beceriyi aktarabilmesi beklenmektedir.

2.1.2. Soru Sorma

Öğretmenlik, nesilleri yetiştirmesi ve geleceği etkilemesinden dolayı sürekli önemini koruyan, dolayısıyla birçok nitelik atfedilen bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri, iyi bir öğretmenin taşıması gereken özellikler sürekli tartışma konusu olmaktadır. Kılınç'a göre (2014) iyi bir öğretmen aynı zamanda iyi soru sorabilen kişidir. Öğretmene bu niteliğin atfedilmesi, öğrencileri düşündürmeye yönlendirmesi gerekliliğinden gelmektedir. Özellikle 2005-2006 öğretim yılından beri yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemimizde hâkim olması ve öğrencinin de artık derslerde aktif rol oynaması ile birlikte öğrencinin düşünmesi, öğretim sürecinde zihninin aktif tutulması için sorulan sorular bir gereklilik haline gelmiştir. Sorusormayı bir yetenek olarak gören Bay ve Alisinanoğlu (2012) da bu görüşü destekleyerek, sorulan soruların çocukların düşünmesini sağladığını ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında öğrencinin düşünme becerisini geliştirmesinin yanısıra öğrencinin gözden geçirme strateji beceresi geliştirmesine de katkıda bulunmaktadır. Böylece öğrencinin düşünceleri arasında bağlantı kurulmaktadır (Büyükalan Filiz, 2009). Eğitim-öğretim sürecindeki etkisi yadsınamaz güçlü sorular, aynı zamanda koçlukta sıkça kullanılan bir tekniktir. Koçluk sürecindeki sorular, koçluk hizmeti alankişinin kendi düşüncelerini keşfetmesi, doğru yolu bulması ve daha önce sesli olarak olarak düşünüp karar veremediği konular üzerinde netlik sağlaması için güçlü bir yöntemdir. Bir koçun merakı, koçluk alan kişinin ise farkındalığı koç olan kişinin danışan kişiye yönelttiği güçlü sorular ile ortaya çıkmaktadır (Esen, Kılıçkını, 2019). Sorulan güçlü sorular sayesinde koçluk hizmeti alan kişinin farkındalık seviyesinde artış beklenmektedir. Eğitim ortamlarında ise iyi bir öğrenci koçu olması beklenen öğretmenlerin güçlü sorular ile öğrencilerinin farkındalığını artırması muhtemeldir. Öğretmenler öğrenci koçluğu kapsamında öğrencilerin derslere, hedeflerine, sosyal ilişkilerine, hayatıyla ilgili kararlara ilişkin düşüncelerini açığa çıkarmak, onların

farkındalığını artırmak, ifadelerini yansıtmasını sağlamak amacıyla güçlü sorarak hem öğretmenlik hem de koçluk niteliğini yerine getirebilirler.

2.1.3. Çözüm Odaklılık

Kaplan'a göre (2019) koçluk, yeni dönemin birçok alanında çözüm bulmaktadır. Kaplan'ın koçluğa atfına bakıldığında koçluk ile çözüm odaklılığını bir potada erittiği söylenebilmektedir. Bu yaklaşım, koçluğun doğasında da mevcuttur. Nitekim koçluk sürecinin hedef noktası sonuçtaki çıktı, yani çözülmüş olan bir problemdir. Koçluk sürecinde süreç sonunda yer alan ürün, hedefinlenilenin tam kendisidir. Kısacası koçluğun özelliği, çözüm odaklı olmasıdır. Bu noktada koçların rolü ise oldukça kritiktir. Çünkü koçların yapması gereken, zannedilenin aksine çözümü söylemekten ziyade, çözümü koçluk hizmeti alan kişiye buldurmasıdır (Yurdakul, 2010). Bu doğrultuda koçlar "neden?" sorusunu sormaktan ziyade "nasıl?" sorusunu sorarak problemin kaynağını bulmaya değil, problemin çözümüne odaklanmaktadırlar (Arslan, 2012). Kısacası koçluk sürecini anlamlı kılan, hedeflere ulaşmayı sağlayan kritik nokta koçun çözüm odaklılık becerisine sahip olmasıdır.

2.1.4. Seçim-Sorumluluk

Hedef belirleme eylemi, seçim yapmayı ve sorumluluk almayı da beraberinde getirmektedir. Nitekim hiçbir hedefe, sorumluluk alınmadan ve bir seçim yapılmadan ulaşılamamaktadır. Koçluğa bakıldığında ise koçluk kavramının olmazsa olmazının "hedef" olduğu söylenebilmektedir. Özellikle koçluk hizmeti alan kişi hedef belirlerken bir seçim yapmak, tercihte bulunmak durumundadır. Seçimini yaptıktan sonra ise o hedefe ulaşmak için çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Kısacası seçimlerin beraberinde getirdiği sorumluluklar da seçim yapıldığında kabul edilmiş sayılmaktadır (Arslan, 2012). Bu noktada koçluk hizmeti alan kişinin hedefe yönelik seçim yapabilmesi, sorumluluk alabilmesi için koçun da seçim-sorumluluk becerisine sahip olması, hizmet alan kişiyi yönlendirebilmesi gerekmektedir.

2.1.5. Kaliteli İletişim Kurma

İyi bir öğrenci koçu olan öğretmen, iletişim konusunda çok yönlü olmalıdır. İletişim becerileri ve diksiyon, öğrenci ile ve veli ile iletişim, dinleme becerisi açısından iletişim alt boyutlarında yeterliğe sahip olmalıdır.

a. İletişim ve Diksiyon

Bazı mesleklerde dili kullanma ve konuşma becerisi ayrıca önemlidir. Öğretmenlik, bu mesleklerden birine örnek olarak gösterilebilmektedir. Öğretmenler, mesleğinde başarılı bir öğretmen olmanın yanısıra iyi rol modelde öğretmen olmak için dilini doğru şekilde ve güzelce konuşmalıdır (Katrancı, 2014). İyi bir sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin iletişim becerisi yer almaktadır (Acar, 2009). Sınıf yönetiminin yanısıra öğrencilere iyi bir eğitim koçu olabilmek, öğrencilerin hayatına dokunabilmek için de öğretmenin iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü koçluğa bakıldığında da, koçluğun bir iletişim modeli olduğunu (Esen, Kılıçkını, 2019) ve dolayısıyla öğrenci koçu olan öğretmenlerin iletişim becerisi donanımına sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür. İletişim becerisi, doğru diksiyon kullanımı, dilin inceliklerini bilmek ve koçluk yapılan öğrenciye yerinde vurgular yaparak öğrenciyi doğru şekilde yönlendirmek, gerektiğinde motive etmek öğretmenin iyi bir öğrenci koçu olması için gerekli özelliklerdir. Çünkü öğrenci koçluğunun temelinde öğrenciyi istekler ve hedefler doğrultusunda doğru yönlendirmek, öğrencinin kendini fark etmesini sağlamak, motive etmek ve hayatına dokunmak yer almaktadır. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek doğru bir iletişim ile mümkündür. Fakat yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dil becerileri konusunda yeterli olmadığını ortaya koymuştur. İletişim yeterliği düşük olan öğretmenlerin konuşurken kendilerini ifade etme düzeyinin de düşük olduğu, başkaların önünde konuşurken çekingenlik yaşadıkları belirtilmiştir (Akkaya, 2012; Ayan ve diğ., 2014). Yapılan bir araştırmada (Özgan ve Yılmaz, 2009) müfettişler öğretmenleri iletişim yönünden eleştirmişlerdir ve öğretmenlerin diksiyon dersi alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları da diksiyonun öğretmenlik mesleği için çok önemli olduğunu düşünmektedir. Kendilerinin diksiyon eğitimi alması gerektiği konusunda da hemfikirlerdir (Güvey Aktay, 2019). Sosyal bilgiler dersi özelinde düşünüldüğünde ise, dersinin amacı iyi vatandaş yetiştirmek ve toplumsal yapıyı sağlam şekilde inşa ederek korumaktır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde iletişim becerilerinin yadsınamaz bir önemi vardır (Gedik, 2019).

b. Veli ile İletişim

Eğitim sürecinde tek başına öğretmenin ya da eğitim kurumunun yeterli olduğunu söylemek yanlıştır. Eğitimin ayrılmaz parçası öğrenci velisidir ve eğitim sürecinde veli desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım, Dönmez, 2008).

Aydemir (2021) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri örneklemi ile yürütülen araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; öğrencinin kontrol edilmesi, öğrencinin motive edilmesi, velinin sürece dair bilgilendirilmesi amaçlarıyla veliler ile iletişime geçmektedirler. Velinin okul ile yürüttüğü ilişkinin olumlu olması, öğrencinin başarısı üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Bundan dolayı ülkeler, eğitim sisteminde velinin katılımını artırmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir (Aslanargun, 2007).

Alanyazında sınıf içerisindeki istenmeyen davranışları engelleme noktasında veli-okul iletişimi ile veli-öğretmen iletişimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu aktarılmaktadır (Çayak, Ergi, 2015). Öğretmen-veli iletişiminin sınıf yönetimi dışında da eğitim-öğretim sürecine olumlu katkısının olduğu söylenebilmektedir. Alanyazındaki çalışmalar, okul ile işbirliği içerisinde olan velilerin çocuklarının daha yüksek başarıya sahip olduğunu, dolayısıyla eğitim sürecine velilerin dahil olması ile birlikte eğitim sürecinin nitelik kazanmasının doğru orantılı olduğu ortaya koyulmuştur (Çalışkan, Ayık, 2015). Velilere göre akademik başarının yanısıra öğrencinin mutluluğunun artması başta olmak üzere, öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin güçlendirilmesi, velinin öğrenciyi yakından tanıma fırsatı elde etmesi, öğrencinin sorumluluk kazanması ve bu sayede öğrencinin başıboş olma duygusundan kurtulması okul-aile iletişimi oldukça önemlidir. Fakat okullardaki sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğretmenler her veli için ayrıca zaman ayıramamaktadır (Binicioğlu, 2010).

Eğitim koçları, öğrencinin ailesiyle bir araya gelerek öğrencinin ilgi ve ihtiyacına yönelik program hazırlayarak öğrencilerin motivasyonun artmasına, öğrenci başarısının artmasına, öğrenci katılımının, öğrencinin kendine güveninin yükselmesine ve diğer öğretmenlere yönelik tutumlarının olumlu olmasına katkı sağlayacaktır (Oruç, 2019).

c. Dinleme Becerisi

Bir beceri olarak kabul edilen dinleme, günlük yaşamda olduğu gibi eğitim-öğretimde de en önemli becerilerden birisidir (Epçaçan, 2013).

Bir koçun sahip olması gereken temel becerilerden birisi dinlemedir. Dinleme becerisi, koçluk sürecinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (İldaş Aşılıpınar,2009). İletişim ortamının oluşması için konuşmacı ve dinleyici gerekmektedir ve bu süreçte konuşmacı kadar dinleyici de önemli bir yere sahiptir. Bir tartışma sırasında

iyi bir dinleyici olan kişi, konuşmacıyı zorlayabilir, eleştirel bakış açısı ile duruma farklı yaklaşarak yorumlayabilir (Kurudayıoğlu, Kana, 2013). Nitekim Karadüz'e göre (2010) dinleyen kişi söylenen sözleri sessizce dinleyip itaat eden pasif konumda değildir, tersine aktif konumdaki alıcıdır.

Lee' ye göre (2005) üç şekilde öz yeterlik gelişmektedir. Lee bu üç yolu; doğrudan deneyimlemek, gözlem yapmak ve diğer kişilerin yapabilecekleri hakkında söylediklerini dinlemek olarak sıralamaktadır.

Öğretmenler ile yapılan çalışma sonucunda (Ayan ve diğ., 2014), öğretmenlerin dinleme konusunda zorluk yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Oysa öğretmenlerin iyi bir dinleyici olmaları gerekmektedir ve yeterlik öğretmenlerden beklenmektedir. Nitekim eğitim kurumunda görev yapmak, özellikle öğretmen olmak iletişimde yeterli olmayı gerektirmektedir. İletişim sürecini sağlıklı şekilde devam ettirmek için öğretmenin dinleme becerisinde özyeterliğe sahip olması, eğitim sürecinin niteliğini önemli düzeyde etkilemektedir (Kıroğlu, Aslan, Elma, 2019). Öğrencinin merkeze alındığı eğitim anlayışına göre öğretmenler rehber rolündedir. Bu eğitim anlayışında öğretmenin dinleme becerisi daha da önem kazanmaktadır çünkü öğretmenin dinleme şekli, öğrenci için bir rol model oluşturmaktadır (Tabak, 2013).

2.1.6. Bütünlük-Durumsallık

Bireylerin içinde bulundukları durum; bireylerin davranış biçimini, aldığı kararları, bakışaçısını şekillendirmektedir. İçinde bulunulan durum zamana, konuma ve şartlara göre değiştiği için farklı durumları bir şekilde ele almak mümkün olmamaktadır. Durumsallık, içinde bulunulan duruma özgü olarak küçük bir parçayı temsil ederken bütünlük ise daha geniş bir bakışaçısı gerektirerek büyük parçayı temsil etmektedir. Bu noktada koçların koçlar, durumların arasındaki farklılıkları ayırt edebilmeli ve durumları ayrı ayrı kendi içerisinde değerlendirebilmelidir. Bu esnada koç, bir durumu oluşturan küçük parçalardaki küçük bir değişimin bütünü de etkileyeceğini bilmelidir (Arslan, 2012).

2.2. Öğretmenlik ve Öğrenci Koçluğu

21. yüzyıla uygun bireylerin yetiştirilmesinde; en iyi okul binalarının, dönemin güncel eğitim programlarının, eğitim teknolojilerinin ve materyallerin kullanılması tek başına yeterli olmamaktadır. Öğretmen yeterli olmadığı sürece diğer hususların önemi

kalmamaktadır, nitekim öğretmen yetersiz ise diğer kriterler ise istenilen sonuca ulaşılması mümkün olmamaktadır. Eğitim politikacıları bu konuya ilişkin olarakeğitim niteliğinin artırılmasını, görevli olan öğretmenin niteliği ile ilişkilendirmektedir (Güven, Keleşoğlu, 2018). Büngül'e göre (2015) öğretmenin birçok vazifesi bulunmaktadır. Bunlardan birisi öğrenci danışmanlık vazifesidir. Büngül, bu vazifenin alt basamaklarında, öğrenci koçluğu kriterleri ile birebir örtüşen birçok hususu dahil etmektedir. Tüm vazifeler değerlendirildiğinde öğretmenin, verdiği eğitimin hedefine ulaşabilmesi için ve öğrencinin davranışında değişim oluşturabilmek için kendini çok iyi yetiştirmiş olması gerektirdiği de belirtilmektedir. Kretlow, Wood ve Cooke'e göre (2009) koçluk uygulamaları, somut olduğu ve öğretmenlerin kendi öğrencileri ile daha yakından ilgili olduğu için öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle öğrendikleri teknikleri kendi derslerinde uygulamalarına yardımcı olmaktadır.

Hedefi olmayan öğrencilerin başarılı olmaları mümkün olmamaktadır. Nitekim insan beyni komut beklemektedir. Öğretmenler ise insan tabiatına uygun hayat kanunlarını koyarak insanları yetiştiren ‘insan mühendisleri’dirler. Bu doğrultuda öğretmenler için ‘bilgiyi aktaran kişi’ tanımından ziyade ‘bilgi kaynaklarını gösteren kişi’ tanımını yapmak daha doğru olacaktır (Bakan, 2013). Buradan hareketle öğretmenlere koçluk becerisi atfedilmektedir. Coyle (2009; akt. Eriş 2019) başarılı öğretmenlerin ve koçların takip ettiği adımları açıklarken her ikisinde de amacın kademeli olarak ilerleme olduğunu, hatalardan ders çıkarma ve çok sayıda pekiştirme sayesinde küçük adımlar ile gelişme sağlama olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrencileri hedefe yönlendirme geliştirme aşamasında öğretmenlerden beklenenler ile koçlardan beklenenlerin paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çağın gerekliklerine uygun olarak birey yetiştirme amacıyla geleneksel eğitim modellerinden uzaklaşılmıştır ve yeni modeller geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğretim sağlanırken yeni bir öğretimsel liderlik türü olan “koçluk sistemi” ortaya çıkmıştır (Karabacak, 2010; Çam Tosun, Bayram, 2017). Koçluğun eğitim ortamlarında uygulanabilmesi ve sosyal etkileşim sürecine olan katkıları, eğitimdeki yapılandırmacı anlayışın temelini meydana getirmektedir. Nitekim koçluk yaklaşımı ile öğretmenler birer bilişsel koç konumunda bulunmaktadırlar ve öğrencilerine farkındalık donanımını kazandırma yolunda rehber olmaktadırlar (Ayhan, 2019). Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını esas alan koçluk öğretim uygulamalarında öğretmen, öğrencilerin içindeki merak duygusunu beslemelidir. Ayrıca araştırma, inceleme ve

uygulama faaliyetlerini kapsayan, öğrencilere kavram aktarımını doğru gerçekleştirebileceği karşılıklı eğitim sürecini takip etmelidir (Kalkış, 2018). Koçluk, bazı eğitim programlarını tamamlamak için de kullanılabilmektedir. Koçluğun sınıf içerisinde yapılması öğretmenlerin eğitim sürecini yerinde gözlemlemesine olanak sağlamaktadır (Özmen, 2018). Eğitimin mutfağında yer alan öğretmenler koçluk ile birlikte hem eğitim işleyişini hem de öğrencileri yakından takip etme şansı bulmaktadır. Öğrenciler çeşitli sebeplerden dolayı psikolojik süreç geçiriyor olabilmektedirler. Bu süreçlerden en yaygın olanı stres durumudur. Bir vizyon belirlemenin sebep olduğu stres durumu ve kaygı, eğer kişinin kendine karşı güveni varsa kişiyi başarıya ulaştırır. Fakat eğer kişi kendisini baskı altında hissediyorsa, verimli ve etkili çalışma yeteneğini kaybetmeye başlar. Nasıl ki çiçeğin suya ve güneşe ihtiyacı varsa, öğrencilerin de desteğe ve takdir edilmeye gereksinimi vardır. Çünkü öğrenci gideceği yeri biliyorsa, nasıl gideceğini de bilmelidir. Bunun için de ya bir yol haritasına ya da yol haritası gösterecek bir rehbere ihtiyacı vardır. Eğer bir yol haritası izleyecekse de haritaya bakmayı bilmeli, ya da bilen bir rehberden yardım almalıdır (Cüceloğlu, 2015a). Sekman'a göre (2007) doğru rehberi seçmek, bireyin başarılı olma yolunda bir yol çizebilmesi için oldukça önemlidir. Bu noktada öğrencilere rehberlik edecek kişi, öğrenci koçu olan öğretmenleridir.

Aslında birçok öğretmen, öğrencilerin sorunları karşısında ne yapacağı konusunda bilgiye sahip değildir. Bazıları ise böyle durumlarda yardım etme konusunda isteksiz olabilmektedir. Bu öğretmenler öğretmenlik mesleğine ‘danışmanlık’ görevi yükleme konusunda kararsız kalmaktadırlar ya da öğrencinin yaşamış olduğu sorunlar ile uğraşmanın okulun amacına ters düştüğüne inanmaktadırlar. Fakat öğrencilerin psikolojik gereksinimleri karşılanmadığında çalışma motivasyonları azalmaktadır ve dolayısıyla öğretmenin tüm öğretme çabası da boşa gitmektedir (Gordon, 2002).

Öğretmenlerin koçluk becerisine sahip olması, eğitim ortamlarında birçok faydayı da beraberinde getirecektir. Özmen (2018), Ankara’da lisede görev yapan öğretmenlerin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla genel tarama modeli ile 362 öğretmen örnekleminde araştırma yürütmüştür. Araştırmada öğretmenler, yüksek oranda koçluk eğitimi sayesinde daha güçlü öğretmenler olduklarına inandıkları ve bu süreçten olumlu yönde etkilendiklerini paylaşmışlardır. Elbette öğretmene yansıyan bu olumlu etki, eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından birisi olan öğreciler üzerinde de yansımaya sebep

olacaktır. Ceylan'ın (2011), bilişsel koçluk yöntemi ile öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine ve tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında 2010-2011 eğitim-öğretim yılında toplamda 50 kişiden oluşan 6. Sınıf öğrencileriyle ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli ile araştırma yapmıştır. Deney grubuna bilişsel koçluk yöntemi ile bilişsel farkındalık stratejileri uygulanırlen kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın istatistik bulgularına bakıldığı zaman bilişsel koçluk yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin akademik başarısında artış gözlemlenmiştir. Koçluk uygulamasının matematik dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ve öğrencilerde bilginin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Koçluk yönteminin; akademik başarıya, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine ve tutumlarına olumlu katkısı olduğu söylenebilmektedir. Koçluk uygulamalarının eğitimdeki olumlu etkisine karşın, öğretmenlerin bu konuda yeterli ve istekli olmadığı görülmektedir. Bu sonucu destekleyen çalışma Çam Tosun ve Bayram (2017) tarafından ortaya ortaya koyulmuştur. Çam Tosun ve Bayram'ın öğrenci koçluğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine ulaşma amacıyla yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerin özellikle akademik başarıyı arttırma yönünde öğrenci koçluğunu yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrenci koçluğu uygulamasının kendilerine fazla iş yükü oluşturacağını ifade etmişlerdir. Neticede yapılabilir olduğunu düşünseler de gereksiz bulmuşlardır ve uygulamayı yapmak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrenci koçluğu ile ilgili bazı uygulama eksiklikleri olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlere koçluk ile ilgili eğitimin verilmemesi, herhangi bir yönergenin olmaması gibi aksaklıklardan dolayı öğrenci koçluğunda kendilerini yeterli görmedikleri gözlemlenmiştir.

2.3. Sosyal Bilgiler ve Öğrenci Koçluğu

Öztürk'e göre (2015) sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgiyi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır. Yeni Sosyal Bilgiler programı, yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlanmasında; ezbercilik, bilginin kavratılmasındaki zorluklar, öğretmenin egemen konumda oluşu, öğrencinin pasif

kalması gibi sorunlara çözüm bulma isteği etkili olmuştur (Semerci, Semerci, 2001'den aktaran Duman, 2013).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018)'na göre Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine Uygun olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren,
- Özgür birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olan,
- İnsan ve çevre arasındaki ilişkiyi bilen, bütünü algılama becerisine sahip olan,
- Eleştirel düşünme becerisine sahip olan,
- Çalışmanın önemi bilgisine sahip,
- Meslekleri tanıyan ve her mesleğe saygılı,
- Değişim/sürekliliği algılayabilen,
- Toplumsal ilişkilerini düzenleyebilen,
- Karşılaştığı sorunları çözebilen,
- İletişim becerilerine sahip bireyler olması amaçlanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacının öğrencilerin hem kişisel gelişimini hem de toplumsal gelişimi sağlaması (Palandökenlier, 2008) bakımından düşünüldüğünde, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal alanda gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilere yönelik programlarda öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerinden ziyade; sosyal, kültürel ve değerler yönlerini geliştirmeye dikkat edilmelidir. Neticede öğrencilerin bilgiye ulaşmasının yanı sıra arkadaşlarıyla ve öğretmenleri ile daha güçlü bir iletişim kurarak sosyalleşmesi sürecinde de gelişmesi sağlanmış olacaktır (Üstün, Tekin, 2016). Bu sorumluluğu yerine getirebilecek iyi bir sosyal bilgiler öğretmeninin, öğrencilerine koç olduğu da söylenebilmektedir.

Öğrenci koçluğu özellikle 13 yaşından büyük bireylere eğitim alanında destek veren bir hizmettir. Hedef kitlesinde gelişim evresinin en mühim sürecinde bulunan ergenlik dönemindeki gençlerin olması sebebiyle diğer koçluk türlerinden farklı ve özel bir yer tutmaktadır (Kalçık, 2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hitap ettiği yaş aralığından dolayı öğrenci koçluğu yapmaları daha mühim hale gelmektedir. Özellikle sınav

sürecinde olan öğrencileri, bu uygulamayı adeta zorunlu hale getirmektedir. Birçok sınav hazırlık sürecinde kullanılan bu yöntem, özellikle TEOG sınavında, öğrenci kaygı düzeyini azaltma amacıyla tercih edilmektedir. Çatalbaş (2016), eğitim koçluğunun öğrencilerin ders başarısı ve sınav performansı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla TEOG sınavına hazırlanan 58'i deney grubunda, 58'i kontrol grubunda bulunan toplamda 116 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubu ile araştırma yürütmüştür. Deneysel desende yürütülen araştırma sonuçlarına göre eğitim koçluğu, koçluk hizmeti alan deney grubundaki öğrencilerin performansına olumlu katkı sağlamıştır. Çalışmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde sınava hazırlık sürecinde koçluk uygulamasının ne kadar önemli olduğunu Karabacak (2010) yapmış olduğu araştırmada ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre akademik koçluk sisteminin öğrenci başarısında etkisini araştırdığı çalışmasında elde edilen sonuçlara göre akademik koçluk sistemi, öğrencilerin SBS (Seviye Belirleme Sınavı) sonuçlarında başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Aynızamanda akademik koçluk sistemi uygulanan öğrencilerin yılsonu başarı puanlarında anlamlı bir artış olduğu da ortaya koyulmuştur. Mintzberg'in yönetim yaklaşımı açısından ilköğretim sınıf öğretmenlerinin koçluk ve mentorluk yetenekleri ile öğrencilerin sınav başarı puanları arasındaki ilişkiyi araştıran Pınar (2013), araştırma sonucunda öğretmenlerin koçluk donanımlarının arttırılması ile öğrencilerin de sınav başarı puanlarının olumlu yönde etkileneceğini belirtilmiştir. Brunner ve diğ., (2007), koçluk uygulamasının Pisa sınavına yönelik etkisini araştırdıkları çalışma sonucunda Pisa sınavında öğrencilerin okuma yetisi ve problem çözme becerisi üzerinde koçluğun pozitif yönde etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırma sonuçları ışığında, koçluk uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanılmasının olumlu yöndekietkisinin yanısıra sosyal bilgiler öğretmenlerinin koçluk uygulamalarının ergen yaş grubundaki ve sınava hazırlanan öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı söylenebilmektedir.

Öğrenci koçları; olumlu geri bildirim yapma, hedef belirleme ve eylem belirleme davranışlarıyla öğrencilerin streslerini, performans arttırma yönünde kullandırabilmektedirler (Arslan, 2012). Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin koçluk donanımına sahip olmaları, öğrencilerinin başarılarında da etkili

olabilmektedir. Duman'ın (2013) bilişsel koçluk uygulamasının sosyal bilgiler dersinde öğrenciler üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmanın sonucuna göre koçluk uygulaması ile; deney grubu lehinde hatırlama, anlama ve üst düzey kazanım puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma, koçluk uygulamalarına dayalı öğretim ile sosyal bilgiler akademik başarısında olumlu yönde etkilenme ve konuların kalıcılığında artış saptanmıştır.

OSB tanısı almış üç çocuk ve annelerinin oluşturduğu araştırma grubu ile yaptığı araştırmasında Gıcı Vatansever (2018), koçluk tekniği ile edinilen bilginin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal bilgiler özelinde ise benzer sonucu Demir (2009) yapmış olduğu çalışmada aktarmaktadır. Demir, bilişsel koçluk yönteminin kullanıldığı stratejiler ile altıncı sınıf sosyal bilgiler öğrencileri üzerinde araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejisi uygulama adımlarıyla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin konuyu daha iyi anladıkları, dersi olumlu yönde değerlendirdikleri, bilişsel farkındalık kazanarak bu becerilerini diğer derslerde de uyguladıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğrenci koçluk uygulamaları sosyal bilgiler eğitiminde birçok fayda sağlamasının yanısıra diğer derslere de olumlu yönde etki etmektedir.

2.4. Öğretmen Öz yeterliği

‘Öz yeterlik’kavramına, ilk kez Bandura (1977) tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı’nda değinilmiştir. Bandura’ya göre öz yeterlik, davranışların ortaya çıkmasında etkilidir. Öz yeterlik ile kişiler bir davranışı yapabilmek için gerekli olan etkinlikleri düzenleyerek başarılı şekilde yapabilme yetisi hakkında kendisine dair yargıda bulunabilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Zimmerman (1995) öz yeterliği, kişilerin fiziksel özelliği, kişiliği gibi bireysel özelliklerindense bir aktiviteyi gerçekleştirebilme kapasitesini değerlendirebilmesi olarak tanımlamaktadır.

Öz yeterlik ile ilgili en önemli kavramlardan birisi de ‘öğretmen öz yeterliği’dir (Ekici, 2008). Ashton (1984) öğretmen yeterlik duygusunu, öğrenci performans kapasitesini etkilemek için olan inancının ne ölçüde olduğu ile ilişkilendirerek açıklamaktadır. Atıcı (2000; akt. Ekici 2008) ise öğretmen öz yeterliğini öğretmenlerin sorumluluklarını başarılı biçimde yerine getirmek için gerekli olan şekilde davranabileceklerine dair olan tutumları ile açıklamaktadır.

Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu'na göre (2008) öz yeterlik inancına sahip olan kişiler, karşılaştıkları olaylara ilişkin harekete geçmede başarılı olmaktadırlar. Aynı zamanda kendi işlerinlerinde, öz yeterlik inancına sahip olmayan kişilere kıyasla daha başarılı olmaktadırlar. Bireylerin öz yeterlik inancına sahip olmaması durumunda ise başarısız olma oranı artmaktadır. Bu oranla ilişkili olarak da kişilerdeki başarısızlık kaygısı yükselmektedir. Eğitim ortamlarında öğretmen öz yeterliğinin düşük olması ise öğrencilere de sirayet etmektedir. Nitekim öğretmenin öz yeterlik düzeyinin düşük olması, öğrencilerin öğrenme güdüsünü negatif yönde etkileyecektir. Bu durumda öğretmenin öz yeterliğini geliştirmesi gerekecektir. Ross (1992), öğretmen yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci başarısının daha yüksek düzeyde olduğu yönündeki hipotezi doğrulamaktadır. Öğretmenin özellikleri, eğilimleri, sosyalleşmesi, okulun yönetim yapısı, veli ve öğretmen ilişkisi ise öğretmen öz yeterliğini etkileyen bazı faktörlerdir (Sünbül, 1996). Bu faktörlerin düzenlenmesi ve iyileştirilmesi öğretmen yeterliğini olumlu yönde etkileyeceği gibi, öğrenci başarısına da pozitif biçimde etki edecektir. Araştırmacılar, öğretmenlerin yeterlik inancı ile öğretmenlerin planlamaları, eğitsel anlamda verdiği kararlar ve sınıfta yürüttükleri uygulamalar arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymuşlardır (Pajares, 1992). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içerisindeki ve sınıf dışındaki davranışlarını planlaması, eğitim sürecindeki birçok faktörü olumlu etkileyecektir. Yeterlik kazanma, bir süreci ifade etmektedir ve bu süreç öğretmen mesleğe başladıktan sonra öğretmenlik sürecinde, hizmet içi eğitimler de dahil olmak üzere eğitimler aracılığıyla devam etmektedir (Şahin, 2012). Dolayısıyla öğretmen öz yeterliği, süreç içindeki çeşitli eğitimlerle ve farklı bağlamlarda geliştirilebilmektedir.

Öğretmen özyeterliğini farklı boyutlar açısından gruplamak mümkündür. Bu boyutlardan bazıları sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliktir.

2.4.1. Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik

Sınıf yönetimi, eğitim sürecinde sınıf içindeki faaliyetlerin etkili şekilde yürütülmesi, olumlu sınıf ortamının oluşturulması ve öğrencilere rehberlik edilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Turan, 2020). Eğitim ortamının işleyiş sürecini etkileyen en önemli etkenlerden birisi öğretmenin sahip olduğu sınıf yönetimi becerisidir. Sınıf yönetimi becerisi ile öğretmenin öz yeterlik inancı arasında doğrudan bir ilişki vardır (Korkut, 2009; Şahin Sak, 2015; Semerci, Uyanık Balat, 2018). Nitekim öğrencilerin

öğrenme motivasyonunu ve başarısını artırmada ve öğretmenlerin; sınıf yönetimi konusundaki problemlerine çözüm bulmada, derslerinde etkili planlama yapabilme, planladıklarını uygulayabilme ve sonucunda değerlendirebilme gibi eylemleri gerçekleştirebilmede etki eden önemli unsurlardan birisi öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inancıdır (Özdemir, 2008). Öğretmenin öz yeterlik inancı ve düzeyini, sahip olduğu sınıf yönetim becerisinin etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Celep, 2004'ten aktaran Babaoğlan, Korkut, 2010).

2.4.2. Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik

Fidan'ın tanımına göre (1996'dan aktaran Ayar, 2003) öğrenci katılımı *"öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleriyle etkileşmesi ve öğrenme çabası içerisine girmesi"*dir. Öğrencinin katılımı, çeşitli öğeleri içermesi ve öğrenci çabası sonucunda ortaya çıkmasından dolayı hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Bazı faktörler, öğrencilerin dersten uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Fakat bazı ilgi alanları da bu faktörleri elimine edebilmektedir (Yüksel, Canlı, 2019). Burada devreye öğretmenin öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterliği girmektedir. Çünkü öğretmenin öğrenci katılımını artırıcı öz yeterlik becerisi, öğrencinin dersten kopmasını en aza indirerek öğrencinin derse katılımını sağlayacaktır. Nitekim öğrenci katılımının, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin pozitif yönde olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Kahraman, 2014). Dolayısıyla öğretmenin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik sahibi olması, öğrencilerin katılımını sağlayarak akademik başarısına olumlu etki edebilecektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrenci katılımına yönelik yeterli öz yeterlik düzeyine sahip olması beklenmektedir.

2.4.3. Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik

Öğretim stratejileri, öğretmenin eğitim sürecindeki yol haritası ve kullanmış olduğu öğretim metodları olarak tanımlanabilmektedir. Öğretim stratejileri, öğretmenin eğitim sürecini en iyi şekilde yönetebilmesi ve sonuca ulaşabilmesi için eğitimin bel kemiğidir. Eğitim sürecinde öğretmen uygun olan öğretim stratejisini belirlerken; ünitenin kazanımlarını, öğrencilerin bireysel özelliklerini, konuyu, kaynakları ve sahip olunan süreyi gözetmelidir (Uğraş, 2011). Bu unsurlar ışığında seçilen doğru öğretim stratejileri ile öğretmenin eğitim amacını gerçekleştirmesi kolaylaşacaktır. Öğretmenin mesleği gereği öğretim stratejilerine hâkim olması, stratejilere yönelik öz

yeterlik düzeyinde bulunması bir gereklilik arz etmektedir. Döş ve Özdemir Doğan'ın çalışmasında (2016) öz yeterlik düzeyi düşük olan ve yüksek olan öğretmenlerin öğretim stratejileri bakımından farklı davranışlara sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bunun farklılıklar sonucunda öğrencilerin motivasyon ve başarı yönünden etkilendiği görülmüştür. Kısacası öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğretim stratejileri kullanma konusunda çekinmediği ve farklı stratejileri kullanma konusunda yeterli özgüvene sahip olduğu, bunun sonucunda öğrencilerin olumlu yönde etkilendiği söylenebilmektedir. Dolayısıyla öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda yetkinliğe sahip olmalarını beklenmektedir.

Öğretmen özyeterliğini hem genel çerçevede hem de alt boyutları bakımından farklı boyutlarla ele alan çalışmalar yürütülmüştür. Öğretmen teknolojik pedagojik alan bilgisi ile öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Coşkun, 2019; Kaşcı, 2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen, bu inceleme sonucunda öğretme motivasyonu ile öğretmen öz yeterlik puanları arasındaistatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmadan (Avcı, 2019) söz edilebilmektedir. Öğretmen öz yeterliğininin yansıtıcı düşünme becerisi ile ilişkisinin incelendiği çalışmada (Urhan, 2013) ise yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterliği arasında her ne kadar düşük korelasyonda olsa da pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Öğretmen adaylarının örneklemgrubunu oluşturduğu bir çalışmada (Aldan Karademir, 2013) sorgulama becerisinin ve eleştirel düşünme becerisinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen öz yeterliği üzerinde sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin zayıf bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Özerkan (2007), öğretmen öz yeterlik algısı ve öğrencilerin sosyal bilgiler benliği arasındaki ilişkiyi tarama modeli ile 62 ilköğretim sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfındaki 1515 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile öğrencilerinin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, alanyazında öğretmen öz yeterliği farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları detaylı incelendiğinde, öz yeterlik kavramının bilgi okuryazarlığı (Balcı, 2013), çocuk istismarı (Özmen, 2020; Yeğin, 2020), öğretmen genel yeterlikleri ve 21. yüzyıl becerileri (Erbek, 2021), teknolojik pedagojik alan bilgisi (Demirci, 2021; Ünal, 2015; Kaya, 2019), mesleki doyum düzeyi (Erdoğan, 2021), uzaktan eğitim (Çok, 2021; Güney, 2021; Havuz, 2021), eleştirel düşünme becerisi (Akdere, 2012), sosyal medya kullanım sıklığı (Alabani, 2017), iletişim becerileri (Küpeli, 2019), kuruma bağlılık (Ermiş, 2019) ve mesleğe yönelik tutum (Eroğlu, 2018) açısından araştırıldığı görülmüştür. Öz yeterlik kavramıüzerine yapılan araştırmaların çokluğu ve sıklığı bu kavramın öğretmenler açısından önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Meadan ve diğ.'nin (2012) koçluk uygulamaları üzerinde yaptığı çalışmada otizmi olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerin sosyal davranışlarını desteklemek amacıyla üç okul öncesi öğretmenine eğitim verilmiştir ve öğretmenlere koçluk yapılmıştır. Verilen koçluk ve eğitimin amacı, öğretmenlerin sınıflarında kullandığı strateji çeşitliliğini artırmaktır. Tek vaka metodolojisinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarına ilişkin her hafta üçer kez veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma grubunda yer alan üç öğretmenden ikisinin koçluk etkisi ile çeşitli öğretim stratejilerini kullanmada daha yetenekli hale geldiği ortaya çıkmıştır. Doğrudan öz yeterlik ve koçluk üzerinde olmasa da koçluk ile öz yeterlik alt boyutundan olan öğretim stratejilerinin ilişkisi çalışma aracılığı ile ortaya koyulmuştur. Meadan'ın çalışması sınırlı şekilde ilişkiyi ortaya çıkarsa da sosyal bilgiler öğretmenlerinin koçluk becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretmenlerinin koçluk becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi bulmak önemlidir.

Alanyazında koçluğun öz yeterlik üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Araştırmaların sonucuna göre koçluk becerisi, öz yeterlik düzeyine olumlu yönde ve anlamlı şekilde etki etmektedir (Baron, Morin, 2010; Tarakçı, 2019; Finn, Mason, Bradley, 2007). Farklı alanlarda koçluk ve öz yeterlik ilişkisini inceleyen çalışmalar olsa da literatür, örneklem grubunda öğretmenlerin yer aldığı çalışmalar bakımından zayıftır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntem bölümü altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın ana soruları ve bu soruları oluşturan alt sorular yer almaktadır. İkinci bölümde araştırmada kullanılan desen ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Üçüncü bölümde çalışmanın örneklemi tanımlanmıştır. Dördüncü bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış ve bunlarla ilgili bilgiler verilişitir. Beşinci bölüm araştırmada toplanan verileri analiz etmek ve bunlarla ilgili istatiksel veriler elde etmek için kullanılan istatiksel yöntem ve metodları içermektedir. Son bölüm olan veri analiz yöntemleri ve araçları bölümünde ise çalışmada toplanan verileri analiz etmek için başvurulan ya da kullanılan veri analiz metodları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Soruları

Bu araştırmada ana sorular ve bu soruları oluşturan alt sorulara cevaplar aranmıştır. Araştırma soruları aşağıda detaylı olarak verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim koçluğu becerilerine yönelik tutumları nelerdir?

- Kendini yönetme becerilerine yönelik tutumları nelerdir?
- Soru sorma becerilerine yönelik tutumları nelerdir?
- Çözüm odaklılık becerilerine yönelik tutumları nelerdir?
- Seçim-sorumluluk becerilerine yönelik tutumları nelerdir?
- Kaliteli iletişim kurma becerilerine yönelik tutumları nelerdir?
- Bütünlük-Durumsallık becerilerine yönelik tutumları nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen özyeterliğine yönelik tutumları nelerdir?

- Sınıf yönetimi özyeterliğine yönelik tutumları nelerdir?
- Öğrenci katılım özyeterliğine yönelik tutumları nelerdir?

- Öğretim stratejileri özyeterliğine yönelik tutumları nelerdir?

3. Cinsiyet bağımsız değişkeni, eğitim koçluğu becerisini ve öğretmen öz yeterlik tutumunu anlamlı şekilde farklılaştırmakta mıdır?

- Erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmenleri arasında eğitim koçluğu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmenleri arasında öğretmen özyeterliği açısından anlamlı bir fark var mıdır?

4. Eğitim durumu bağımsız değişkeni, eğitim koçluğu becerisini ve öğretmen öz yeterlik tutumunu anlamlı şekilde farklılaştırmakta mıdır?

- Koçluk eğitimi alan ve koçluk eğitimi almayan sosyal bilgiler öğretmenleri arasında eğitim koçluğu becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Koçluk eğitimi alan ve koçluk eğitimi almayan sosyal bilgiler öğretmenleri arasında öğretmen özyeterliği açısından anlamlı bir fark var mıdır?

5. Kurum türü bağımsız değişkeni, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim koçluğu becerisini ve öğretmen öz yeterlik tutumunu anlamlı şekilde farklılaştırmakta mıdır?

- Farklı kurumlarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasında eğitim koçluğu becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Farklı kurumlarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasında öğretmen özyeterliği açısından anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deneyim yılı bağımsız değişkeni, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim koçluğu becerisini ve öğretmen öz yeterlik tutumunu anlamlı şekilde farklılaştırmakta mıdır?

- Farklı deneyim yılına sahip sosyal bilgiler öğretmenleri arasında eğitim koçluğu becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Farklı deneyim yılına sahip sosyal bilgiler öğretmenleri arasında öğretmen özyeterliği açısından anlamlı bir fark var mıdır?

7. Cinsiyet, eğitim düzeyi, koçluk eğitimi alma durumu, kurum türü, deneyim yılı ve öğretmen özyeterliği, öğretmen koçluk becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

3.2. Araştırma Deseni

Bilimsel araştırmaları konu alan üç tür araştırma yöntemi bulunmaktadır. Bunlar nicel, nitel, ve karma yöntem olarak sıralanmaktadır. Bu üç araştırma yöntemini birbirinden ayıran fark, araştırmada toplanan ve analiz edilen veri türüdür. Nicel araştırmada ölçme araçları kullanılarak toplanan sayısal veriler analiz edilirken, nitel araştırmada mülakat soruları gibi teknikler kullanılarak toplanan sözel veriler analiz edilmektedir. Karma yöntemde ise hem sayısal hem de sözel veriler analiz edilmektedir.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nesnel teorileri sınamak için kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2009). Bu yöntemde enstrümanlar kullanılarak ölçülen ve toplanan sayısal veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmektedir.

Araştırma bölümünde belirtilmiş olan araştırma sorularına cevap bulabilmek için araştırmada ilişkisel (korelasyon) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek ya da arasındaki bağlantıyı incelemek için kullanılan ve deneysel olmayan nicel araştırma türlerinden biridir. Benzer bir şekilde, Fraenkel ve diğ. (2012) ilişkisel tarama çalışmasını 'iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve bunların neden ve sonuç açısından çıkarımlarını araştırmak için kullanılır' diye tanımlamıştır.

Çalışmada ilişkisel tarama modelinin kullanılmasının nedenlerinden bir tanesi modelin rasgele örneklem kullanımına olanak tanımasıdır (Heath, 2018). Rasgele örneklem araştırmacıya çalışmanın sonuçlarını genelleyebilmesi için güçlü bir araç sunmaktadır. Bu yüzden rasgele örnekler genellenebilirlik açısından çalışma için önemlidir. İlişkisel tarama modelinin kullanılmasının diğer bir nedeni ise araştırmacıya kısa bir zaman aralığında büyük orandaki bir veriyi hızlı, kolay ve ucuz bir yolla toplayıp bir araya getirmesine imkan vermesidir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012).

İlişkisel tarama modeli birçok açıdan etkili olmasına rağmen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların içerisinde göze çarpan en önemlisi neden-sonuç ilişkisini gösterememesidir (Gravetter, Wallnau, 2009). Kısacası, iki değişen arasında bulunan ilişki o değişkenlerden birinin diğer değişken üzerindeki ektisi sonucu oluştuğu ya da ortaya çıktığı anlamına gelmemektedir.

3.3. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini İstanbul'da öğretmenlik görevini sürdüren sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise İstanbul ilinde görev yapan 447 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere ulaşabilmek için uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, çalışmanın zaman, para ve işgücü gibi farklı sınırlılıklara sahip olması ve örneklem grubuna kolay ulaşılması nedeniyle tercih edilen örnek grubu olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Koronavirüs (Covid-19) hastalığı pandemi sürecinin devam etmesi İstanbul'da görev yapan bütün öğretmenlere ulaşmayı önemli derecede kısıtladığı için uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bu örneklem sayesinde sosyal medya platformları, e-posta ve yüz yüze ile ulaşılabilen bütün sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmış ve gönüllülük esası temel alınarak çalışmaya katılımları sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında İstanbul ilinde görev yapan 447 sosyal bilgiler öğretmeninden veri toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.1'de veri toplanan öğretmenlerin eğitim durumunun cinsiyete göre dağılımı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi çalışmaya katılan 447 sosyal bilgiler öğretmeninin %41,2'sini kadın öğretmenler oluştururken, %58,8'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyet ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Cinsiyet	Eğitim Durumu		
	Lisans	Lisansüstü	Toplam
Kadın	153	31	184
Erkek	212	51	263
Toplam	365	82	447

Yine tablodaki verilere göre, 184 kadın öğretmenden 153 (%83)'nün lisans düzeyinde, 31 (%17)'inin lisansüstü düzeyinde eğitim seviyesinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, 264 erkek öğretmenden 212 (%80)'sinin lisans düzeyinde, 52 (%20)'sinin lisansüstü düzeyinde eğitim seviyesinde olduğu görülmüştür. Toplam lisans seviyesinde olan öğretmen sayısı 365 iken, lisansüstü seviyesinde olan öğretmen sayısı 83'tür.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde "demografik bilgiler formu", "Öğretmen Koçluk Becerileri Ölçeği" ve "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" olmak üzere üç veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu araçlarla ilgili gerekli izinler alınmış olup (Ek-1, Ek-2, Ek-6) detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Demografik Bilgiler Formu

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel bilgilerini toplamak için demografik bilgiler formu oluşturulmuştur. Bu form yedi adet sorudan oluşmaktadır. Bu form kullanılarak çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu, çalıştığı kurum türü, mesleki deneyimi, girmiş olduğu dersin sınıf düzeyi ve öğretmen koçluk becerisi ile ilgili aldığı eğitim durumu incelenmiştir.

Öğretmen Koçluk Becerisi Ölçeği

Öğretmen Koçluk Becerisi Ölçeği araştırmada demografik bilgiler formu ile beraber kullanılan diğer bir ölçektir (Ek-3). Ölçeğin bu çalışmada kullanılmasının amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen koçluk becerilerini ölçmektir.

Arslan (2012) tarafından geliştirilmiş ve güvenirliği test edilmiş olan Öğretmen Koçluk Becerisi Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen Koçluk Becerisi Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması açıklayıcı faktör analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmacı yaptığı faktör analizi sonucunda Öğretmen Koçluk Becerisi Ölçeği'nin 6 faktörlü yapıdan oluştuğunu ve bu yapının toplamda %55,48 varyans açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan yaptığı faktör analizinde Varimax döndürme metodunu kullanmış ve analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.828 ve Bartlett değerlerini ise anlamlı yani 0.05 den küçük olduğunu raporlamıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde elde edilen 6 faktörlü öğretmen koçluk becerisi ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik açısından kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Öğretmen koçluk becerisi ölçeğinde verilen yanıtların ölçülmesinde 5'li likert tipi kullanılmıştır. Bunlar "her zaman (5), genellikle (4), bazen (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1)" şeklindedir. Araştırmacı analiz sonucunda ortaya çıkan 6 boyutu "Kendini Yönetme", "Soru Sorma", "Çözüm Odaklılık", "Seçim-Sorumluluk", "Kaliteli iletişim

kurma" ve "Bütünlük-Durumsallık" olarak tanımlamıştır. Her bir boyutun altındaki toplam madde sayısı Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Kendini Yönetme boyutu, kişinin kendisini iyi tanıması ve karşılaştığı durumlara yönelik ne yapması gerektiğini bilmesi ve bu doğrultuda yerinde karar vererek, verdiği kararı uygulamaya koyabilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Soru Sorma boyutu, kişinin güvenilir bilgiye ulaşma sürecinde kullandığı ve cevaplarıyla hedefe ulaşmayı amaçladığı sorular olarak tanımlanmaktadır.

Çözüm Odaklılık boyutu, kişinin problemin kaynağından ziyade problemi çözmeye yönelik göstermiş olduğu yaklaşımlardır.

Seçim-Sorumluluk boyutu, bireyin kendisine bir hedef belirleyerek seçim yapması ve hedefi gerçekleştirmeye yönelik süreçteki gereklilikleri üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır.

Kaliteli İletişim Kurma boyutu, iletişim kurma esnasında gereklilikleri yerine getirerek süreci iyileştirmeyi ve iletişime verimlilik kazandırmayı ifade etmektedir.

Bütünlük-Durumsallık boyutu, içinde bulunulan durumu ve daha büyük pencereden bakarak bu durumu içerisinde barındıran bütünü görebilmek olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 3.2: Öğretmen Koçluk Becerileri Anketi Boyutları

Alt Boyutlar	İçerdiği Madde Sayısı
Kendini Yönetme	6
Soru Sorma	5
Çözüm Odaklılık	6
Seçim-Sorumluluk	3
Kaliteli İletişim Kurma	2
Bütünlük-Durumsallık	6

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'dir (Ek-4). Çalışmada bu ölçek kullanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik becerileri üç farklı boyutta incelenmiştir.

Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin orijinal hali İngilizce olup Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını yapan araştırmacılar ölçeğin geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizini yapmıştır. Araştırmacılar, analiz sonucunda buldukları .97 olan TLI değerinin ve .09 olan RMSEA değerinin 3 boyutlu ölçek modeli için uygun ve yeterli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca her bir boyut için raporladıkları güvenilirlik skorlarının .82'den büyük olduğu ve tüm maddelerin yer aldığı güvenilirlik skorunun .93 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar baz alınarak, 3 boyutlu Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin bu çalışmada uygulanabilir ve güvenli bir ölçme aracı olduğu öne sürülebilir.

Yukarda da belirtildiği gibi Öğretmen Özyeterlik Ölçeği 3 boyuttan oluşmaktadır. Bun boyutlar "Öğrenci Katılımı", "Öğretim Stratejileri", "Sınıf Yönetimi" olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin boyutlarına verilen isim ve her bir boyutun altındaki madde sayısı aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Toplamda 24 maddeden oluşan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nde verilen yanıtların ölçülmesinde 9'lu Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Öğrenci Katılımı boyutu, öğrencinin eğitim sürecindeki unsurlar ile etkileşime girmesidir ve öğrencinin öğrenmeye yönelik gayretini ifade etmektedir.

Öğretim Stratejileri boyutu, öğretmenin eğitim sürecindeki yol haritası ve kullanmış olduğu öğretim metodları olarak tanımlanmaktadır.

Sınıf Yönetimi boyutu, eğitim sürecinde sınıf içindeki faaliyetlerin etkili şekilde yürütülmesi, olumlu sınıf ortamının oluşturulması ve öğrencilere rehberlik edilmesi olarak tanımlanabilmektedir.

Tablo 3.3: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Boyutları

Alt Boyutlar	İçerdiği Madde Sayısı
Öğrenci Katılımı	8
Öğretim Stratejileri	8
Sınıf Yönetimi	8

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada kullanılan veriler bir çevrimiçi platform olan Google Forms kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde izlenilen adımlar şu şekilde sıralanmıştır:

Birinci adımda çalışmada kullanılan demografik bilgiler formu, Öğretmen Koçluk Becerisi Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ni oluşturan maddeler dijital ortama tek tek aktarılmıştır. İkinci adımda demografik bilgiler formu başta ve sonrasında da Öğretmen Koçluk Becerisi Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği maddeleri gelecek şekilde bir sıralama oluşturulmuştur. Yapılan sıralamanın ardından gönüllü katılım formu düzenlenmiş ve demografik bilgiler formundan önce gelecek şekilde en üste konulmuştur. Gönüllü katılım formunda öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılıp katılmama durumları sorulmuştur (Ek-5). Gönüllü katılım formunu olumlu işaretleyenlerin diğer maddelere geçişi sağlanmış; gönüllü katılım formunu olumsuz işaretleyenlerin ise diğer maddelere geçişi sonlandırılmıştır. Üçüncü adımda anket sorularına ulaşmayı sağlayan Google Forms link adresi Twitter, Instagram, Facebook ve Telegram gibi popüler olarak kullanılan farklı çevrimiçi platformlar üzerinden İstanbul'da öğretmenlik yaptığı tespit edilen öğretmenlere gönderilmiştir.

3.6. Veri Analiz Yöntemleri ve Araçları

3.6.1. Veri Analiz Süreci

Toplanan verilerin analizi için SPSS 28 kullanılmıştır. Verilerin toplanma süreci sonlandırıldıktan sonra SPSS ortamına aktarılmıştır. SPSS programına aktarılmadan önce SPSS programının ara yüzünde bulunan değişkenler sekmesinde verilerin isimleri ve değişken tipleri belirlenmiştir. Anket formundaki tüm maddelerin isimleri ve değişken türleri SPSS ortamında tanımlanıp belirlendikten sonra kopyala yapıştır

metodu kullanılarak Google Form'dan Excel dosyası şeklinde indirilmiş olan tüm veriler SPSS ortamına aktarılmıştır.

Analiz sürecinin aşamalarından bir tanesi ölçek maddelerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi olmuştur. Normal dağılım için histogram ve skeweness and kurtosis değerleri her bir değişken için baz alınmıştır.

Verilerin raporlamasında ilk olarak tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çoğunlukla kullanılan tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma, frekans ve örneklem sayısı şeklinde olmuştur.

Öğretmen koçluk becerisi alt boyutları ile öğretmen öz yeterlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi inlemek için ilk olarak her boyutun toplam skoru hesaplanmıştır. Ardından alt boyutlar arasındaki ilişkiyi irdelemek için Pearson korelasyon yönteminden yararlanılmıştır.

Hem koçluk becerisi ölçeği alt boyutları hem de öz yeterlik ölçeği alt boyutlarını farklı demografik değişkenler açısından karşılaştırmak ve incelemek için parametrik testler olan varyans analizi (ANOVA) ve t-test kullanılmıştır. Ayrıca, bu testlerinkullanılması için sağlanması gereken varsayımlar incelenmiş ve ona göre ilgili testin çalıştırılıp çalıştırılmaması kararı verilmiştir.

3.6.2. Nicel Veri Analizi Varsayımları

Ölçüm Seviyesi

Bu çalışmanın analizlerinde (korelasyon, t-test, ANOVA) kullanılan değişkenler sürekli değişken olarak ölçülmüştür. Bu yüzden parametrik testlerin önceliklerinden biri olan ölçüm seviesi korunmuştur.

Kayıp Veri

Çalışmada veri toplama süreci sonlandıktan sonra SPSS ortamına aktarılan verilerde kayıp verinin olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan detaylı kontroller ve analizler sonucunda toplanan veride kayıp veri olmadığı anlaşılmıştır.

Normal Dağılım

Analizlerde kullanılan sürekli değişkenlerin, özellikle de ölçek alt boyutları toplam skorlarının, normalliğini incelemek ve bununla ilgili karar vermek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov–Smirnov testleri, basıklık ve çarpıklık değerleri ile beraber histogram

ve qq plot grafikleri incelenmiştir. Bu testlerin sonuçları ve sonuçları ile ilgili değerlendirmeler aşağıda belirtilmiştir.

Shapiro-Wilk ve Kolmogorov–Smirnov testleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için kullanılan yöntemlerden biridir. Test sonuçlarının anlamlı olması yani anlamlılık değerinin .05'den büyük olması incelenen değişkenin normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir.

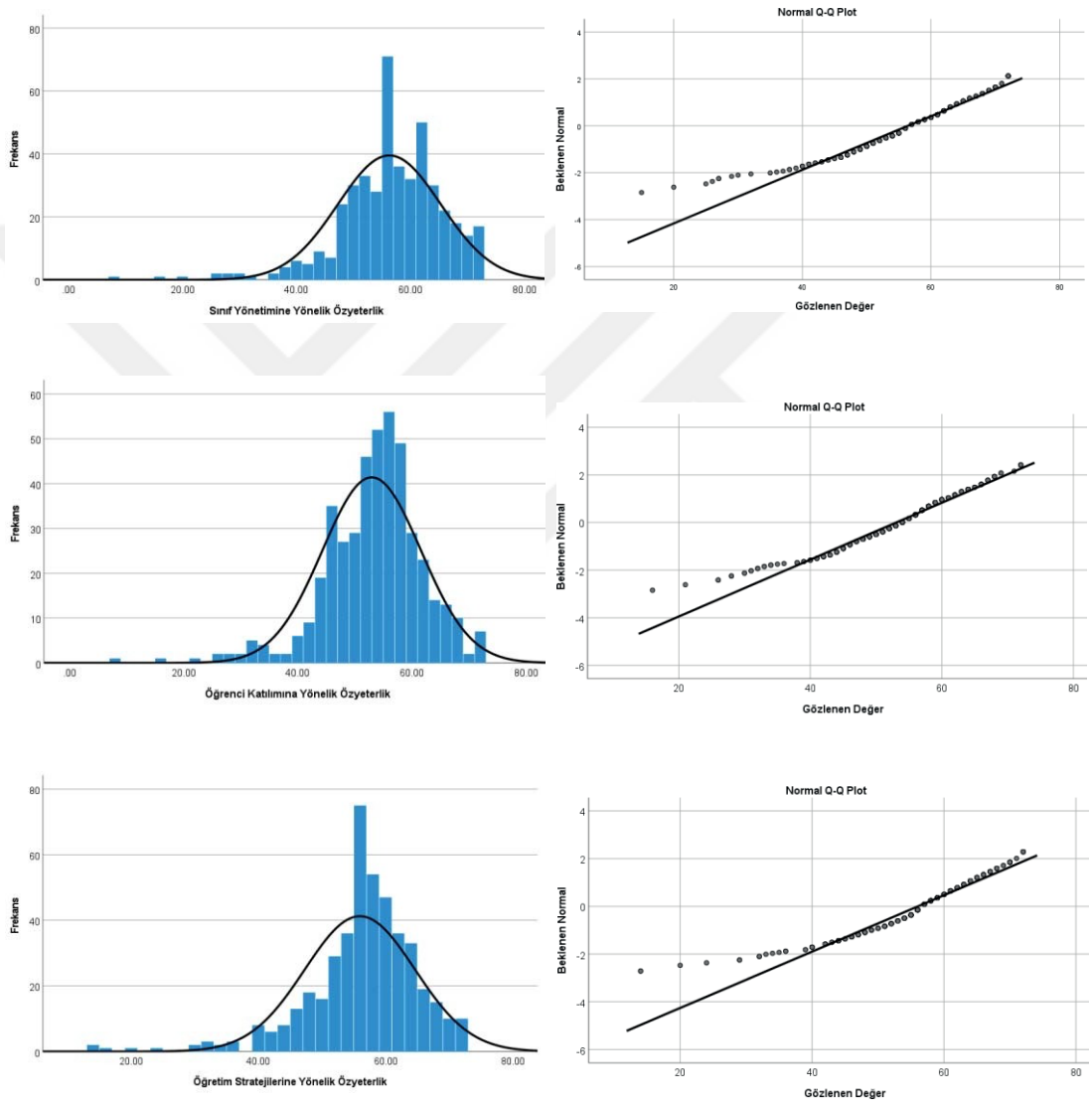
Tablo 3.4: Öğretmen Koçluk ve Özyeterlik Ölçek Alt Boyutları Toplam Skorları için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov–Smirnov Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	*df*	*p*	İstatistik	*df*	*p*
Öğretmen Koçluk Ölçeği						
Kendini Yönetme	0.136	447	0.00	0.933	447	0.00
Soru Sorma	0.113	447	0.00	0.959	447	0.00
Çözüm Odaklılık	0.103	447	0.00	0.949	447	0.00
Seçim Sorumluluk	0.209	447	0.00	0.839	447	0.00
Kaliteli İletişim Kurma	0.257	447	0.00	0.792	447	0.00
Bütünlük Durumsallık	0.107	447	0.00	0.942	447	0.00
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği						
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	0.085	447	0.00	0.952	447	0.00
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	0.083	447	0.00	0.966	447	0.00
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	0.119	447	0.00	0.928	447	0.00

Yukardaki tablo 3.4'de analize sokulan maddelerin Shapiro-Wilk ve Kolmogorov–Smirnov test sonuçları gösterilmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında tablodaki maddelerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Fakat, Field (2009) örneklem sayısının büyük olması bu test sonuçlarının anlamlı çıkmasına yol açtığını ve bu yüzden de normal dağılım konusunda sadece bu testlere bağlı kalmanın hatalı

olacağını ileri sürmektedir. Dolayısıyla bu çalışmadaki yüksek örneklem sayısı göz önünde bulundurulduğunda maddelerin normal dağılımı konusunda karar vermek için diğer testlere bakmanın doğru bir yol olacağı görülmektedir.

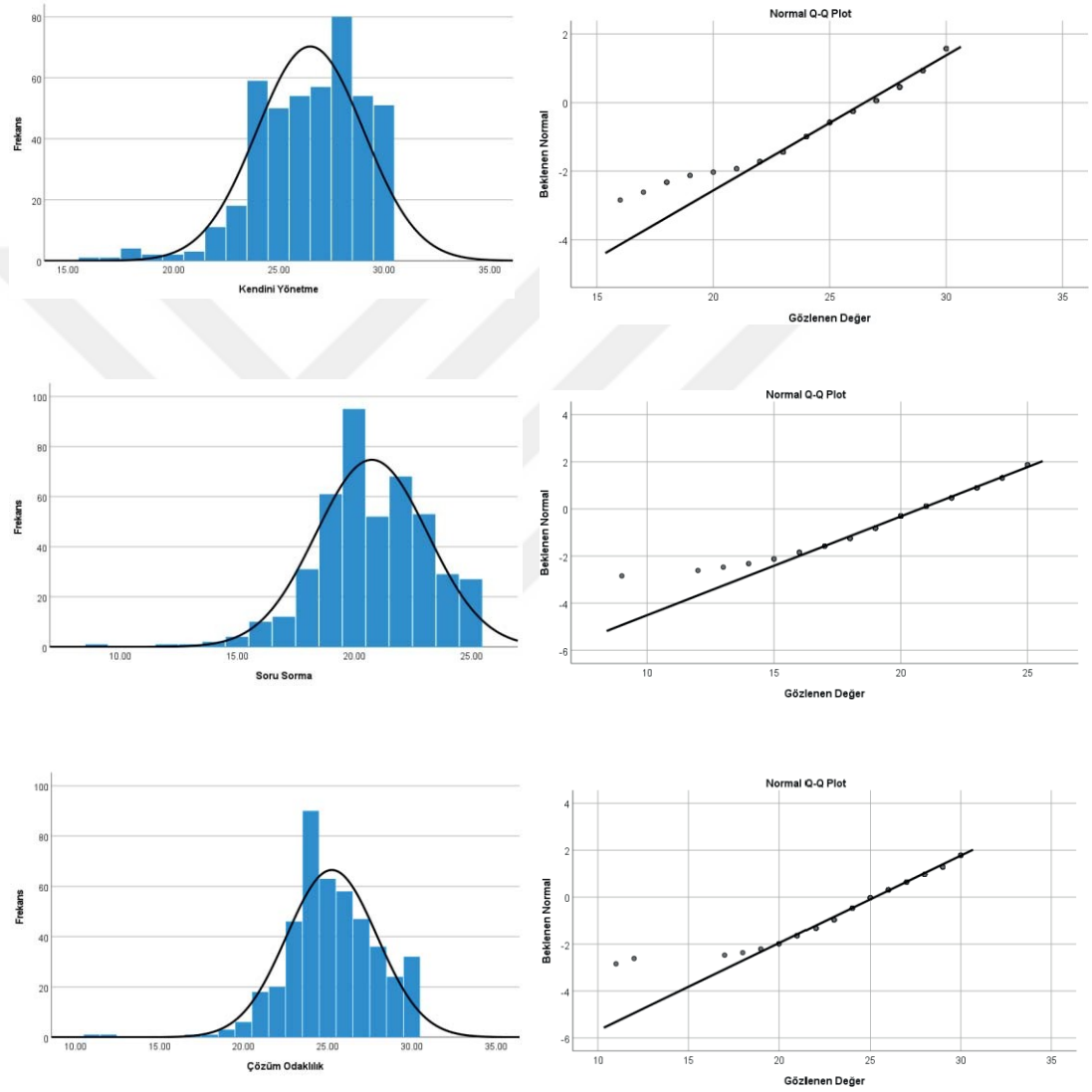
Maddelerin normal dağılımını incelemek için kullanılan diğer testler arasında histogram ve qq plot bulunmaktadır. Aşağıdaki Şekil 3.1'de parametrik testlerde kullanılan her bir maddenin Histogram ve Q-Q Plot sonuçları görülmektedir.



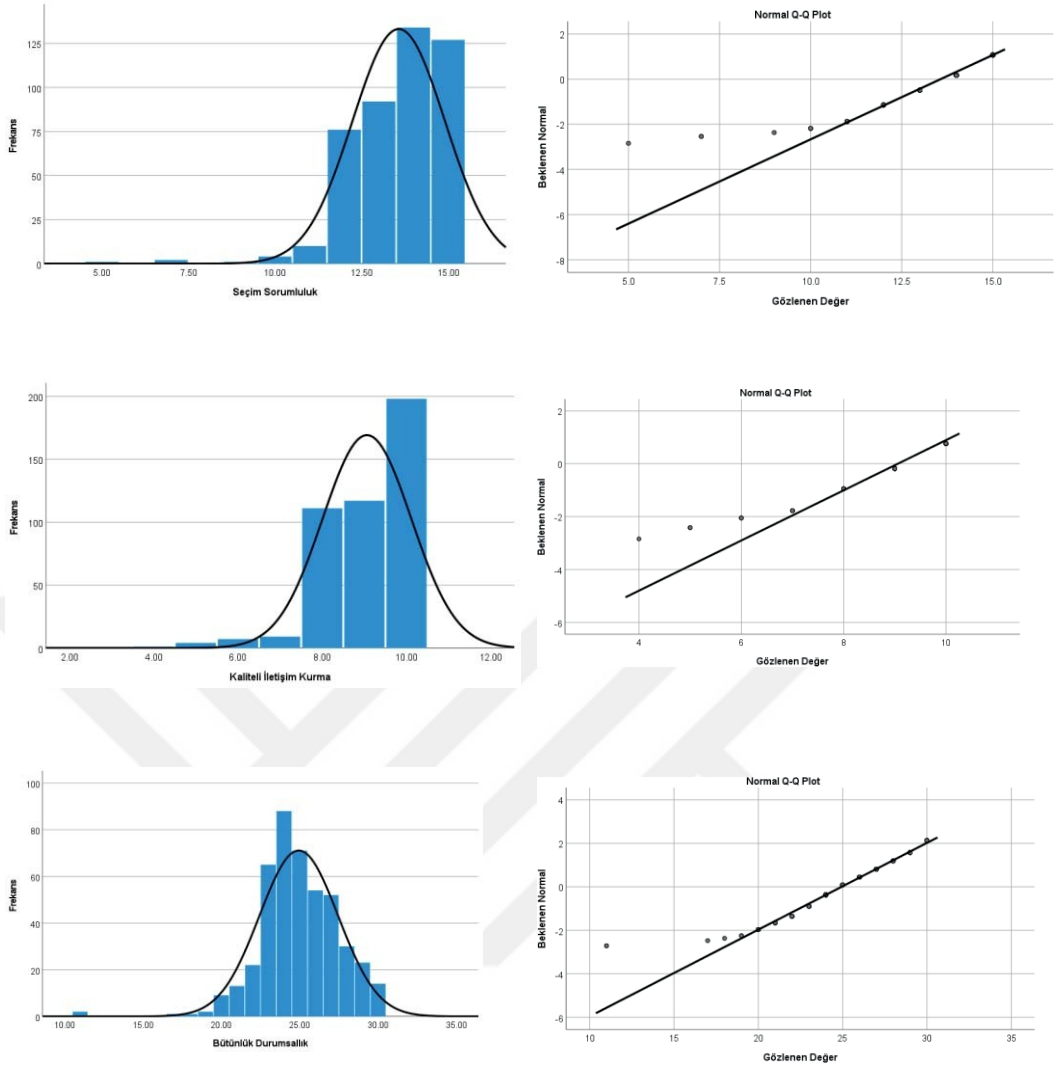
Şekil 3.1: Örgütsel Yeteneklerin Sınıflandırılması

Yukardaki resimde öğretmen öz yeterlik alt boyutlarını gösteren Histogram ve Q-Q Plot grafikleri yer almaktadır. Her bir alt boyutun grafikleri detaylı incelendiğinde değişkenlerin normal dağılımın dışına çok fazla çıkmadığı ve genel olarak normal bir dağılım sergilediği görülmektedir.

Analize sokulan diğer değişkenler öğretmen koçluk becerisi ölçeğinin alt boyutlarıdır. Aşağıdaki resimde bu alt boyutlar için Histogram ve Q-Q Plot grafikleri görülmektedir. Her bir değişken detaylı incelendiğinde seçim sorumluluk ve kaliteli iletişim kurma alt boyutlarının normal dağılım eğrisinin dışına çıktığı ve sola çarpık bir eğimi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun dışında kalan diğer maddelerin normal dağılım eğrisine yakın olduğu ve bu yüzden de bir problem oluşturmamaktadır.



Şekil 3.2: Öğretmen Koçluk Alt Boyutunu Gösteren Histogram (sol) ve Q-Q Plot (sağ)



Şekil 3.2: (Devamı) Öğretmen Koçluk Alt Boyutunu Gösteren Histogram (sol) ve Q-Q Plot (sağ)

Maddelerin normal dağılımını incelemek için analiz edilen son yöntem ise çarpıklık ve basıklık değerleridir. Bu değerler için literatürde ileri sürülen referans değerleri değişkenlik göstermektedir. Örneğin, hem Byrne (2010) hem de Hair ve diğ. (2010) maddenin çarpıklık değerinin -2 ve +2 arasında; basıklık değerinin ise -7 ve +7 olması o maddenin normal dağılım içinde olduğunu ileri sürmektedir. Aşağıdaki tabloda verilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilgili yazarlar tarafından belirtildiği referans değerleri içinde olduğu ve bu yüzden de normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.5: Koçluk ve Özyeterlik Ölçeklerinin Alt Boyutlarının Karakteristik Özellikleri

	Min.	Max.	$\bar{X}$	*SD*	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği						
Sınıf Yönetimi	15	72	56.42	8.75	-0.920	2.218
Öğrenci Katılımı	16	72	53.06	8.37	-0.707	1.658
Öğretim Stratejileri	14	72	56.06	8.46	-1.224	3.609
Öğretmen Koçluk Ölçeği						
Kendini Yönetme	16	30	26.50	2.54	-0.821	1.028
Soru Sorma	9	25	20.76	2.39	-0.521	1.231
Çözüm Odaklılık	11	30	25.25	2.68	-0.564	2.337
Seçim Sorumluluk	5	15	13.57	1.34	-1.482	5.233
Kaliteli İletişim Kurma	4	10	9.06	1.05	-1.241	2.163
Bütünlük Durumsallık	11	30	24.94	2.51	-0.706	3.562

Sonuç olarak, bu çalışmada kullanılacak analiz yöntemleri için gerekli bir varsayım olan normal dağılım varsayımı farklı testler kullanılarak incelenmiştir. Test sonuçları detaylı incelendiğinde analizde kullanılacak değişkenlerin normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine de analiz sonuçları değerlendirilip yorumlanırken iki değişken (seçim sorumluluk ve kaliteli iletişim kurma) konusunda dikkatli olunması gerektiği görülmüştür.

4. SONUÇLAR & BULGULAR

4.1. Demografik Bilgiler

Bu çalışmaya İstanbul ilinde görev yapan 447 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin yarısından fazlası erkek (%58,8) iken diğer kalanının kadın (%41,2) olduğu görülmüştür. Aşağıdaki Tablo 1, çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumunun cinsiyete göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.1: Katılımcı Eğitim Durumunun Cinsiyet Açısından İncelenmesi (N=*447*)

Cinsiyet	Eğitim Durumu		
	Lisans	Lisansüstü	Toplam
Kadın	153	31	184
Erkek	212	52	264
Toplam	365	83	447

Tablo 4.1'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya gönüllü olarak katılan 447 sosyal bilgiler öğretmeninden 184'ünün kadın öğretmen, 264'ünün ise erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki 184 kadın öğretmenden %83,15'inin lisans düzeyinden, geri kalanların ise lisansüstü eğitim düzeyinden mezundur. Mezun olunan eğitim düzeyine bakıldığında, 264 erkek öğretmenden %80,30'unun lisans düzeyinde, %19,70'inin ise lisansüstü düzeyinde mezuniyet durumuna sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan toplamda 447 sosyal bilgiler öğretmeni, farklı kurum türlerinde görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çalıştığı kurum türü 3 kategoride toplanmaktadır. Tablo 2'de katılımcı öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.2: Katılımcıların Çalıştığı Kurum Türü (N=*447*)

Kurum Türü	*n*	%
Devlet Okulu	372	83.2
Özel Okul	49	11
Etüt Merkezi	26	5.8

Tablo 4.2'deki bulgulara bakıldığında 447 sosyal bilgiler öğretmeninden %83,2 oran ile 372'sinin devlet okulunda görev yaptığı görülmektedir. Devlet okulunu %11 oranda 49 öğretmen ile özel okul takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı bir başka türüm türü ise %5,8'lik oranda 26 öğretmen ile etüt merkezidir. Kısacası araştırma grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğu devlet okulunda görev yapmaktadır. Devlet okulunu sırasıyla, özel okul ve etüt merkezi takip etmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyim yılları çeşitlilik göstermektedir. 0-5 yıl ile başlayarak 20+ yıla kadar devam eden toplamda 5 seçenek halinde öğretmenlerden alınan bilgiler ışığında Tablo 3'de katılımcıların öğretmenlik deneyim yılı bilgileri aktarılmıştır.

Tablo 4.3: Katılımcıların Öğretmenlik Deneyim Yılı (N=*447*)

Deneyim Yılı	n	%
0-5	156	34.90
6-10	91	20.40
11-15	65	14.50
16-20	63	14.10
20+	72	16.10

Tablo 4.3'de katılımcı öğretmenlerin deneyim yılları katılımcı sayısı ve yüzdelik karşılığı şeklinde yer almaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunun %34,90'lık oran ve 156 kişi ile 0-5 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olduğu görülmektedir. 0-5 yıl arasında deneyime sahip öğretmenleri, %20,40'lık dilim ile 6-10 yıl arasında deneyime sahip 91 öğretmen takip etmektedir. Geriye kalan katılımcılardan en büyük orana sahip olan 20 yıl üzerinde deneyime sahip

öğretmenler %16,10 oranı ile 72 kişidir. Onu da 11-15 yıl arasında deneyime sahip 63 öğretmen %14,50 oranı ile takip ederken araştırmanın örneklem grubunda deneyim yılı olarak en düşük orana sahip %14,10 ile 63 kişi, 16-20 yıl tecrübeye sahiptir.

Tablo 4.4: Katılımcıların Derse Girdiği Sınıf Düzeyi (N=*447*)

Sınıf Düzeyi	*n*	%
5.Sınıf	24	5.4
5.Sınıf, 6.Sınıf	19	4.3
5.Sınıf, 6.Sınıf, 7.Sınıf	17	3.8
5.Sınıf, 6.Sınıf, 7.Sınıf, 8. Sınıf	231	51.7
5.Sınıf, 6.Sınıf, 8.Sınıf	9	2.0
5.Sınıf, 7.Sınıf	12	2.7
5.Sınıf, 7.Sınıf, 8.Sınıf	9	2.0
5.Sınıf, 8.Sınıf	11	2.5
6.Sınıf	9	2.0
6.Sınıf, 7.Sınıf	14	3.1
6.Sınıf, 7.Sınıf, 8.Sınıf	24	5.4
6.Sınıf, 8.Sınıf	12	2.7
7.Sınıf	7	1.6
7.Sınıf, 8.Sınıf	21	4.7
8.Sınıf	28	6.3

Sosyal bilgiler öğretmenleri, 4+4+4 sisteminde ortaokul düzeyine dahil olan 5., 6., 7. ve 8. sınıfların sosyal bilgiler derslerini vermektedirler. Sınıf düzey çeşitliliğinin fazla olması, örneklem grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyde farklılığa sebep olmaktadır. Tablo 4.4'de katılımcı öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersine girdiği sınıf düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 4.4'de bakıldığında örneklem grubundaki 447 sosyal bilgiler öğretmeninden yarısından fazlasının (%51,7) tüm kademedeki öğrencilere eğitim verdiği

görülmektedir. Nitekim 231 öğretmen 5., 6., 7. ve 8. sınıflar olmak üzere ortaöğretimin tüm kademelerindeki öğrencilerin dersine girmektedir. Sadece 5. sınıflarında dersine 24 öğretmen (%5,4), hem 5. hem 6. sınıfların dersine 19 öğretmen (%4,3), hem 5. hem 6. hem de 7. sınıfların dersine 17 öğretmen (%3,8), 5., 6. ve 8. sınıfların dersine 9 öğretmen (%2,0), 5. ve 7. sınıfların dersine 12 öğretmen (%2,7), hem 5. hem 7. hem de 8. sınıfların dersine 9 öğretmen (%2,0), hem 5. hem de 8. sınıfların dersine 11 öğretmen (%2,5), sadece 6. sınıfların dersine 9 öğretmen (%2,0), 6. ve 7. sınıfların dersine 14 öğretmen (%3,1), 6., 7. ve 8. sınıfların dersine 24 öğretmen (%5,4), 6. ve 8. sınıfların dersine 12 öğretmen (%2,7), sadece 7. sınıfların dersine 7 öğretmen (%1,6), 7. ve 8. sınıfların dersine 21 öğretmen (%4,7) ve son olarak sadece 8. sınıfların dersine 28 öğretmen (%6,3) girmektedir.

Öğrenci koçluk eğitimi, öğretmenler için zorunlu olmayan bir eğitimdir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenci koçluk eğitimi almış olma durumları kişisel tercihe ya da farklı durumlara göre değişiklik göstermektedir. Tablo 4.5'te araştırmanın örneklem grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrenci koçluk eğitimi alma durumları sayısal veriler ile yer almaktadır.

Tablo 4.5: Katılımcıların Öğrenci Koçluğu Eğitimi Alma Durumları (N=*447*)

Koçluk Eğitimi Alma Durumu	*n*	%
Evet	81	18.10
Hayır	366	81.90

Tablo 4.5'teki veriler, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%81,90) öğrenci koçluk eğitimi almamış olduğunu göstermektedir. 366 öğretmen, öğrenci koçluk eğitimi almadığını belirtirken 81 öğretmen öğrenci koçluk eğitimi almıştır. Örneklem grubundaki toplam öğretmen sayısına bakıldığında ise öğrenci koçluk eğitimi alan öğretmen sayısının %18,10'a karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 4.5'te katılımcı öğretmenlerin öğrenci koçluk eğitimi alma durumu verilmiştir. Tablo 4.6'da ise öğrenci koçluk eğitimi alan öğretmenlerin ne tür bir eğitim aldığı sayısal veriler ile gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Katılımcıların Aldığı Öğrenci Koçluk Eğitim Türü (N=*447*)

Eğitim Türü	*n*	%
Hizmet İçi Eğitim	34	7.6
Seminer	23	5.1
Sertifika Programı	29	6.5
Eğitim Almadım	361	80.8

Katılımcı öğretmenlerin almış olduğu öğrenci koçluk eğitimi türünü gösteren Tablo 4.6'ya bakıldığında öğretmenlerin %7,6'sının hizmet içi eğitim almış olduğu görülmektedir. Öğrenci koçluk eğitimi alan 81 öğretmenden 34'ü hizmet içi eğitim alırken, 29'u (%6,5) sertifika programına katılarak öğrenci koçluk eğitimi almıştır. Geri kalan 23 öğretmen ise (%5,1) seminere katılarak öğrenci koçluğuna ilişkin eğitim süreci geçirmiştir. Tabloda 477 öğretmen içerisinden öğrenci koçluğuna dair herhangi bir eğitime katılmamış 361 (%80,8) öğretmeni görmek de mümkündür.

4.2. Öğretmen Koçluk Becerilerinin Alt Boyutları

4.2.1. Kendini Yönetme

Kendini yönetme, Öğretmen Koçluk Becerileri ölçeğinin birinci alt boyutudur. Kendini yönetme alt boyutu, toplam 6 maddeyi içermektedir. Alt boyutun tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7'de kendini yönetme alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri aktarılmıştır. Alt boyutun içerdiği 6 madde ve katılımcıların bu yanıtlara ilişkin vermiş oldukları cevaplar katılımcı cevap sayısı ve yüzdelik oranı ile birlikte verilmiştir. Verilere bakıldığında katılımcı cevaplarının "genellikle" ve "her zaman" seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından "her zaman" seçeneğinin en az seçildiği maddenin %44,5 oranında olması en fazla seçildiği maddenin %60,9 oranında olması alt boyuttaki "her zaman" seçeneğinin tercih edilme sıklığını göstermektedir. Ayrıca "genellikle" seçeneği de bu alt boyutta %36,7 ile %57,5 oran aralığında seçilmiştir.

Tablo 4.7: Kendini Yönetme Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*)

Madde	x̄	*SD*	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Hedef belirledikten sonra o hedef ulaşmak için stratejiler belirlenmelidir.	4.57	.578	1 (%0,2)	2 (%0,4)	8 (%1,8)	164 (%36,7)	272 (%60,9)
Hedeflerin somut, gerçekçi ve kişinin değerlerine uygun olması önemlidir	4.57	.547	0 (%0)	1 (%0,2)	9 (%2)	171 (%38,3)	266 (%59,5)
Kendini iyi tanıması, kişinin değerlerini ve hayat felsefesini belirlemesi hedef belirleme sürecini oldukça kolaylaştırır.	4.51	.635	1 (%0,2)	4 (%0,9)	16 (%3,6)	173 (%38,7)	253 (%56,6)
Sahip olduğum becerileri geliştirmeye çalışırım	4.42	.667	1 (%0,2)	5 (%1,1)	24 (%5,4)	194 (%43,4)	223 (%49,9)
Öğrencilerin kendileri tarafından bilinmeyen, başkaları tarafından bilinen yönlerini görmelerini sağlarım.	4.06	.690	0 (%0)	8 (%1,8)	70 (%15,7)	257 (%57,5)	112 (%25,1)
Söylediklerim ile yaptıklarım birbiri ile örtüşür	4.38	.665	4 (%0,9)	4 (%0,9)	10 (%2,2)	230 (%51,5)	199 (%44,5)

Buradan hareketle öğretmenlerin kendini yönetme alt boyutunda kendilerini yeterli düzeyde beceriye sahip gördüğü çıkarımında bulunulabilmektedir. Nitekim bu çıkarımı destekleyen başka bir bulgu da katılımcı öğretmenlerin kendini yönetme alt boyutundaki 6 maddede "hiçbir zaman" ve "nadiren" seçeneklerini en fazla %1,8 oranında seçmiş olmalarıdır. Alt boyutun iki maddesinde öğretmenlerin hiçbirinin "hiçbir zaman" ifadesini seçmemiş olması buna örnek olarak gösterilebilmektedir. Maddelerin ortalamalarına bakıldığında ise en düşük ortalamanın 4.06 ile "Öğrencilerin kendileri tarafından bilinmeyen, başkaları tarafından bilinen yönlerini görmelerini sağlarım" maddesi olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddeler ise 4.57 ile "Hedef belirledikten sonra o hedef ulaşmak için stratejiler belirlenmelidir" ve "Hedeflerin somut, gerçekçi ve kişinin değerlerine uygun olması önemlidir" idir.

4.2.2. Soru Sorma

Soru sorma, Öğretmen Koçluk Becerileri ölçeğinin ikinci alt boyutudur. Soru sorma alt boyutu, toplamda 5 maddeyi içermektedir. Alt boyutun tanımlayıcı istatistik verilerine Tablo 4.8'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8: Soru Sorma Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*)

Madde	$\bar{X}$	*SD*	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Bir problemi çözmede zorlanırsam, o probleme karşı algımı değiştiririm.	3,64	0,84	4 (%0,9)	34 (%7,6)	139 (%31,1)	212 (%47,4)	58 (%13,0)
Karşımdakine çözüm buldurucu sorular sorarım.	4,14	0,63	0 (%0)	8 (%1,8)	38 (%8,5)	286 (%64,0)	115 (%25,7)
Karşılıklı sorular kişilerin ilişkisini güçlendirir.	4,32	0,65	1 (%0,2)	4 (%0,9)	37 (%8,3)	219 (%49,0)	186 (%41,6)
Sorular, kişinin sahip olduklarını hissetmesini ve olumlu yönde etkilenmesini sağlar.	4,31	0,68	1 (%0,2)	1 (%0,2)	36 (%8,1)	224 (%50,1)	185 (%41,4)
Güçlü sorular hedefe yöneliktir ve geleceği aydınlatmaya yararlar.	4,36	0,66	1 (%0,2)	4 (%0,9)	28 (%6,3)	216 (%48,3)	198 (%44,3)

Tablo 4.8'de soru sorma alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri aktarılmıştır. Alt boyutun içerdiği 5 madde ve katılımcıların bu maddelere verdiği yanıtlar katılımcı cevaplarının sayısı ve yüzdelik oranı ile birlikte Tablo 4.8'de verilmiştir. Verilere bakıldığında, Tablo 4.7'dekine benzer şekilde katılımcı cevaplarının "genellikle" ve "her zaman" seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların soru sorma alt boyutuna ilişkin kendilerini "yeterli düzeyde beceriye sahip" olarak nitelendirdikleri söylenebilmektedir. Bu çıkarımı destekleyen başka bir bulgu da katılımcıların soru sorma alt boyutundaki 5 maddede "hiçbir zaman" seçeneğini en fazla %0,9 oranında seçmiş olmalarıdır. Tablo 4.8'de

verilen alt boyut maddelerinin ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddenin "Güçlü sorular hedefe yöneliktir ve geleceği aydınlatmaya yararlar" olduğu görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların güçlü soruların etkisi üzerinde hemfikir olduğu yorumu yapılabilmektedir. Soru sorma alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip maddenin ise "Bir problemi çözmede zorlanırsam, o probleme karşı algımı değiştiririm" olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre katılımcıların kendilerini zorlandıkları problemlerde bakış açısı değiştirme konusunda, diğer soru sorma alt boyutu maddelerine kıyasla daha düşük düzeyde gördükleri söylenebilmektedir.

4.2.3. Çözüm Odaklılık

Çözüm odaklılık, Öğretmen Koçluk Becerileri ölçeğinin üçüncü alt boyutudur. Çözüm odaklılık alt boyutu, toplamda 6 maddeyi içermektedir. Alt boyutun tanımlayıcı istatistik verilerine Tablo 4.9'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9'da çözüm odaklılık alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri aktarılmıştır. Alt boyutun içerdiği 6 maddeye ek olarak katılımcı öğretmenlerin bu maddelere 5'li likert ölçeğinde vermiş olduğu yanıtların sayısı ve yüzdelik oranı Tablo 9'da aktarılmaktadır. Tabloya bakıldığı zaman, katılımcı cevaplarının "genellikle" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çözüm odaklılık alt boyutundaki maddelerde "hiçbir zaman" seçeneğini en fazla %0,7 oranında seçmişlerdir. Buna ek olarak "nadiren" seçeneğini de en fazla %2,7 oranında seçmişlerdir. Buradan hareketle örneklem grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendini, çözüm odaklılığı konusunda yetersiz görmediği anlaşılmaktadır. Tablo 9'da alt boyut maddelerinin ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek ortalamanın 4,40 ile "Kişiye destek olarak problemlerine kendisinin çözüm üretmesini sağlarım" maddesinde olduğu görülmektedir. Ayrıca en düşük ortalama değer ise "Öğrencilerimin güçlü olduğu yanlarını ortaya çıkarmaya çalışırım" maddesinde görülmektedir. Buradan hareketle katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerinin çözüm üretmesinde onlara destek olduğu kadar onların güçlü yönlerini ortaya çıkarmada başarılı olmadıklarını düşündükleri söylenebilmektedir.

Tablo 4.9. Çözüm Odaklılık Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*)

Madde	$\bar{X}$	*SD*	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Kişiye destek olarak problemlerine kendisinin çözüm üretmesini sağlarım.	4,40	0,64	2 (%0,4)	2 (%0,4)	42 (%9,4)	298 (%66,7)	103 (%23,0)
Geri bildirimde bulunurken neden sonuç ilişkisini açıklarım.	4,27	0,65	1 (%0,2)	2 (%0,4)	31 (%6,9)	209 (%46,8)	204 (%45,6)
Bir sorunum olduğunda, olabilecek çözüm yollarının hepsini düşünmeye çalışırım.	4,37	0,65	0 (%0)	3 (%0,7)	28 (%6,3)	246 (%55,0)	170 (%38,0)
Öğrencilerimin eksiklerini veya hatalarını gördüğümde davranışa yönelik fikrimi aktarırım.	4,11	0,61	2 (%0,4)	3 (%0,7)	30 (%6,7)	248 (%55,5)	164 (%36,7)
Herhangi bir problem karşısında problemin çözümünü kendimde ararım	4,30	0,62	3 (%0,7)	12 (%2,7)	137 (%30,6)	218 (%48,8)	77 (%17,2)
Öğrencilerimin güçlü olduğu yanlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.	3,79	0,78	1 (%0,2)	5 (%1,1)	18 (%4,0)	215 (%48,1)	208 (%46,5)

4.2.4. Seçim-Sorumluluk

Seçim- Sorumluluk, Öğretmen Koçluk Becerileri ölçeğinin dördüncü alt boyutudur. Seçim-sorumluluk alt boyutu, toplamda 3 maddeyi içermektedir. Alt boyutun tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 4.10'da aktarılmaktadır.

Tablo 4.10. Seçim-Sorumluluk Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*)

Madde	x̄	*SD*	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Sorumluluklarımı yerine getirerek öğrencilerime örnek olurum.	4,64	0,58	2 (%0,4)	2 (%0,4)	5 (%1,1)	137 (%30,6)	301 (%67,3)
Verdiğim sözleri tutarım.	4,57	0,58	1 (%0,2)	3 (%0,7)	5 (%1,1)	170 (%38,0)	268 (%60,0)
Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken, o planı yürütebileceğime güvenirim.	4,36	0,61	1 (%0,2)	1 (%0,2)	22 (%4,9)	233 (%52,1)	190 (%42,5)

Tablo 4.10'da seçim-sorumluluk alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri aktarılmıştır. Seçim-sorumluluk alt boyutunun barındırdığı 3 madde ve katılımcıların bu maddeler için vermiş olduğu yanıtlar, sayısal veri ve yüzdelik oran olarak Tablo 10'de yer almaktadır. Tabloda yer alan istatistik verilerine bakıldığı zaman, katılımcı cevaplarının "her zaman" seçeneği başta olmak üzere "her zaman" ve "genellikle" ağırlığında olduğu görülmektedir. Tabloda dikkat çeken başka bir nokta ise seçim-sorumluluk alt boyutunda yer alan 3 madde için de "hiçbir zaman", "nadiren" yanıtlarının en fazla 3 kişi ve %0,7 oranında, buna ek olarak "bazen" seçeneğinin %1,1 ve %4,9 oranında seçilmiş olmasıdır. Buradan hareketle katılımcıların seçim-sorumluluk alt boyutuna ilişkin kendilerini "yeterli düzeyde beceriye sahip" olarak nitelendirdikleri söylenebilmektedir. Ayrıca tabloda seçim-sorumluluk alt boyutunun içerisinde yer alan 3 maddenin ortalama ve standart sapma değerleri de yer almaktadır. Bu üç maddenin ortalamalarına bakıldığında 4,57 değeri ile "Verdiğim sözleri tutarım" maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu, 4,36 değeri ile "Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken, o planı yürütebileceğime güvenirim" maddesinin alt boyuttaki en düşük ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir.

4.2.5. Kaliteli İletişim Kurma

Kaliteli iletişim kurma, Öğretmen Koçluk Becerileri ölçeğinin beşinci alt boyutudur. Kaliteli iletişim kurma alt boyutu, toplamda 2 maddeyi içermektedir. Alt boyutun tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 4.11'de aktarılmaktadır.

Tablo 4.11. Kaliteli İletişim Kurma Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*)

Madde	$\bar{X}$	*SD*	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Öğrencilerimle iletişim kurarken onların kişilik özelliklerine dikkat ederim.	4,53	0,61	2 (%0,4)	2 (%0,4)	8 (%1,8)	179 (%40,0)	256 (%57,3)
Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.	4,53	0,61	0 (%0)	3 (%0,7)	18 (%4,0)	166 (%37,1)	260 (%58,2)

Tablo 4.11'de kaliteli iletişim kurma alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri paylaşılmaktadır. Alt boyutun içerdiği 2 madde ve katılımcıların bu maddelere 5'li likert ölçeğinde vermiş olduğu cevapların sayısı ile bu cevapların yüzdelik oranı Tablo 4.11'de aktarılmıştır. Tabloda katılımcı cevaplarının %57,3 ve %58,2 oran ile "her zaman" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. "Her zaman" seçeneğini ise "genellikle" en az %37,1 oran ile takip etmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin kaliteli iletişim kurma alt boyutundaki maddelerde "hiçbir zaman" seçeneğini en fazla 2 kişi tarafından %0,2 oranında seçmiş olduğu dikkat çekmektedir. Buna ek olarak alt boyut maddeleri içerisinde "nadiren" seçeneğinin en fazla seçildiği maddede %0,7 oranında 3 kişi tarafından seçilmiştir. Buradan hareketle örneklem grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendini, kaliteli iletişim kurma bakımından yeterli gördüğü söylenebilmektedir. Tabloda yer alan madde ortalamalarına bakıldığında ise alt boyutun iki maddesinin ortalama değerlerinin ve standart sapmasının eşit olduğu görülmektedir.

4.2.6. Bütünlük-Durumsallık

Bütünlük-Durumsallık, Öğretmen Koçluk Becerileri ölçeğinin altıncı ve son alt boyutudur. Bütünlük-Durumsallık alt boyutu, toplamda 6 maddeyi içermektedir. Alt boyutun tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 4.12'de aktarılmıştır.

Tablo 4.12. Bütünlük-Durumsallık Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=*447*)

Madde	$\bar{X}$	*SD*	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Karşımdakinin hayatı ile ilgili kararlara karışmam.	3,82	0,90	11 (%2,5)	21 (%4,7)	100 (%22,4)	221 (%49,4)	94 (%21,0)
Benzer durumlar arasındaki küçük farklılıkları görebilecek bir bakış açısına sahibim.	4,10	0,66	1 (%0,2)	7 (%1,6)	51 (%11,4)	275 (%61,5)	113 (%25,3)
Durum ve koşullara göre hangi ilkeye göre hareket etmem gerektiğini belirlerim.	4,29	0,59	1 (%0,2)	3 (%0,7)	15 (%3,4)	273 (%61,1)	155 (%34,7)
Hedeflerime ulaşma süresini belirlemeye çalışırım.	4,10	0,65	1 (%0,2)	3 (%0,7)	43 (%9,6)	252 (%56,4)	148 (%33,1)
Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretirim.	4,42	0,60	2 (%0,4)	5 (%1,1)	47 (%10,5)	287 (%64,2)	106 (%23,7)
Öğrencilerimin	4,21	0,66	0	3	18	215	211

belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli potansiyele sahip olduklarını hissettiririm.	(%0)	(%0,7)	(%4,0)	(%48,1)	(%47,2)

Tablo 4.12'de bütünlük-durumsallık alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri aktarılmaktadır. Tabloda alt boyutun içerdiği maddeler yer almaktadır. Ayrıca örneklem grubundaki katılımcıların bu maddelere verdiği cevapların frekans değeri ile bu cevapların yüzdelik oranı Tablo 4.12'de yer almaktadır. Tabloda katılımcı cevaplarının "genellikle" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin bütünlük-durumsallık alt boyutundaki maddelerden birinde "hiçbir zaman" seçeneğini %2,5 oranında seçmiş olması, diğer alt boyutlardan farklı bir sonucu ortaya çıkarmıştır. Nitekim diğer alt boyutlarda "hiçbir zaman" seçeneği en fazla %0,9 oranında seçilirken bu alt boyutta 11 kişi tarafından seçilmiştir ve ölçeğin alt boyutları arasında "hiçbir zaman" seçeneğinin en fazla seçildiği maddesi olmuştur. Bütünlük-durumsallık alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin genel anlamda bütünlük-durumsallık becerisinde kendilerini yeterli düzeyde gördüğü söylenebilmektedir. Tabloda verilen madde ortalamalarına bakıldığında ise en düşük madde ortalamasının 3,82 olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Karşımdakinin hayatı ile ilgili kararlara karışmam" iken en yüksek ortalamaya sahip alt boyut maddesi 4,42 ortalama ile "Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretirim" dir. Maddelerin standart sapma değeri ise 0,59 ile 0,90 arasında değişmektedir.

4.3. Öğretmen Öz Yeterlik Becerilerinin Alt Boyutları

4.3.1. Sınıf Yönetimi Özyeterliği

Tablo 4.13'de sınıf yönetimi özyeterliği alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri aktarılmıştır. Tabloda alt boyutun içerdiği maddeler ve örneklem grubundaki katılımcıların bu maddelere verdiği cevapların frekans değeri ile bu cevapların yüzdelik oranı yer almaktadır. Söz konusu ölçekte 1- yetersiz, 3- çok az yeterli, 5-biraz yeterli, 7-oldukça yeterli, 9-çok yeterli olmak üzere 1'den 9'a artan değerler yer almaktadır. Tabloda yer alan 1-9 arasındaki değerler, ölçeğin 9'lu likert tipindeki seçeneklerini ifade etmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutu için katılımcı cevaplarının "7-oldukça yeterli" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu seçeneğin alt boyut içerisindeki maddelerde seçilme frekansı 160 ile 199 arasında değişmektedir. Yüzdelik olarak ise %35,8 ile %44,5 arasındaki değerlerde değişmektedir. Alt boyuttaki maddeler içerisinde 1 seçeneğinin en fazla 5 kişi tarafından seçildiği görülmektedir. Bu değer de %1,1'e tekabül etmektedir. Ölçekteki derecelendirmelerden 2 değerinin

ise en fazla 3 kişi (%0,7) tarafından seçilmiş olduğu görülmektedir. 3- çok az yeterli ve 4 derecelerinde de benzer durum söz konusudur. 3- çok az yeterli derecesinin en fazla %3,1 kişi tarafından, 4 derecesinin ise en fazla %1,8 kişi tarafından seçilmiş olduğu görülmektedir. Alt boyut maddelerinin ortalaması 6,79 ve 7,31 değerleri arasında değişiklik gösterirken, standart sapması ise 1,31 ve 1,58 arasında değişiklik göstermektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?" iken en yüksek ortalamaya sahip madde "Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?" idir. Tabloda verilmiş olan tüm bilgiler ışığında, katılımcı öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi özyeterliği konusunda oldukça yeterli düzeyde gördükleri söylenebilmektedir.

Tablo 4.13. Sınıf Yönetimi Özyeterliği Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=447)

Madde	x̄	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	7,07	1,38	1 (%0,2)	2 (%0,4)	3 (%0,7)	5 (%1,1)	59 (%13,2)	39 (%8,7)	189 (%42,3)	68 (%15,2)	81 (%18,1)
Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	7,31	1,31	1 (%0,2)	1 (%0,2)	4 (%0,9)	2 (%0,4)	40 (%8,9)	26 (%5,1)	199 (%44,5)	71 (%15,9)	103 (%23)
Sınıf ta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	7,11	1,38	2 (%0,4)	3 (%0,7)	7 (%1,6)	2 (%0,4)	35 (%7,8)	54 (%12,1)	186 (%41,6)	83 (%18,6)	75 (%16,8)
Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7,15	1,38	3 (%0,7)	2 (%0,4)	4 (%0,9)	4 (%0,9)	33 (%7,4)	55 (%12,3)	188 (%42,1)	71 (%15,9)	87 (%19,5)
Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	7,11	1,44	3 (%0,7)	0 (%0)	8 (%1,8)	4 (%0,9)	45 (%10,1)	51 (%11,4)	170 (%38)	78 (%17,4)	88 (%19,7)
Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6,79	1,34	1 (%0,2)	3 (%0,7)	7 (%1,6)	6 (%1,3)	54 (%12,1)	73 (%16,3)	198 (%44,3)	55 (%12,3)	50 (%11,2)
Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	6,98	1,45	1 (%0,2)	3 (%0,7)	7 (%1,6)	8 (%1,8)	48 (%10,7)	68 (%15,2)	160 (%35,8)	75 (%16,8)	77 (%17,2)
Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	6,89	1,58	5 (%1,1)	1 (%0,2)	14 (%3,1)	7 (%1,6)	43 (%9,6)	72 (%16,1)	160 (%35,8)	68 (%15,2)	77 (%17,2)

4.3.2. Öğrenci Katılımı Özyeterliği

Tablo 4.14'de öğrenci katılımı özyeterliği alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri aktarılmıştır. Tabloda alt boyutun içerdiği maddeler ve örneklem grubundaki katılımcıların bu maddelere vermiş olduğu cevapların frekans değeri ile cevapların yüzdelik oranı yer almaktadır. Söz konusu ölçekte 1- yetersiz, 3- çok az yeterli, 5-biraz yeterli, 7-oldukça yeterli, 9-çok yeterli olmak üzere 1'den 9'a artan değerler yer almaktadır. Tabloda yer alan 1 ile 9 arasındaki değerler, ölçeğin likert seçeneklerini ifade etmektedir. Öğrenci katılımı alt boyutu için katılımcı cevaplarının sınıf yönetimi özyeterliği alt boyutunda olduğu gibi "7-oldukça yeterli" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu seçeneğin alt boyut içerisindeki maddelerde seçilme frekansı 146 ile 221 arasında değişmektedir. 7- oldukça yeterli seçeneğinin seçilme oranı yüzdelik olarak ise %32,7 ile %49,4 arasındaki değerlerde değişmektedir. Alt boyuttaki maddeler içerisinde 1 seçeneğinin en fazla 9 (%2,0) kişi tarafından seçildiği görülmektedir. Ölçekteki derecelendirmelerden 2 değerinin ise en fazla 3 kişi (%0,7) tarafından seçilmiş olduğu görülmektedir. 3- çok az yeterli ve 4 derecelerinde de benzer durum söz konusudur. 3- çok az yeterli derecesinin en fazla %4,0 kişi tarafından, 4 derecesinin ise en fazla %2,5 kişi tarafından seçilmiş olduğu görülmektedir. Alt boyut maddelerinin ortalaması 6,00 ve 7,05 değerleri arasında değişiklik gösterirken, standart sapması ise 1,29 ve 1,56 arasında değişiklik göstermektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?" iken en yüksek ortalamaya sahip madde "Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?" idir. Kısacası öğretmenlerin kendilerini çalışması zor öğrencilere ulaşmada daha düşük düzeyde başarılı gördüğü, öğrencileri başarılı olabileceklerine inandırma konusunda daha başarılı gördükleri söylenebilmektedir. Tabloda verilmiş olan tüm bilgiler ışığında, katılımcıların kendilerini öğrenci katılımı özyeterliği konusunda oldukça yeterli düzeyde gördükleri söylenebilmektedir.

Tablo 4.14. Öğrenci Katılımı Özyeterliği Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=447)

Madde	$\bar{X}$	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	6,00	1,50	9 (%2,0)	1 (%0,2)	18 (%4,0)	8 (%1,8)	136 (%30,4)	86 (%19,2)	146 (%32,7)	20 (%4,5)	23 (%5,1)
Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6,64	1,29	1 (%0,2)	2 (%0,4)	6 (%1,3)	6 (%1,3)	74 (%16,6)	66 (%14,8)	221 (%49,4)	29 (%6,5)	42 (%9,4)
Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6,62	1,42	1 (%0,2)	0 (%0)	13 (%2,9)	6 (%1,3)	82 (%18,3)	77 (%17,2)	172 (%38,5)	43 (%9,6)	53 (%11,9)
Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7,05	1,32	1 (%0,2)	1 (%0,2)	4 (%0,9)	4 (%0,9)	50 (%11,2)	52 (%11,6)	194 (%43,4)	67 (%15,0)	74 (%16,6)
Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	7,00	1,30	2 (%0,4)	3 (%0,7)	3 (%0,7)	3 (%0,7)	39 (%8,7)	61 (%13,6)	210 (%47,0)	65 (%14,5)	61 (%13,6)
Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	6,70	1,35	5 (%1,1)	3 (%0,7)	2 (%0,4)	6 (%1,3)	57 (%12,8)	75 (%16,8)	212 (%47,4)	48 (%10,7)	39 (%8,7)
Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi	6,51	1,33	1	1	13	7	76	92	176	51	30

anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?			(%0,2)	(%0,2)	(%2,9)	(%1,6)	(%17,0)	(%20,6)	(%39,4)	(%11,4)	(%6,7)
Çocuklarının okulda başarılı olmalarına	6,53	1,56	5	1	14	11	81	76	161	46	52
yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?			(%1,1)	(%0,2)	(%3,1)	(%2,5)	(%18,1)	(%17,0)	(%36,0)	(%10,3)	(%11,6)

4.3.3. Öğretim Stratejileri Özyeterliği

Tablo 4.15'te öğretim stratejileri özyeterliği alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri aktarılmıştır. Tabloda alt boyutun içerdiği maddeler ve örneklem grubundaki katılımcıların bu maddelere vermiş olduğu cevapların frekans değeri ile cevapların yüzdelik oranı yer almaktadır. Söz konusu ölçekte 1- yetersiz, 3- çok az yeterli, 5-biraz yeterli, 7-oldukça yeterli, 9-çok yeterli olmak üzere 1'den 9'a artan değerler yer almaktadır. Tabloda yer alan 1 ve 9 arasındaki değerler, ölçeğin likert seçeneklerini ifade etmektedir. Öğretim stratejileri alt boyutu için katılımcıların cevaplarının sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı özyeterliği alt boyutunda olduğu gibi "7-oldukça yeterli" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. 7-Oldukça yeterli seçeneğinin alt boyuttaki maddeler içerisinde seçilme frekansı 160 ile 199 arasında değişmektedir. 7- oldukça yeterli seçeneğinin seçilme oranı yüzdelik olarak ise %35,8 ile %44,5 arasındaki değerlerde değişmektedir. Alt boyuttaki maddeler içerisinde 1 seçeneğinin en fazla 3 kişi tarafından seçildiği görülmektedir. Bu kişi sayısı da yüzdelik olarak %0,7'yi ifade etmektedir. Ölçekteki derecelendirmelerden 2 değerinin ise en fazla 4 kişi (%0,9) tarafından seçilmiş olduğu görülmektedir. 3- çok az yeterli ve 4 derecelerinde de benzer durum söz konusudur. Alt boyut maddelerinin ortalaması 6,63 ve 7,28 değerleri arasında değişiklik gösterirken, standart sapması ise 1,23 ve 1,52 arasında değişiklik göstermektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?" iken en yüksek ortalamaya sahip madde "Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?" idir. Tabloda verilmiş olan tüm bilgiler ışığında, katılımcıların kendilerini öğretim stratejileri özyeterliği konusunda oldukça yeterli düzeyde gördükleri söylenebilmektedir.

Tablo 4.15. Öğretim Stratejileri Özyeterliği Alt Boyutu ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler (N=447)

Madde	$\bar{X}$	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	7,27	1,23	1 (%0,2)	1 (%0,2)	3 (%0,7)	2 (%0,4)	33 (%7,4)	38 (%8,5)	194 (%43,4)	98 (%21,9)	77 (%17,2)
Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	7,15	1,27	3 (%0,7)	1 (%0,2)	4 (%0,9)	3 (%0,7)	26 (%5,8)	48 (%10,7)	213 (%47,7)	81 (%18,1)	68 (%15,2)
Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	7,09	1,32	2 (%0,4)	0 (%0)	9 (%2,0)	4 (%0,9)	31 (%6,9)	53 (%11,9)	199 (%44,5)	83 (%18,6)	66 (%14,8)
Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6,63	1,41	1 (%0,2)	4 (%0,9)	11 (%2,5)	4 (%0,9)	70 (%15,7)	90 (%20,1)	164 (%36,7)	60 (%13,4)	43 (%9,6)
Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	6,87	1,43	1 (%0,2)	3 (%0,7)	13 (%2,9)	4 (%0,9)	53 (%11,9)	54 (%12,1)	189 (%42,3)	72 (%16,1)	58 (%13,0)
Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	7,28	1,34	3 (%0,7)	1 (%0,2)	4 (%0,9)	1 (%0,2)	31 (%6,9)	44 (%9,8)	181 (%40,5)	89 (%19,9)	93 (%20,8)
Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	6,96	1,37	1 (%0,2)	2 (%0,4)	7 (%1,6)	6 (%1,3)	50 (%11,2)	57 (%12,8)	191 (%42,7)	66 (%14,8)	67 (%15,0)
Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlıyabilirsiniz?	6,81	1,52	2 (%0,4)	3 (%0,7)	17 (%3,8)	4 (%0,9)	48 (%10,7)	80 (%17,9)	160 (%35,8)	70 (%15,7)	63 (%14,1)

4.4. Özyeterlik ve Koçluk Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.17'de öğretmen özyeterlik ve öğrenci koçluk ölçekleri alt boyutlarının alt boyutlarının karakteristik özellikleri yer almaktadır. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin üç, öğretmen koçluk ölçeğinin altı alt boyutu bulunmaktadır. Tabloda dokuz alt boyutun verilerini bir arada görmek mümkündür. Tablodaki iki ölçeğin toplam verilerine bakıldığında, tüm alt boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahip alt boyutun 9.06 değeri ile kaliteli iletişim kurma olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip alt boyut ise 56.42 değeri ile sınıf yönetimidir. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise ortalama değerlerdeki sonuçlara benzer şekilde en düşük standart sapma değerinin kaliteli iletişim kurma alt boyutunda, en yüksek standart sapma değerinin ise sınıf yönetiminde olduğu görülmektedir. Ölçek özelinde bakıldığında, öğrenci koçluk ölçeği alt boyutlarından en düşük ortalamaya sahip olanı kaliteli iletişim kurma ($\bar{x}$ =9.06), en yüksek ortalamaya sahip olanı ise kendini yönetme ($\bar{x}$ =26.50)'dir. Standart sapma değerlerine bakıldığında en düşün standart sapma değerinin kaliteli iletişim kurma (SD=1.05) ve en yüksek standart sapma değerinin çözüm odaklılık (SD=2.68) alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarından öğrenci katılımı hem en düşük ortalamaya ($\bar{x}$ =53.06) hem de en düşük standart sapma değerine (SD=8.37) sahiptir. Sınıf yönetimi alt boyutu da en yüksek ortalamaya ($\bar{x}$ =56.42) ve en yüksek standart sapma değerine (SD=8.75) sahiptir.

Tablo 4.17: Özyeterlik ve Koçluk Ölçeğinin Alt Boyutlarının Karakteristik Özellikleri (N=447)

Alt Boyutlar	Min.	Max.	$\bar{X}$	*SD*
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği				
Sınıf Yönetimi	15	72	56.42	8.75
Öğrenci Katılımı	16	72	53.06	8.37
Öğretim Stratejileri	14	72	56.06	8.46
Öğretmen Koçluk Ölçeği				
Kendini Yönetme	16	30	26.50	2.54
Soru Sorma	9	25	20.76	2.39
Çözüm Odaklılık	11	30	25.25	2.68
Seçim Sorumluluk	5	15	13.57	1.34
Kaliteli İletişim Kurma	4	10	9.06	1.05
Bütünlük Durumsallık	11	30	24.94	2.51

4.5. Özyeterlik ve Koçluk Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

Öğretmen koçluk becerileri alt boyutları ile öğretmen öz yeterlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi araştırmak için Pearson korelasyon analiz testi kullanılmıştır. Korelasyon testinin sonuçları Tablo 4.19'da gösterilmiştir. Tablodaki değerlerden görüleceği gibi öğretmen özyeterliğinin tüm alt boyutları ile öğretmen koçluk becerisinin tüm alt boyutları arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar arasında ortaya çıkan anlamlı ve pozitif yöndeki ilişki düzeyleri Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Ölçek Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyi

		Öğretmen Özyeterlik Ölçeği		
Ölçek	Alt Boyutlar	Sınıf Yönetimi	Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejileri
Öğretmen Koçluk Ölçeği	Kendini Yönetme	Orta	Orta	Orta
	Soru Sorma	Düşük	Orta	Orta
	Çözüm Odaklılık	Orta	Yüksek	Orta
	Seçim-Sorumluluk	Orta	Orta	Orta
	Kaliteli İletişim Kurma	Orta	Orta	Orta
	Bütünlük-Durumsallık	Orta	Yüksek	Yüksek

Tablo 4.19: Özyeterlik ve Koçluk Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	$\bar{X}$	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Özyeterlik Ölçeği	55.18	7.91									
1. Sınıf Yönetimi	56.42	8.75	1								
2. Öğrenci Katılımı	53.06	8.37	.792*	1							
3. Öğretim Stratejileri	56.06	8.46	.776*	.806*	1						
Öğrenci Koçluk Ölçeği	20.02	1.70	-	-	-						
4. Kendini Yönetme	26.50	2.54	.436*	.474*	.446*	1					
5. Soru Sorma	20.76	2.39	.280*	.378*	.325*	.602*	1				
6. Çözüm Odaklılık	25.25	2.68	.407*	.519*	.472*	.617*	.612*	1			
7. Seçim-Sorumluluk	13.57	1.34	.422*	.466*	.443*	.536*	.445*	.607*	1		
8. Kaliteli İletişim Kurma	9.06	1.05	.340*	.399*	.391*	.539*	.394*	.555*	.565*	1	
9. Bütünlük-Durumsallık	24.94	2.51	.373*	.497*	.492*	.605*	.618*	.723*	.606*	.548*	1

*p <.01

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmen özyeterlik ölçek alt boyutlarının öğretmen koçluk becerisi ölçek alt boyutları arasında çoğunlukta orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer ilişki düzeylerinden farklı olarak sınıf yönetimi özyeterliğinin, soru sorma koçluk becerisi ile düşük düzeyde korelasyona sahiptir. Yüksek düzeydeki korelasyon ise; öğrenci katılımı özyeterliği ve çözüm odaklılık koçluk becerisi arasında, öğrenci katılımı özyeterliği ve bütünlük-durumsallık koçluk becerisi arasında, öğretim stratejileri özyeterliği ve bütünlük-durumsallık koçluk becerisi arasında ortaya çıkmıştır. Diğer tüm alt boyutlar arasında ise orta düzeyde bir ilişki söz konusudur (Tablo 4.18). Yukarıda raporlanan korelasyon sonuçları, özyeterliği yüksek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrenci koçluk becerilerinin de yüksek olma eğiliminde olduğunu önermektedir.

4.6. Cinsiyet Açısından Öğrenci Koçluğu

4.6.1. Cinsiyet Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Alt Boyutları

Kendini yönetme alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =26.62, SD=2.42) ve erkeğin ($\bar{x}$ =26.42, SD=2.62) kendini yönetme açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (413) =0.821, p=0.412, iki yönlü).

Soru sorma alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =20.82, SD=2.42) ve erkeğin ($\bar{x}$ =20.73, SD=2.36) soru sorma açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (445) =0.388, p=0.698, iki yönlü).

Çözüm odaklılık alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =25.50, SD=2.31) ve erkeğin ($\bar{x}$ =25.08, SD=2.90) çözüm odaklılık açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (437.36) =1.678, p=0.094, iki yönlü).

Seçim-sorumluluk alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =13.65, SD=1.16) ve erkeğin ($\bar{x}$ =13.52, SD=1.45) seçim-sorumluluk açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (445) =0.978, p=0.329, iki yönlü).

Kaliteli iletişim kurma alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =9.15,

SD=0.96) ve erkeğin ($\bar{x}$ =9.00, SD=1.12) kaliteli iletişim kurma açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (445) =1.542, p=0.124, iki yönlü).

Bütünlük-durumsallık alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =25.00, SD=2.30) ve erkeğin ($\bar{x}$ =24.90, SD=2.65) bütünlük-durumsallık açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (445) =0.410, p=0.682, iki yönlü).

Koçluk becerisi toplam skoru açısından kadın ve erkek arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =20.12, *SD*=.53) ve erkeğin ($\bar{x}$ =19.94, *SD*=1.81) koçluk becerisi açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (429.53) =1.136, *p*=0.256, iki yönlü).

4.6.2. Cinsiyet Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Toplam Puanı

Koçluk becerisi toplam skoru açısından kadın ve erkek arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =20.12, *SD*=.53) ve erkeğin ($\bar{x}$ =19.94, *SD*=1.81) koçluk becerisi açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (429.53) =1.136, *p*=0.256, iki yönlü).

4.7. Cinsiyet Açısından Öğretmen Özyeterliği

4.7.1. Cinsiyet Açısından Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları

Sınıf yönetimi alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =56.15, SD=8.60) ve erkeğin ($\bar{x}$ =56.60, SD=8.88) sınıf yönetimi açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (445) =-0.533, p=0.594, iki yönlü).

Öğrenci katılımı alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =53.28, SD=8.13) ve erkeğin ($\bar{x}$ =52.91, SD=8.55) öğrenci katılımı açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (445) =0.453, p=0.651, iki yönlü).

Öğretim stratejileri alt boyutunun kadın ve erkek arasında farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =55.92, SD=8.57) ve erkeğin ($\bar{x}$ =56.16, SD=8.40) öğretim stratejileri açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (445) =-0.292, p=0.771, iki yönlü).

4.7.2. Cinsiyet Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı

Öz yeterlik becerisi toplam puanı açısından kadın ve erkek arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, kadın ($\bar{x}$ =55.12, SD=7.77) ve erkeğin ($\bar{x}$ =55.22, SD=8.03) öz yeterlik becerisi açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (t (445) =-,141, p=0.888, iki yönlü).

4.8. Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Becerisi

4.8.1. Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Alt Boyutları

Kendini yönetme alt boyutunun öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =26.51, *SD*=2.45) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =26.48, *SD*=2.90) kendini yönetme açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =0.109, *p*=0.913, iki yönlü).

Soru sorma alt boyutunun öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =20.81, *SD*=2.28) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =20.51, *SD*=2.82) soru sorma açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =1.053, *p*=0.293, iki yönlü).

Çözüm odaklılık alt boyutunun öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =25.32, *SD*=2.45) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =24.93, *SD*=3.54) çözüm odaklılık açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (99.099) =0.964, *p*=0.337, iki yönlü).

Seçim-sorumluluk alt boyutunun öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =13.61, *SD*=1.18) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =13.43, *SD*=1.90) seçim-sorumluluk açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (95.456) =0.817, *p*=0.416, iki yönlü).

Kaliteli iletişim kurma alt boyutunun öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır.

Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =9.09, *SD*=0.99) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =8.91, *SD*=1.30) kaliteli iletişim kurma açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (103.180) =1.171, *p*=0.244, iki yönlü).

Bütünlük-durumsallık alt boyutunun öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =25.00, *SD*=2.31) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =24.67, *SD*=3.25) bütünlük-durumsallık açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (100.183) =0.877, *p*=0.382, iki yönlü).

4.8.2. Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Toplam Puanı

Koçluk becerisi toplam skoru açısından lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =20.06, SD=1.53) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =19.82, SD=2.32) eğitim düzeyleri arasında koçluk becerileri açısından anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir (t (97.45) =.887, p=0.377, iki yönlü).

4.9. Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterliği

4.9.1. Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları

Sınıf yönetimi alt boyutunun, öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =56.21, *SD*=8.87) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =57.32, *SD*=8.19) sınıf yönetimi açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =-1.031, *p*=0.303, iki yönlü).

Öğrenci katılımı alt boyutunun, öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =52.79, *SD*=8.23) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =54.27, *SD*=8.93) öğrenci katılımı açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =-1.445, *p*=0.149, iki yönlü).

Öğretim stratejileri alt boyutunun, öğretmenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi açısından farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =55.96, *SD*=8.38) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =56.48, *SD*=8.89) öğretim

stratejileri açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =-0.494, *p*=0.622, iki yönlü).

4.9.2. Eğitim Durumu Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı

Özyeterlik ölçeği toplam skoru açısından lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, lisans ($\bar{x}$ =54.99, *SD*=7.87) ve lisansüstü ($\bar{x}$ =56.02, *SD*=8.10) eğitim düzeyleri arasında öz yeterlik açısından anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir (*t* (445) =-1,066, *p*=0.287, iki yönlü).

4.10. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Becerisi

4.10.1. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Alt Boyutları

Kendini yönetme alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =26.57, *SD*=2.58) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =26.49, *SD*=2.53) kendini yönetme açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =0.253, *p*=0.801, iki yönlü).

Soru sorma alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =21.22, *SD*=2.49) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =20.66, *SD*=2.36) soru sorma açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =1.921, *p*=0.055, iki yönlü).

Çözüm odaklılık alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =25.70, *SD*=2.53) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =25.15, *SD*=2.71) çözüm odaklılık açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =1.685, *p*=0.093, iki yönlü).

Seçim-sorumluluk alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =13.53, *SD*=1.40) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =13.58, *SD*=1.33) seçim-sorumluluk açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =-0.311, *p*=0.756, iki yönlü).

Kaliteli iletişim kurma alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =9.10, *SD*=0.97) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =9.05, *SD*=1.07)kaliteli iletişim kurma açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =0.362, *p*=0.718, iki yönlü).

Bütünlük-durumsallık alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =25.33, *SD*=2.91) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =24.86, *SD*=2.41) bütünlük-durumsallık açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (105.466) =1.378, *p*=0.171, iki yönlü).

4.10.2. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğrenci Koçluk Ölçeği Toplam Puanı

Öğrenci koçluk becerisinin, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =20.24, *SD*=1.81) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =19.96, *SD*=1.67) öğrenci koçluk becerisi açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =1.331, *p*=0.184, iki yönlü).

4.11. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterliği

4.11.1. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları

Sınıf yönetimi alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =57.77, *SD*=8.44) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =56.12, *SD*=8.80) sınıf yönetimi açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) = 1.535, *p*=0.125, iki yönlü).

Öğrenci katılımı alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =55.54, *SD*=7.43) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =52.51, *SD*=8.48) öğrenci katılımı açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olduğunu göstermiştir (*t* (445) =2.973, *p*=0.003, iki yönlü). Bu sonuç, öğrenci koçluk eğitimini almış öğretmenlerin, eğitimi almamış öğretmenlerden öğrenci katılımı açısından daha

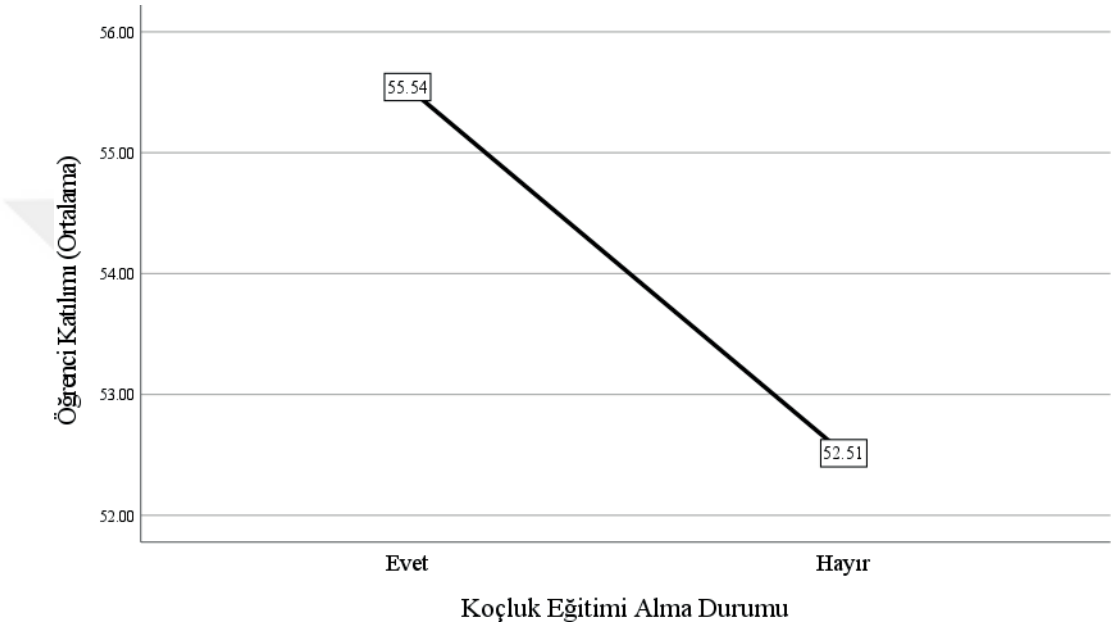
başarılı olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu farklılığı gösteren etki boyutu aşağıdaki şekilde ölçülmüştür:

Cohen's *d* = (52.5137 - 55.5432)/7.971955 = 0.38002.

Glass's *delta* = (52.5137 - 55.5432)/7.43144 = 0.40766.

Hedges' *g* = (52.5137- 55.5432)/8.299657 = 0.365015.

Bu sonuçlar ışığında etki boyutunun ortalama seviyede olduğu söylenebilmektedir.



Şekil 4.1: Koçluk eğitimi alma durumunun öğrenci katılımı alt boyutu açısından karşılaştırılması

T-testi sonucu, koçluk eğitimi alan katılımcıların koçluk eğitimi almayan katılımcılardan öğrenci katılımı açısından daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar Şekil 4.1'de grafiksel olarak aktarılmaktadır. Şekil 4.1'de görüleceği üzere katılımcı öğretmenlerden koçluk eğitimi alanlar, daha yüksek öğrenci katılımı öz yeterliğine sahiptirler.

Öğretim stratejileri alt boyutunun, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =57.62, *SD*=7.25) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =55.71, *SD*=8.68) öğretim stratejileri açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını göstermiştir (*t* (445) =1.837, *p*=0.067, iki yönlü).

4.11.2. Koçluk Eğitim Durumu Açısından Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı

Öğretmen özyeterliğinin, öğretmenin koçluk eğitimi alıp almama açısından farklı olup olmadığını incelemek için bağımsız t-test kullanılmıştır. Test sonucu, koçluk eğitimi alanların ($\bar{x}$ =56.98, *SD*=7.13) ve koçluk eğitimi almayanların ($\bar{x}$ =54.78, *SD*=8.03) öğretmen özyeterliği açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olduğunu göstermiştir (*t* (445) =2.268, *p*=0.024, iki yönlü). Bu farklılığın, koçluk eğimi alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, koçluk eğitimi alan öğretmenlerin, eğitimi almayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.12. Kurum Türü Açısından Öğrenci Koçluk Becerisi

4.12.1. Kurum Türü Açısından Koçluk Becerisi Alt Boyutları

Tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA) kullanılarak katılımcıların çalıştığı kurum türünün ölçek alt boyutları açısından birbirinden farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Yukarıdaki tabloda gösterilen ANOVA analizinin sonuçları, iki değişken hariç (seçim-sorumluluk ve kaliteli iletişim kurma) kalan diğer değişkenler için grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.20). Gruplar arasındaki farkı incelemek için çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) uygulanmıştır. Gruplar arasında kişi sayısı farklı büyük olduğu için Bonferroni testi kullanılmıştır. Post-Hoc sonuçları, aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

Analizlerde öncelikle varyansların homojen olup olmadığı Levene Testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucu her değişken için .05'ten büyük olduğundan dolayı varyansların homojen olduğu varsayılmıştır. Bu durumda varyansların homojen olması varsayımı sağlanmıştır.

Tablo 4.20: Tek yönlü varyans analizi için okul türünün dokuz bağımlı değişken üzerindeki etkisi

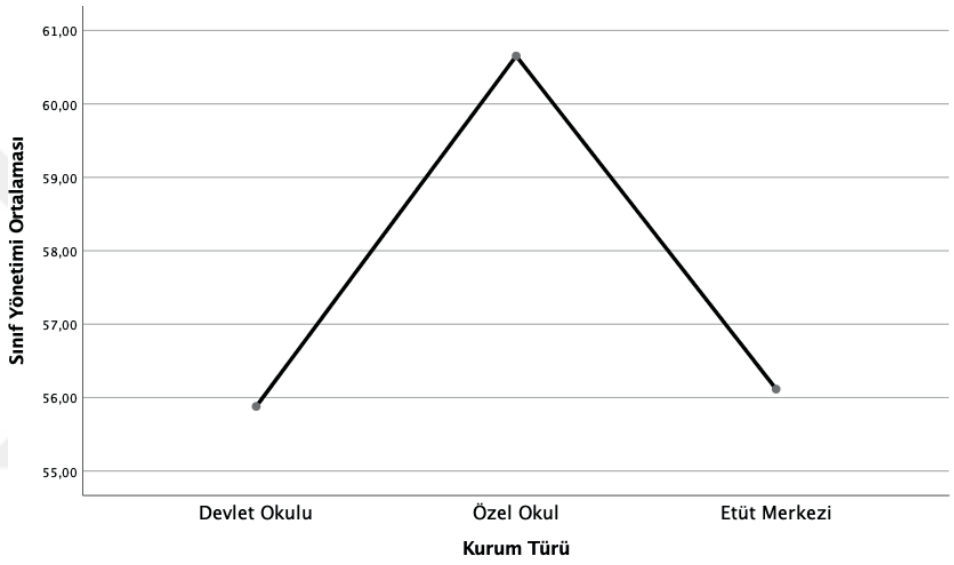
Değişken ve Kaynağı	*SS*	*MS*	*F* (2,444)	*p*	η^2
Sınıf Yönetimi					
Gruplar Arası	989.29	494.65	6.62	0.001	0.03
Gruplar İçi	33187.31	74.75			
Öğrenci Katılımı					
Gruplar Arası	1745.55	872.78	13.13	<.001	0.06
Gruplar İçi	29516.69	66.48			
Öğretim Stratejileri					
Gruplar Arası	638.90	319.45	4.53	0.011	0.02
Gruplar İçi	31313.59	70.53			
Kendini Yönetme					
Gruplar Arası	116.59	58.30	9.39	<.001	0.04
Gruplar İçi	2755.15	6.21			
Soru Sorma					
Gruplar Arası	61.69	30.84	5.53	0.004	0.02
Gruplar İçi	2477.18	5.58			
Çözüm Odaklılık					
Gruplar Arası	148.56	74.28	10.79	<.001	0.05
Gruplar İçi	3055.38	6.88			
Seçim Sorumluluk					
Gruplar Arası	4.94	2.47	1.38	0.252	0.01
Gruplar İçi	794.45	1.79			
Kaliteli İletişim Kurma					
Gruplar Arası	3.37	1.68	1.52	0.22	0.01
Gruplar İçi	492.01	1.11			
Bütünlük Durumsallık					
Gruplar Arası	84.67	42.33	6.91	0.001	0.03
Gruplar İçi	2719.82	6.13			

p <.05

Tablo 4.21: Ölçek Alt Boyutlarının Üç Farklı Okul Türü için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü

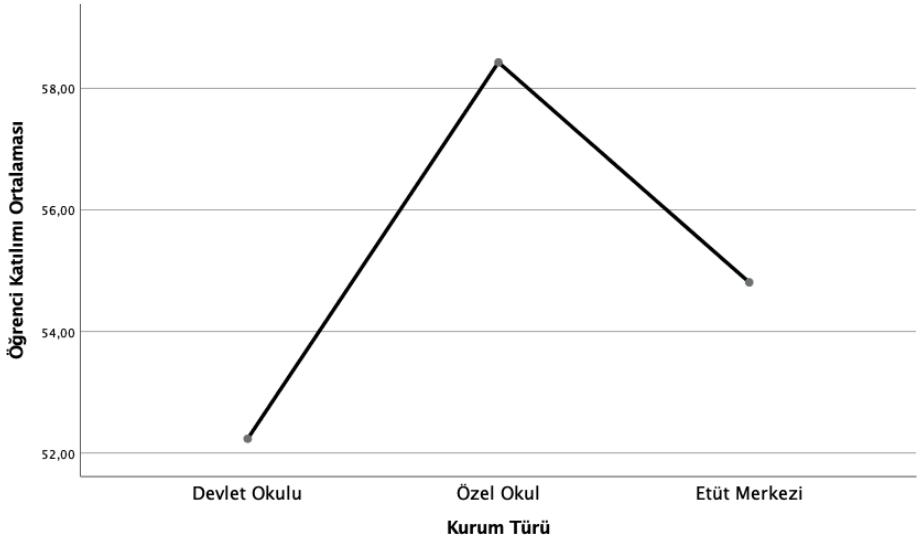
Alt Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	*SD*
Sınıf Yönetimi	Devlet Okulu	372	55,88	8,68
	Özel Okul	49	60,65	9,08
	Etüt Merkezi	26	56,12	7,21
Öğrenci Katılımı	Devlet Okulu	372	52,23	8,05
	Özel Okul	49	58,43	9,63
	Etüt Merkezi	26	54,81	6,34
Öğretim Stratejileri	Devlet Okulu	372	55,59	8,03
	Özel Okul	49	59,43	10,40
	Etüt Merkezi	26	56,35	9,35
Kendini Yönetme	Devlet Okulu	372	26,27	2,48
	Özel Okul	49	27,67	2,82
	Etüt Merkezi	26	27,58	1,90
Soru Sorma	Devlet Okulu	372	20,61	2,20
	Özel Okul	49	21,80	3,19
	Etüt Merkezi	26	20,96	2,76
Çözüm Odaklılık	Devlet Okulu	372	24,99	2,62
	Özel Okul	49	26,67	2,92
	Etüt Merkezi	26	26,23	1,97
Seçim Sorumluluk	Devlet Okulu	372	13,53	1,31
	Özel Okul	49	13,76	1,69
	Etüt Merkezi	26	13,88	0,91
Kaliteli İletişim Kurma	Devlet Okulu	372	9,02	1,04
	Özel Okul	49	9,24	1,27
	Etüt Merkezi	26	9,27	0,72
Bütünlük Durumsallık	Devlet Okulu	372	24,75	2,31
	Özel Okul	49	26,04	3,50
	Etüt Merkezi	26	25,62	2,40

ANOVA sonuçlarının gösterdiği anlamlı farkları gruplar arasında ortaya çıkarmak için Post-hoc analizinden faydalanılmıştır. Post-hock analiz sonuçları, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri özyeterliğine sahip olduğunu göstermiştir. Diğer kurum türleri arasında ise anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Diğer bir deyişle, devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenler karşılaştırıldığında, özel okulda görev yapan öğretmenler lehine tüm öğretmen öz yeterliği alt boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Okul türüne göre sınıf yönetimi ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.2'de yer almaktadır.



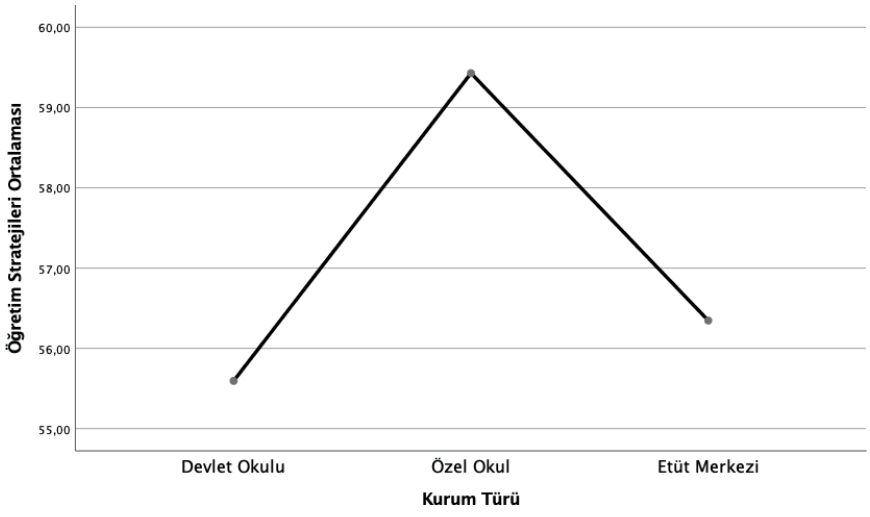
Şekil 4.2: Okul türüne göre sınıf yönetimi ortalaması

Öğrenci katılımı öz yeterlik açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda özel okul grubunun ortalaması devlet okulu grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.20:, Tablo 4.21:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.06$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrenci katılımı özyeterliğine sahip olma eğilimi olduğu görülmüştür. Okul türüne göre öğrenci katılımı ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki şekil 4.3'de yer almaktadır.



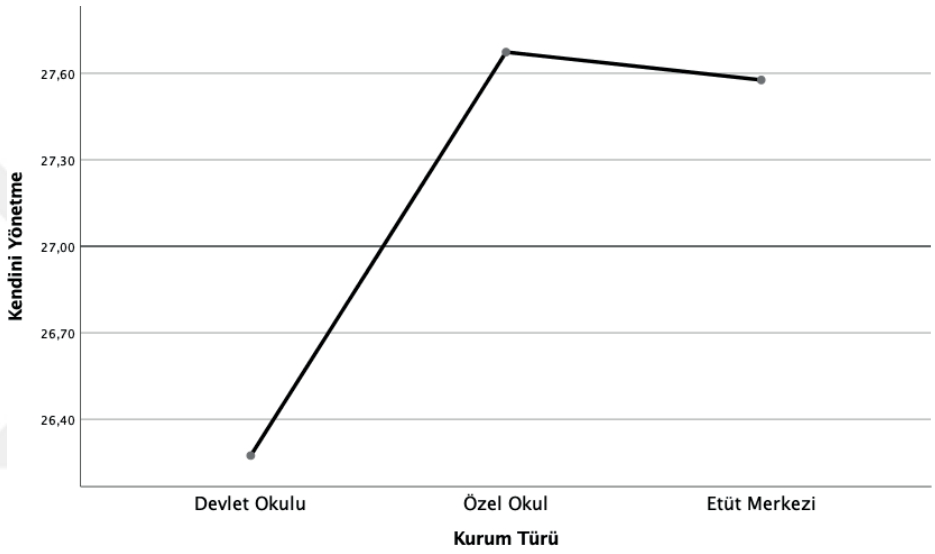
Şekil 4.3: Okul türüne göre öğrenci katılımı ortalaması

Öğretim stratejileri öz yeterlik açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda özel okul grubunun ortalaması devlet okulu grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.20:, Tablo 4.21:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.02$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğretim stratejileri özyeterliğine sahip olma eğilimi olduğu görülmüştür. Okul türüne göre öğretim stratejileri ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.4'de yer almaktadır.



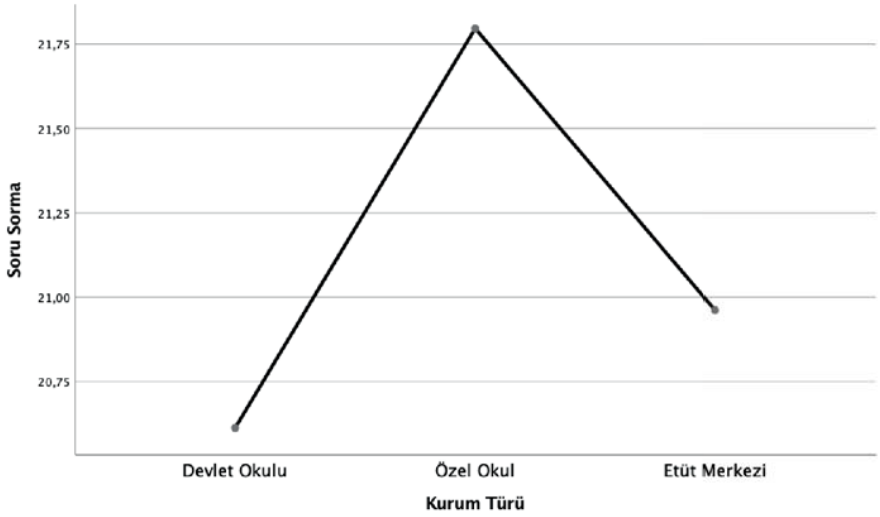
Şekil 4.4: Okul türüne göre öğretim stratejileri ortalaması

Kendini yönetme koçluk becerisi açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda hem özel okul grup ortalaması hem de etüt merkezi grup ortalaması, devlet okulu grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.20:, Tablo 4.21:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.04$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, özel okulda ve etüt merkezinde görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek kendini yönetme koçluk becerisine sahip olma eğilimi olduğu görülmüştür. Okul türüne göre kendini yönetme koçluk becerisi alt boyutu ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.5'de yer almaktadır.



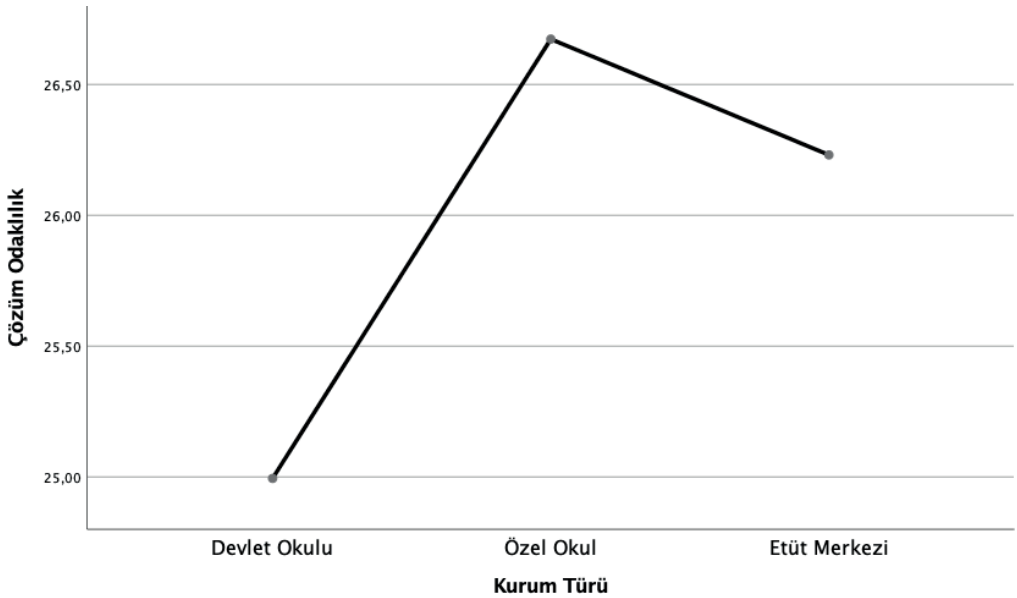
Şekil 4.5: Okul türüne göre kendini yönetme koçluk becerisi alt boyutu ortalaması

Soru sorma koçluk becerisi açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda özel okul grubunun ortalaması devlet okulu grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.20:, Tablo 4.21:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.02$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek soru sorma koçluk becerisine sahip olma eğilimi olduğu görülmüştür. Okul türüne göre soru sorma koçluk becerisi alt boyutu ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil4.6'da yer almaktadır.



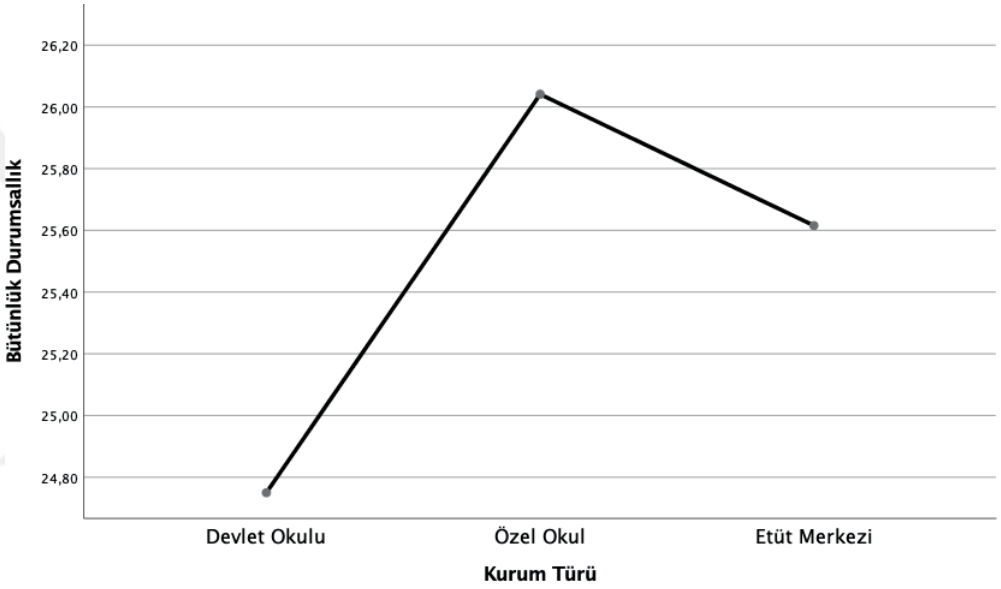
Şekil 4.6: Okul türüne göre soru sorma koçluk becerisi alt boyutu ortalaması

Çözüm odaklılık koçluk becerisi açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda özel okul grubunun ortalaması devlet okulu grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.20:, Tablo 4.21:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.05$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek çözüm odaklılık koçluk becerisine sahip olma eğilimi olduğu görülmüştür. Okul türüne göre çözüm odaklılık koçluk becerisi alt boyutu ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.7'de yer almaktadır.



Şekil 4.7: Okul türüne göre çözüm odaklılık koçluk becerisi alt boyutu ortalaması

Bütünlük-durumsallık koçluk becerisi açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda özel okul grubunun ortalaması devlet okulu grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.20:, Tablo 4.21:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.03$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek Bütünlük-durumsallık koçluk becerisine sahip olma eğilimi olduğu görülmüştür. Okul türüne göre bütünlük-durumsallık koçluk becerisi alt boyutu ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.8'de yer almaktadır.



Şekil 4.8: Okul türüne göre bütünlük-durumsallık koçluk becerisi alt boyutu ortalaması

4.12.2. Kurum Türü Açısından Öğrenci Koçluk Becerisi Toplam Puanı

Tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılarak koçluk becerisi toplam puanının kurum türü açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.22'de verilmiştir. Tablodaki sonuçlar koçluk becerisi toplam puanının kurum türü açısından farklılaştığını göstermektedir. Farklılaşmanın hangi kurum türü düzeyinde olduğuna bakmak için post-hoc testi yapılmıştır.

Tablo 4.22: Koçluk Becerisinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	*SS*	*MS*	*F* (2,444)	*p*	η^2
Gruplar Arası	52.46	26.229	9.403	0.000	0.04
Gruplar İçi	1238.58	2.790			

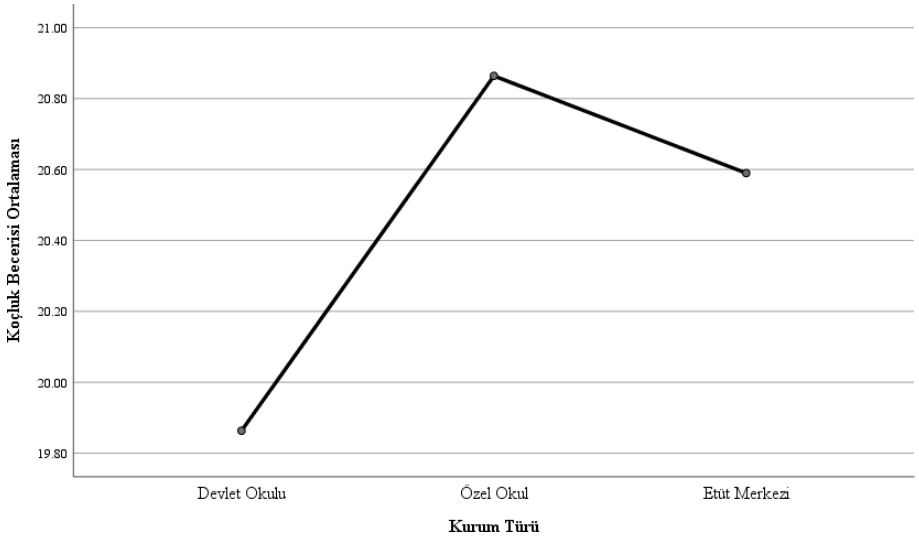
$p < .05$

Post-hoc test sonucu anlamlı düzeyde farklılaşmanın sadece özel okul ve devlet okulu düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde koçluk becerisine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Koçluk becerisi açısından okul türlerine ait katılımcı sayısı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.23'de gösterilmiştir.

Tablo 4.23: Koçluk Becerisi Açısından Okul Türlerine ait Katılımcı Sayısı, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Değişken		N	$\bar{X}$	*SD*
Koçluk Becerisi	Devlet Okulu	372	19.86	1.60
	Özel Okul	49	20.86	2.27
	Etüt Merkezi	26	20.59	1.30

Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı kurum türüne göre, koçluk becerilerinin nasıl değiştiği, Şekil 4.9'da gösterilmektedir. Grafik detaylı incelendiğinde, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda ve etüt merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrenci koçluk becerisine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca aralarında anlamlı bir farklılık çıkmasa da grafik, etüt merkezinde görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrenci koçluk becerisine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 4.9: Kurum Türüne Göre Koçluk Becerisi Grafiği

4.13. Kurum Türü Açısından Öğretmen Özyeterliği

4.13.1. Kurum Türü Açısından Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları

Tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA) kullanılarak katılımcıların çalıştığı kurum türünün özyeterlik ölçek alt boyutları açısından birbirinden farklı olup olmadığı araştırılmıştır. ANOVA analizinin sonuçları aşağıda Tablo 4.24'de gösterilmiştir. Bu sonuçlar, grupların her alt düzeyde anlamlı farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Gruplar arasındaki farkı incelemek için çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) uygulanmıştır. Gruplar arasında kişi sayısı farklı büyük olduğu için Bonferroni testi kullanılmıştır. Post-Hoc sonuçları, aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

Analizlerde öncelikle varyansların homojen olup olmadığı Levene Testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucu her değişken için .05'ten büyük olduğundan dolayı varyansların homojen olduğu varsayılmıştır. Bu durumda varyansların homojen olması varsayımı sağlanmıştır.

Tablo 4.24: Tek yönlü varyans analizi için kurum türünün özyeterlik alt boyutları üzerindeki etkisi

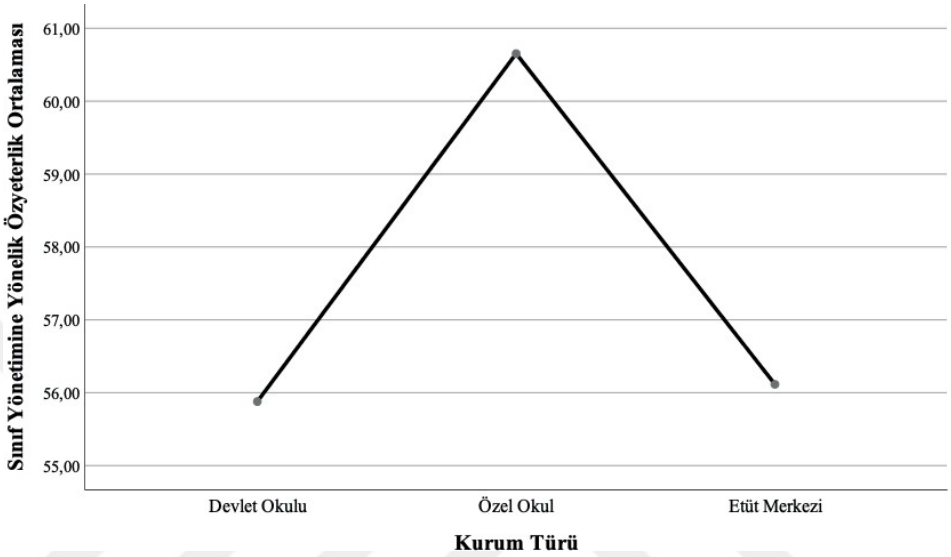
Alt Boyut	Grup	*SS*	*MS*	*F* (4,444)	*p*	η^2
Sınıf Yönetimi						
	Gruplar Arası	989,292	494,646	6,618	0,001	0,029
	Gruplar İçi	33187,312	74,746			
Öğrenci Katılımı						
	Gruplar Arası	1745,554	872,777	13,129	0	0,056
	Gruplar İçi	29516,692	66,479			
Öğretim Stratejileri						
	Gruplar Arası	638,896	319,448	4,53	0,011	0,020
	Gruplar İçi	31313,592	70,526			

$p<.05$

Tablo 4.25: Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutlarının Üç Farklı Okul Türü için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü

Alt Boyut		*N*	*M*	*SD*
Sınıf Yönetimi				
	Devlet Okulu	372	55,88	8,68
	Özel Okul	49	60,65	9,08
	Etüt Merkezi	26	56,12	7,21
Öğrenci Katılımı				
	Devlet Okulu	372	52,23	8,05
	Özel Okul	49	58,43	9,63
	Etüt Merkezi	26	54,81	6,34
Öğretim Stratejileri				
	Devlet Okulu	372	55,59	8,03
	Özel Okul	49	59,43	10,40
	Etüt Merkezi	26	56,35	9,35

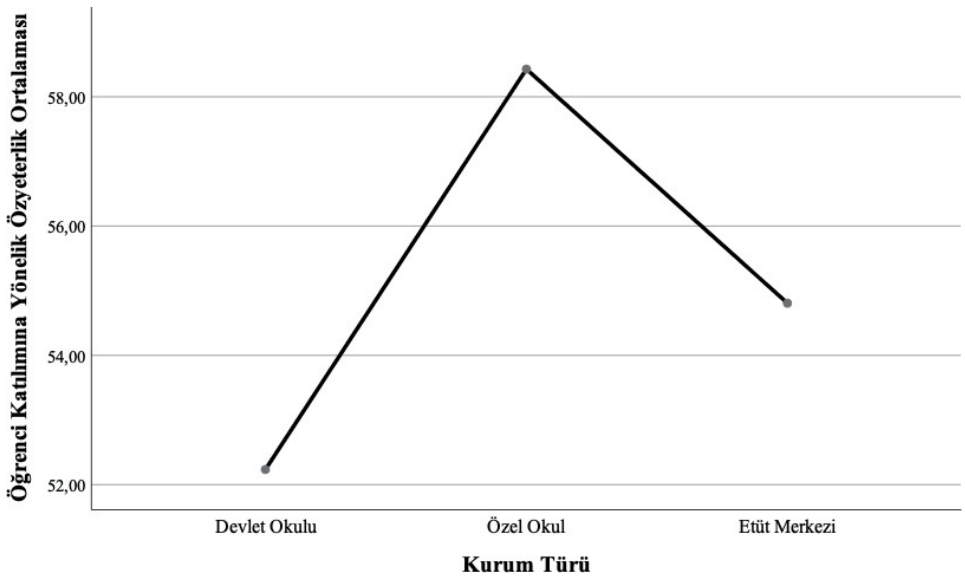
Post-hoc sonucu sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik açısından, özel okul ve devlet okul ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın özel okul lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek sınıf yönetimi özyeterliğine sahip olma eğilimi gösterdiği sonucuna varılabilmektedir (Tablo 4.24:, Tablo 4.25:).



Şekil 4.10: Kurum Türü Açısından Sınıf Yönetimi Özyeterliği

Şekil 4.10 incelendiğinde, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda ve etüt merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek sınıf yönetimi özyeterliğine sahip olduğu görülmektedir. Post-hoc sonuçlarına göre bu fark, devlet okulu özelinde anlamlılık ifade ederken, etüt merkezi özelinde ise anlamlı farklılığı ifade etmemektedir.

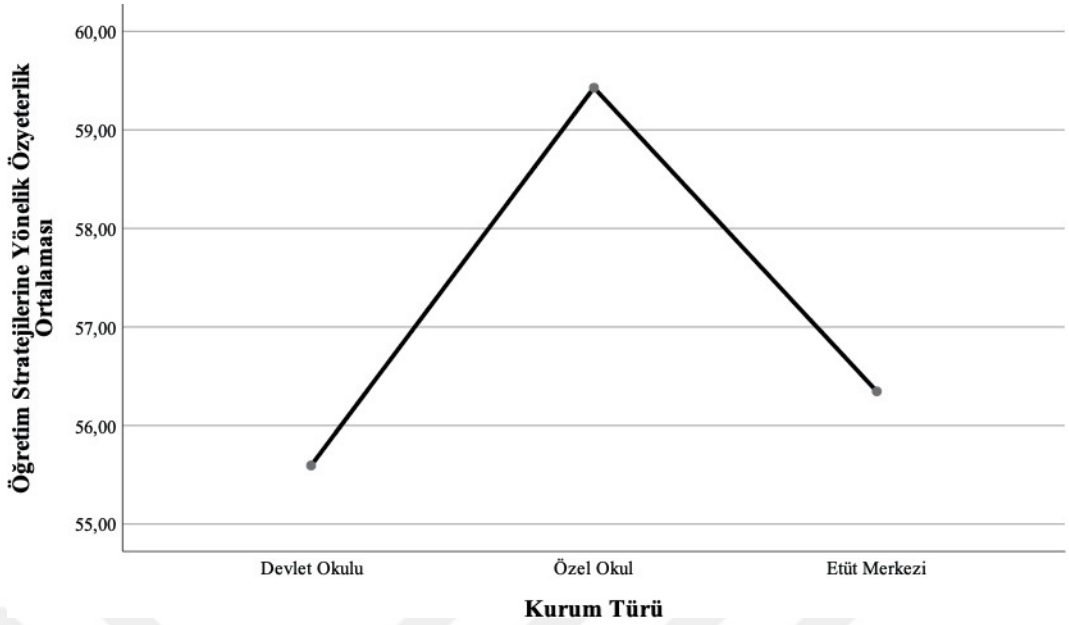
Post-hoc sonucu öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik açısından, özel okul ve devlet okul ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın özel okul lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrenci katılımı özyeterliğine sahip olma eğilimi gösterdiği sonucuna varılabilmektedir (Tablo 4.24:, Tablo 4.25:).



Şekil 4.11: Kurum Türü Açısından Öğrenci Katılımı Özyeterliği

Şekil 4.11'e bakıldığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda ve etüt merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrenci katılımı özyeterliğine sahip olduğu görülmektedir. Post-hoc sonuçlarına göre bu fark, devlet okulu özelinde anlamlılık ifade ederken, etüt merkezi özelinde ise anlamlı farklılığı ifade etmemektedir.

Post-hoc sonucu öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik açısından, özel okul ve devlet okul ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın özel okul lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrenci katılımı özyeterliğine sahip olma eğilimi gösterdiği sonucuna varılabilmektedir (Tablo 4.24:, Tablo 4.25:).



Şekil 4.12: Kurum Türü Açısından Öğretim Stratejileri Özyeterliği

Şekil 4.12'de kurum türü açısından öğretim stratejileri özyeterliğine yönelik ortalama değerleri verilmektedir. Şekil 4.12 incelendiğinde özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda ve etüt merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek öğretim stratejileri özyeterliğine sahip olduğu görülmektedir. Post-hoc sonuçlarına göre bu fark, devlet okulu özelinde anlamlılık ifade etmektedir. Fakat etüt merkezi özelinde anlamlı farklılığı ifade etmemektedir.

4.13.2. Kurum Türü Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak özyeterlik ölçeği toplam puanının kurum türü açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. ANOVA analizinin sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.26'da verilmiştir. Tablodaki sonuçlar özyeterlik ölçeği toplam puanının kurum türü açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Farklılaşmanın hangi kurum türü düzeyinde olduğuna bakmak için Post-hoc testi yapılmıştır. Gruplar arasında kişi sayısı farkı büyük olduğu için Bonferroni testi kullanılmıştır. Post-Hoc sonuçları, aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 4.26: Öğretmen Özyeterliğinin Kurum Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	*SS*	*MS*	*F* (2,444)	*p*	η^2
Gruplar Arası	1063,413	531,707	8,786	.000	0,04
Gruplar İçi	26869,158	60,516			

$p < .05$

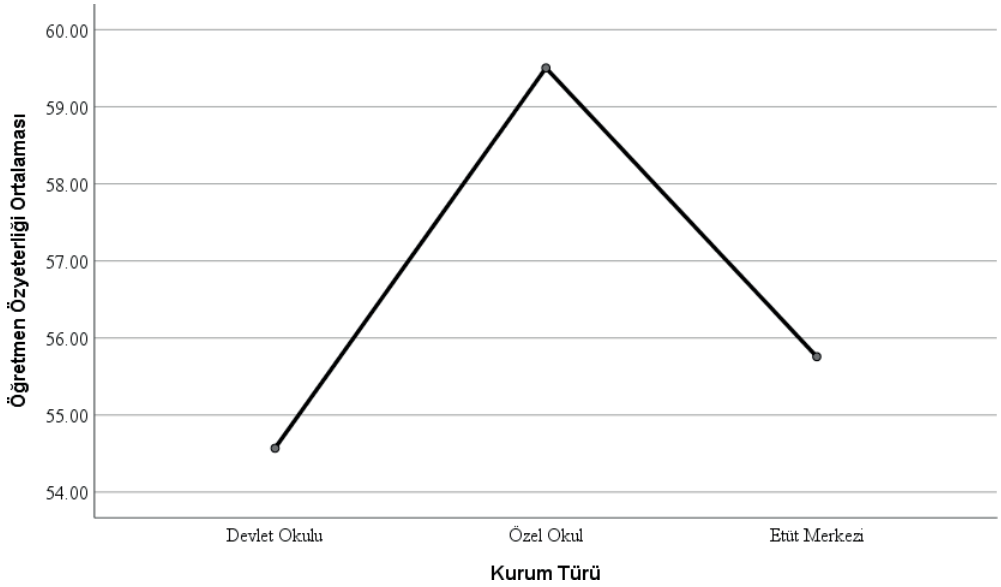
Post-hoc test sonucu anlamlı düzeyde farklılaşmanın sadece özel okul ve devlet okulu düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öz yeterlik açısından okul türlerine ait katılımcı sayısı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Analizlerde öncelikle varyansların homojen olup olmadığı Levene Testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucu her değişken için .05'ten büyük olduğundan dolayı varyansların homojen olduğu varsayılmıştır. Bu durumda varyansların homojen olması varsayımı sağlanmıştır.

Tablo 4.27: Koçluk Becerisi Açısından Okul Türlerine ait Katılımcı Sayısı, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Değişken	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	*SD*
Öz yeterlik	Devlet Okulu	372	54.57	7.65
	Özel Okul	49	59.50	9.08
	Etüt Merkezi	26	55.75	6.99

Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı kurum türüne göre, öz yeterliklerinin nasıl değiştiği, Şekil 4.13'de gösterilmektedir. Grafiğe bakıldığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda ve etüt merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca aralarında anlamlı bir farklılık çıkmasa da grafik, etüt merkezinde görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 4.13: Kurum Türü Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı

4.14. Öğretmen Deneyim Yılının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

4.14.1. Öğretmen Deneyim Yılı Açısından Koçluk Becerisi Alt Boyutları

Tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA) kullanılarak katılımcıların deneyim yılının özyeterlik ölçek alt boyutları açısından birbirinden farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda gösterilen ANOVA analizinin sonuçları, sadece çözüm odaklılık, seçim sorumluluk ve bütünlük durumsallık alt boyutları için grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.28).

Analizlerde öncelikle varyansların homojen olup olmadığı Levene Testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucu her değişken için .05'ten büyük olduğundan dolayı varyansların homojen olduğu varsayılmıştır. Bu durumda varyansların homojen olması varsayımı sağlanmıştır.

Tablo 4.28: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının koçluk ölçeği alt boyutları üzerindeki etkisi

Alt Boyut	Grup	*SS*	*MS*	*F* (4,442)	*p*	η^2
Kendini Yönetme						
	Gruplar Arası	60,998	15,249	2,398	0,05	0,021
	Gruplar İçi	2810,747	6,359			
Soru Sorma						
	Gruplar Arası	53,698	13,424	2,388	0,05	0,021
	Gruplar İçi	2485,166	5,623			
Çözüm Odaklılık						
	Gruplar Arası	81,642	20,41	2,889	0,022	0,025
	Gruplar İçi	3122,296	7,064			
Seçim Sorumluluk						
	Gruplar Arası	27,246	6,812	3,899	0,004	0,034
	Gruplar İçi	772,141	1,747			
Kaliteli İletişim Kurma						
	Gruplar Arası	9,087	2,272	2,065	0,084	0,018
	Gruplar İçi	486,282	1,1			
Bütünlük Durumsallık						
	Gruplar Arası	70,434	17,608	2,847	0,024	0,025
	Gruplar İçi	2734,054	6,186			

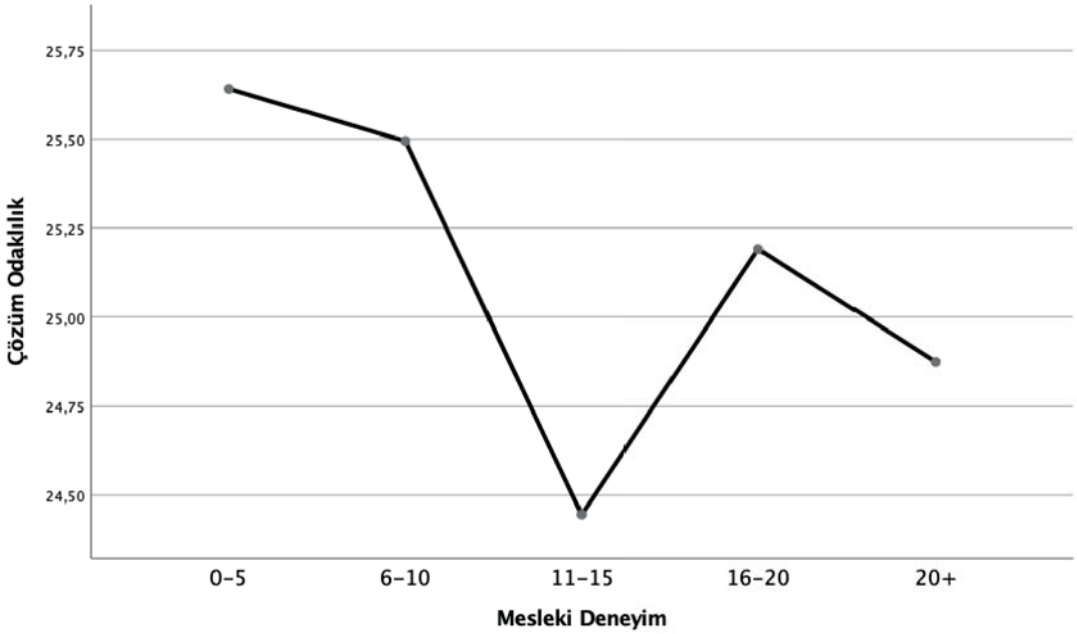
$p<.05$

Gruplar arasındaki farkı incelemek için çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) uygulanmıştır. Gruplar arasında kişi sayısı farklı büyük olduğu için Bonferroni testi kullanılmıştır. Post-Hoc sonuçları, aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 4.29: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmen Deneyim Yılı için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü

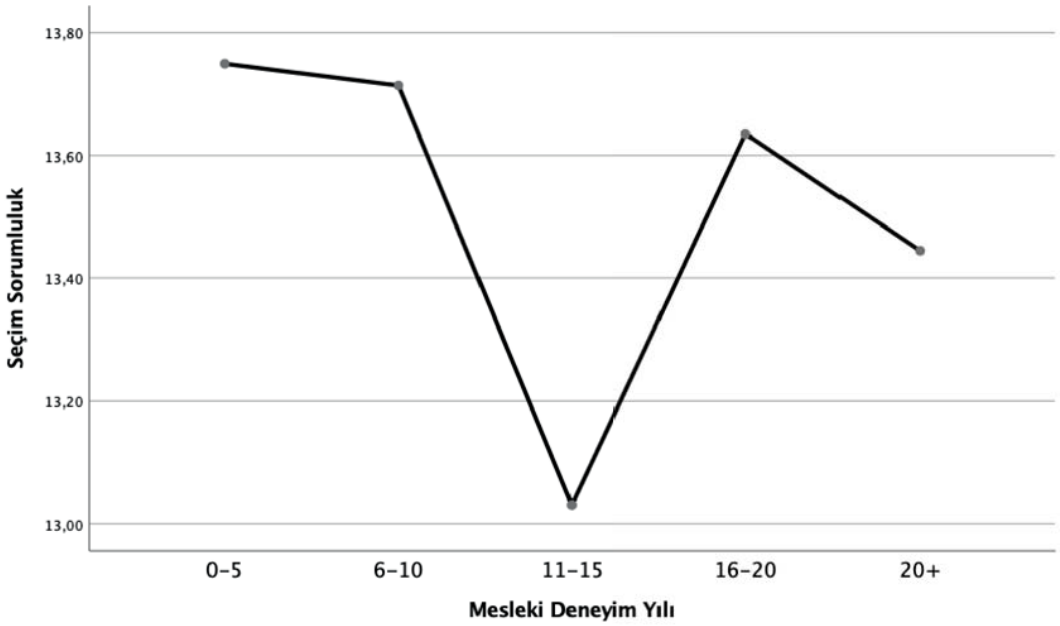
Alt Boyut	Deneyim Yılı	N	$\bar{X}$	*SD*
Kendini Yönetme	0-5	156	26,90	2,43
	6-10	91	26,66	2,56
	11-15	65	25,91	3,01
	16-20	63	26,24	2,31
	20+	72	26,21	2,35
Soru Sorma	0-5	156	21,15	2,48
	6-10	91	20,88	2,36
	11-15	65	20,37	2,34
	16-20	63	20,24	2,47
	20+	72	20,60	2,06
Çözüm Odaklılık	0-5	156	25,64	2,60
	6-10	91	25,49	2,60
	11-15	65	24,45	3,19
	16-20	63	25,19	2,75
	20+	72	24,88	2,22
Seçim Sorumluluk	0-5	156	13,75	1,21
	6-10	91	13,71	1,10
	11-15	65	13,03	2,02
	16-20	63	13,63	1,15
	20+	72	13,44	1,14
Kaliteli İletişim Kurma	0-5	156	9,19	0,94
	6-10	91	9,16	1,06
	11-15	65	8,80	1,37
	16-20	63	8,94	0,88
	20+	72	9,00	1,06
Bütünlük Durumsallık	0-5	156	25,37	2,31
	6-10	91	25,04	2,54
	11-15	65	24,25	3,24
	16-20	63	24,84	2,40
	20+	72	24,60	2,05

Çözüm-odaklılık koçluk becerisi açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda 0-5 yıl deneyim yılı grubunun ortalaması, 11-15 yıl deneyim yılı grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.28:, Tablo 4.29:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 = 0.025) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek çözüm-odaklılık koçluk becerisine sahip olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Deneyim yılına göre çözüm-odaklılık ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.14'de yer almaktadır.



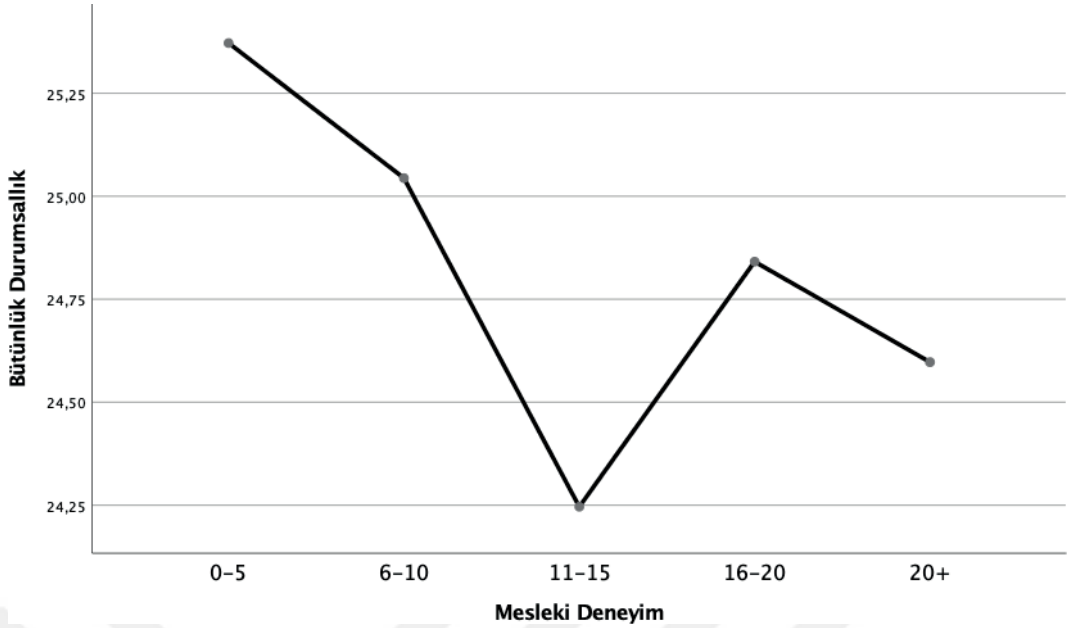
Şekil 4.14: Deneyim yılına göre çözüm-odaklılık koçluk becerisi alt boyutu ortalaması

Seçim-sorumluluk koçluk becerisi açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda hem 0-5 yıl deneyim yılı grubunun hem de 6-11 yıl deneyim yılı grubunun ortalaması, 11-15 yıl deneyim yılı grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.28:, Tablo 4.29:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 = 0.034) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ve 6-11 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek seçim-sorumluluk koçluk becerisine sahip olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Deneyim yılına göre seçim-sorumluluk ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.15'de yer almaktadır.



Şekil 4.15: Deneyim yılına göre seçim-sorumluluk koçluk becerisi alt boyutu ortalaması

Bütünlük-durumsallık koçluk becerisi açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda 0-5 yıl deneyim yılı grubunun ortalaması, 11-15 yıl deneyim yılı grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.28:, Tablo 4.29:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 = 0.025) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek bütünlük-durumsallık koçluk becerisine sahip olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Deneyim yılına göre bütünlük-durumsallık ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.16'da yer almaktadır.



Şekil 4.16: Deneyim yılına göre bütünlük-durumsallık koçluk becerisi alt boyutu ortalaması

4.14.2. Öğretmen Deneyim Yılı Açısından Koçluk Becerisi Toplam Puanı

Tek yönlü varyans analizi kullanılarak koçluk becerisi toplam puanının deneyim yılı açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.30'da verilmiştir. Tablodaki sonuçlar koçluk becerisi toplam puanının kurum türü açısından farklılaştığını göstermektedir. Farklılaşmanın hangi deneyim yılı düzeyinde olduğuna bakmak için post-hoc testi yapılmıştır.

Tablo 4.30: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının öğrenci koçluk becerisi üzerindeki etkisi

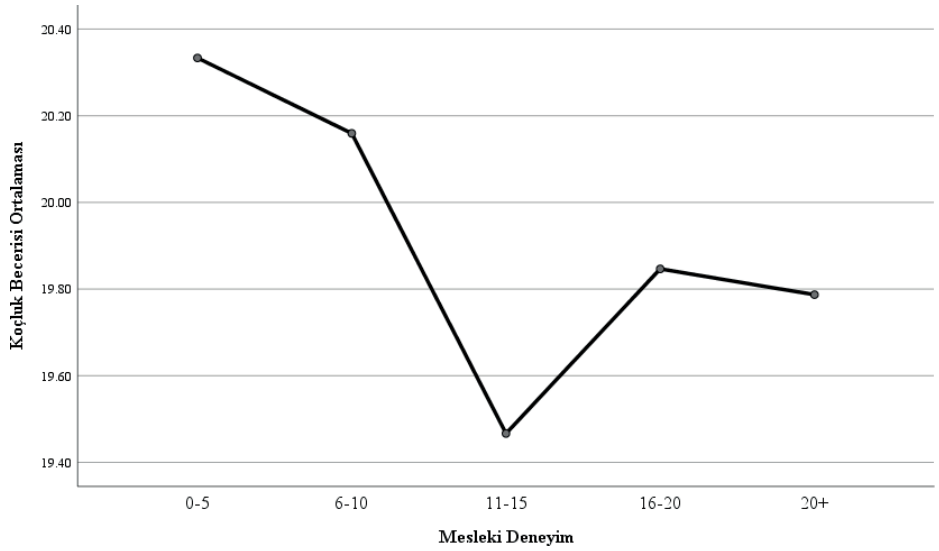
Değişken	Grup	*SS*	*MS*	*F* (4,442)	*p*	η^2
Koçluk Becerisi	Gruplar Arası	42.777	10.694	3.787	0,005	0,033
	Gruplar İçi	1248.258	2.824			

Post-hoc test sonucu anlamlı düzeyde farklılaşmanın sadece 0-5 ve 11-15 mesleki deneyim yılları düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde koçluk becerisine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Koçluk becerisi açısından deneyim yılına ait katılımcı sayısı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31: Öğrenci Koçluk Becerisinin Öğretmen Deneyim Yılı için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü

Değişken	Deneyim Yılı	N	$\bar{X}$	*SD*
Koçluk Becerisi	0-5	156	20.33	1.55
	6-10	91	20.16	1.70
	11-15	65	19.47	2.18
	16-20	63	19.85	1.57
	20+	72	19.79	1.47

Öğretmen deneyim yılı açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda 0-5 yıl mesleki deneyime sahip katılımcıların, 11-15 yıl deneyime sahip olan katılımcılara nazaran daha yüksek düzeyde koçluk becerisine sahip olduğu görülmüştür. (Tablo 4.30:, Tablo 4.31:). Bu sonuçlar ışığında, 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde öğrenci koçluk becerisine sahip olma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Deneyim yılına göre öğrenci koçluk becerisi ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.17'de yer almaktadır.



Şekil 4.17: Koçluk Becerisi Öğretmen Deneyim Yılına Göre Dağılımı

4.14.3. Öğretmen Deneyim Yılı Açısından Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları

Tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA) kullanılarak katılımcıların deneyim yılının özyeterlik ölçeği alt boyutları açısından birbirinden farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda gösterilen ANOVA analizinin sonuçları, sadece öğrenci katılımı alt boyutu için grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.32).

Tablo 4.32: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının dokuz bağımlı değişken üzerindeki etkisi

Alt Boyut	Grup	*SS*	*MS*	*F* (4,442)	*p*	η^2
Sınıf Yönetimi						
	Gruplar Arası	65,619	16,405	0,213	0,931	0,002
	Gruplar İçi	34110,985	77,174			
Öğrenci Katılımı						
	Gruplar Arası	1041,311	260,328	3,807	0,005	0,033
	Gruplar İçi	30220,935	68,373			
Öğretim Stratejileri						
	Gruplar Arası	334,258	83,565	1,168	0,324	0,010
	Gruplar İçi	31618,229	71,534			

$p<.05$

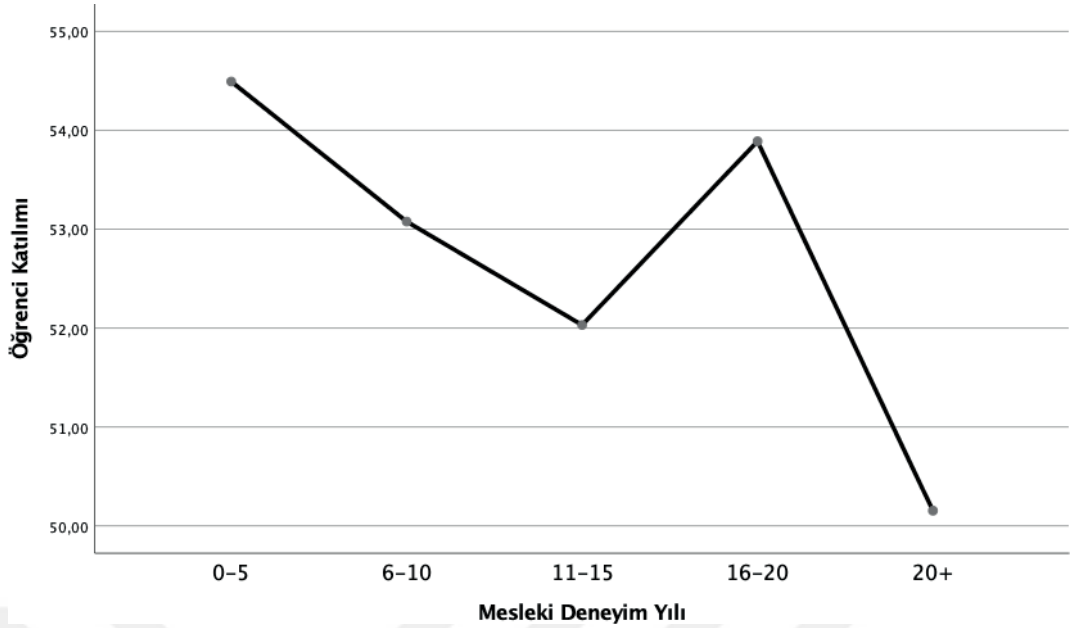
Analizlerde öncelikle varyansların homojen olup olmadığı Levene Testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucu her değişken için .05'ten büyük olduğundan dolayı varyansların homojen olduğu varsayılmıştır. Bu durumda varyansların homojen olması varsayımı sağlanmıştır.

Gruplar arasındaki farkı incelemek için çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) uygulanmıştır. Gruplar arasında kişi sayısı farklı büyük olduğu için Bonferroni testi kullanılmıştır. Post-Hoc sonuçları, aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 4.33: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmen Deneyim Yılı için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü

Alt Boyut	Deneyim Yılı	N	$\bar{X}$	*SD*
Sınıf Yönetimi	0-5	156	56,29	9,25
	6-10	91	56,34	8,31
	11-15	65	56,78	9,56
	16-20	63	57,11	7,76
	20+	72	55,85	8,44
Öğrenci Katılımı	0-5	156	54,49	8,47
	6-10	91	53,08	7,65
	11-15	65	52,03	9,37
	16-20	63	53,89	7,81
	20+	72	50,15	7,89
Öğretim Stratejileri	0-5	156	57,01	8,60
	6-10	91	55,53	8,28
	11-15	65	55,82	9,04
	16-20	63	56,41	7,98
	20+	72	54,58	8,22

Öğrenci katılımı öz yeterlik açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda 0-5 yıl deneyim yılı grubunun ortalaması, 20+ yıl deneyim yılı grubunun ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmüştür (Tablo 4.32:, Tablo 4.33:). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.033$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 20+yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrenci katılımı özyeterliğine sahip olma eğilimi olduğu görülmüştür. Deneyim yılına göre öğrenci katılımı öz yeterlik ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.18'de yer almaktadır.



Şekil 4.18: Deneyim yılına göre öğrenci katılım özyeterlik alt boyutu ortalaması

4.14.4. Öğretmen Deneyim Yılı Açısından Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı

Tek yönlü varyans analizi kullanılarak özyeterlik toplam puanının deneyim yılı açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.34'te verilmiştir. Tablodaki sonuçlar özyeterlik toplam puanının kurum türü açısından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.34: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının özyeterlik düzeyi üzerindeki etkisi

Değişken	Grup	*SS*	*MS*	*F* (4,442)	*p*	η^2
Özyeterlik Ölçeği	Gruplar Arası	318,276	79,569	1,274	0,28	0,01
	Gruplar İçi	27614,295	62,476			

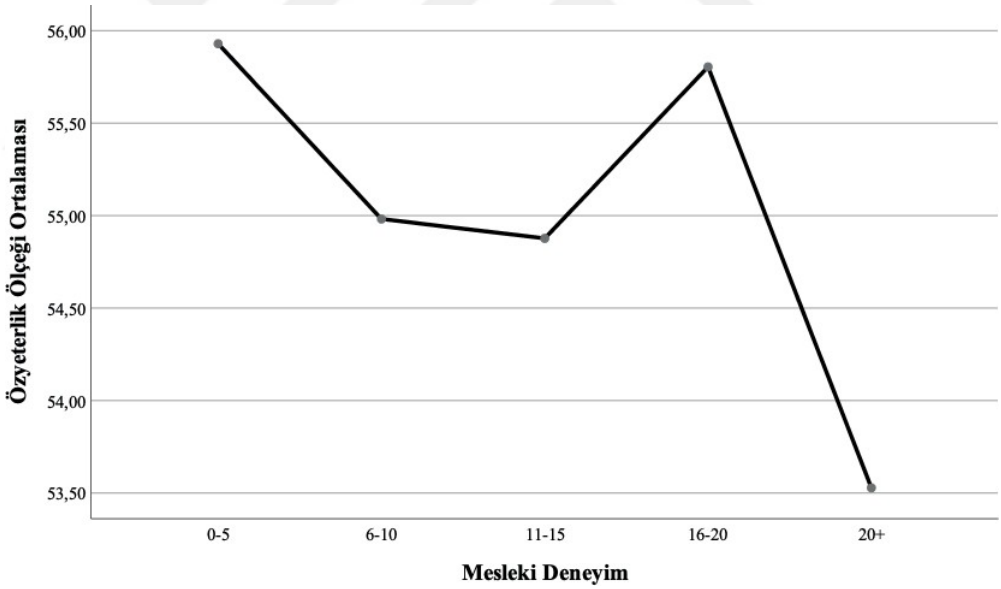
Post-hoc test sonucu, gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen mesleki deneyim yılının, öğretmen özyeterliği üzerinde farklılaşmaya sebep olmadığı söylenebilmektedir.

Öz yeterlik düzeyi açısından deneyim yılına ait katılımcı sayısı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.35'de gösterilmiştir.

Tablo 4.35: Özyeterlik Düzeyinin Öğretmen Deneyim Yılı için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü

Değişken	Deneyim Yılı	N	$\bar{X}$	*SD*
Öz yeterlik	0-5	156	55,93	8,03
	6-10	91	54,98	7,54
	11-15	65	54,88	8,78
	16-20	63	55,80	7,48
	20+	72	53,53	7,61

Öğretmen deneyim yılı açısından, çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda mesleki deneyim yılının, öz yeterlik düzeyi üzerinde etkiye sahip olmadığı görülmüştür. (Tablo 4.34). Deneyim yılına göre öz yeterlik ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.19'da yer almaktadır.



Şekil 4.19: Öz yeterlik Düzeyinin Öğretmen Deneyim Yılına Göre Dağılımı

4.15. Koçluk Eğitim Türünün Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

4.15.1. Koçluk Eğitim Türü Açısından Koçluk Becerisi Alt Boyutları

Tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA) kullanılarak katılımcıların koçluk eğitim türünün ölçek alt boyutları açısından birbirinden farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda gösterilen ANOVA analizinin sonuçları, hiçbir alt boyutta anlamlı

bir farkın ortaya çıkmadığını göstermiştir (Tablo 4.36). Bu sonuçlar, katılımcıların aldığı eğitim türünün koçluk becerisi üzerinde bir etki yaratmadığını ortaya koymuştur.

Tablo 4.36: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının öğrenci koçluğu üzerindeki etkisi

Alt Boyut	Grup	*SS*	*MS*	*F* (3,443)	*p*	η^2
Kendini Yönetme						
	Gruplar Arası	36,083	12,028	1,879	0,132	0,01
	Gruplar İçi	2835,662	6,401			
Soru Sorma						
	Gruplar Arası	40,008	13,336	2,364	0,07	0,02
	Gruplar İçi	2498,855	5,641			
Çözüm Odaklılık						
	Gruplar Arası	49,853	16,618	2,334	0,073	0,02
	Gruplar İçi	3154,084	7,12			
Seçim Sorumluluk						
	Gruplar Arası	6,448	2,149	1,201	0,309	0,01
	Gruplar İçi	792,939	1,79			
Kaliteli İletişim Kurma						
	Gruplar Arası	0,951	0,317	0,284	0,837	0,00
	Gruplar İçi	494,418	1,116			
Bütünlük Durumsallık						
	Gruplar Arası	42,111	14,037	2,251	0,082	0,02
	Gruplar İçi	2762,377	6,236			

$p < .05$

4.15.2. Koçluk Eğitim Türü Açısından Koçluk Ölçeği Toplam Puanı

Tek yönlü varyans analizi kullanılarak koçluk becerisi toplam puanının alınan koçluk eğitim türü açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.37'de verilmiştir. Tablodaki sonuçlar koçluk becerisi toplam puanının alınan koçluk eğitim türü açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 4.37: Tek Yönlü Varyans Analizi İçin Alınan Koçluk Eğitim Türünün Öğrenci Koçluk Becerisi Üzerindeki Etkisi

Değişken	Grup	*SS*	*MS*	*F* (4,442)	*p*	η^2
Koçluk Becerisi	Gruplar Arası	20,971	6,990	2,438	0,064	0,02
	Gruplar İçi	1270,063	2,867			

$p < .05$

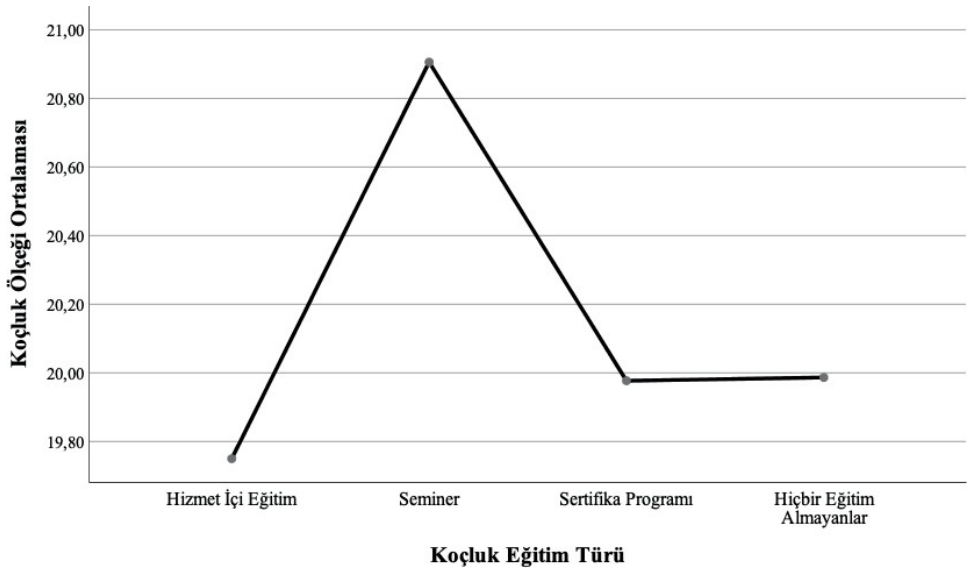
Koçluk becerisi açısından alınan koçluk eğitim türüne ait katılımcı sayısı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.38'de gösterilmiştir.

Tablo 4.38: Öğrenci Koçluk Becerisinin Alınan Koçluk Eğitim Türü için Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem Büyüklüğü

Değişken	Eğitim Türü	N	$\bar{X}$	*SD*
Koçluk Becerisi	Hizmet İçi Eğitim	34	19,75	1,81
	Seminer	23	20,91	1,80
	Sertifika Programı	29	19,98	1,64
	Hiçbir Eğitim Almayanlar	361	19,99	1,68

Alınan koçluk eğitim türü açısından çoklu karşılaştırma test sonuçları incelenmiş ve analiz sonucunda, alınan koçluk eğitim türünün, koçluk becerisi üzerinde anlamlı farka sebep olmadığı görülmüştür. (Tablo 4.37:, Tablo 4.38:). Analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.38'e bakıldığında, katılımcılardan 361'inin herhangi bir koçluk eğitimi almadığı görülmektedir. Geriye kalan katılımcıların, koçluk eğitim türü bazında dağılımı birbirine yakındır. Üç koçluk eğitim türünün ölçek toplam puan ortalamasının da birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık oluşturmasa da seminer koçluk eğitim türünün diğer eğitim türlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilmektedir.

Alınan koçluk eğitim türüne göre öğrenci koçluk becerisi ortalamasının nasıl farklılaştığı, aşağıdaki Şekil 4.20'de yer almaktadır.



Şekil 4.20: Koçluk Becerisinin Alınan Koçluk Eğitim Türüne Göre Dağılımı

4.15.3. Koçluk Eğitim Türü Açısından Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları

Tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA) kullanılarak katılımcıların koçluk eğitim türünün özyeterlik ölçeği alt boyutları açısından birbirinden farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Aşağıdaki Tablo 4.39'da gösterilen ANOVA analizinin sonuçları, hiçbir alt boyutta anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını göstermiştir (Tablo 4.39). Bu sonuçlar, katılımcıların aldığı eğitim türünün öz yeterlik üzerinde bir etki yaratmadığını ortaya koymuştur.

Tablo 4.39: Tek yönlü varyans analizi için öğretmen deneyim yılının öz yeterlik üzerindeki etkisi

Alt Boyut	Grup	*SS*	*MS*	*F* (3,443)	*p*	η^2
Sınıf Yönetimi						
	Gruplar Arası	233,128	77,709	1,014	0,386	0,01
	Gruplar İçi	33943,476	76,622			
Öğrenci Katılımı						
	Gruplar Arası	497,694	165,898	2,389	0,068	0,02
	Gruplar İçi	30764,552	69,446			
Öğretim Stratejileri						
	Gruplar Arası	192,784	64,261	0,896	0,443	0,01
	Gruplar İçi	31759,704	71,692			

$p < .05$

4.16. Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi Açısından Öğrenci Koçluğu ve Öğretmen Özyeterliği

Araştırmada sınıf düzeyleri arasında ölçek alt boyutları açısından farklılığın olup olmadığını incelemek için katılımcılar, eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre gruplandırılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin eğitim verdiği sınıflar Tablo 4.40'ta görüldüğü üzere tek tek ayrılmıştır. Örneğin gruplama işleminde 5. Sınıflara eğitim veren öğretmenler 1, 5. Sınıflara eğitim vermeyen öğretmenler ise 0 olarak kodlanmıştır. Benzer kodlama, diğer sınıf düzeyleri için de yapılmıştır.

Tablo 4.40: Katılımcıların Eğitim Verdiği Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf Düzeyi			
	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Evet	332	335	335	345
Hayır	115	112	112	102
Toplam	447	447	447	447

Gruplandırılan sınıf düzeylerinin ölçek alt boyutları üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Test sonuçları, hiçbir sınıf düzeyinde ölçek alt boyutları bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin eğitim verdiği sınıf düzeyinin, öğretmen koçluk becerileri ve öğretmen öz yeterlik düzeyleri üzerinde bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.17. Öğretmen Koçluk Becerisini Etkileyen Bazı Değişkenler

Koçluk becerisi üzerinde etkisi olduğu düşünülen, cinsiyet, eğitim durumu, kurum türü, koçluk eğitimi durumu, mesleki deneyim, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik gibi değişkenlerin, öğretmen koçluk becerisini ne şekilde yordadığını ortaya çıkarmak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenlerden cinsiyet, eğitim durumu, kurum türü ve koçluk eğitimi durumu kategorik değişkenlerdir. Kukla kodlama

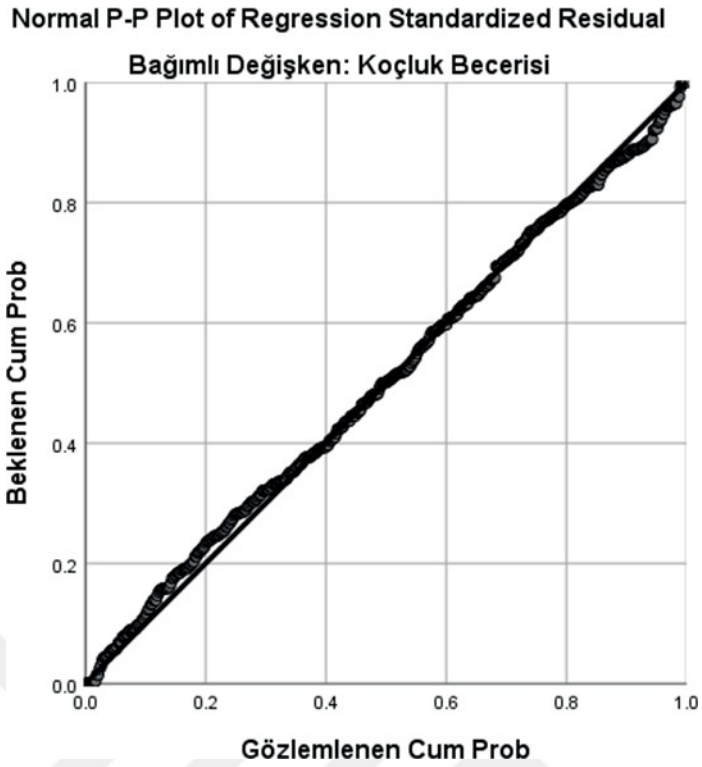
(Dummy) yöntemi kullanılarak bu kategorik değişkenler için kukla değişkenler tanımlanmıştır. Diğer bağımsız değişkenler olan mesleki deneyim, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ise sürekli değişkenlerdir. Bağımlı değişken olan koçluk becerisi toplan puanı ise sürekli bir değişkendir.

Regresyon analizindeki amaç, bütün yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişken üzerindeki ortak etkisini inceleyebilmek olduğu için, standart yaklaşım kullanılmış, yöntem seçeneği "Enter" olarak bırakılmıştır.

Tablo 4.41: Regresyon Analizinde Kullanılan Değişkenler Arasındaki İlişki

	$\bar{X}$	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Koçluk Becerisi	20.02	1.70	1								
2. Sınıf Yönetimi	56.42	8.75	0.46	1							
3. Öğrenci Katılımı	53.06	8.37	0.57	0.79	1						
4. Öğretim Stratejileri	56.06	8.46	0.53	0.78	0.81	1					
5. Cinsiyet (dummy)	0.41	0.49	0.05	-0.03	0.02	-0.01	1				
6. Eğitim Durumu_Lisans	0.82	0.39	0.05	-0.05	-0.07	-0.02	0.03	1			
7. Koçluk Egitimi (dummy)	0.18	0.39	0.06	0.07	0.14	0.09	-0.07	-0.14	1		
8. Kurum Türü (dummy)	0.83	0.37	-0.20	-0.14	-0.22	-0.12	-0.17	0.08	-0.07	1	
9. Deneyim Yılı (dummy)	0.11	0.31	0.18	0.17	0.23	0.14	0.17	-0.07	0.11	-0.78	1

Yukardaki Tablo 4.41'de yer alan bilgiler regresyon analizine konulan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle arasında bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuç regresyon analizinin diğer bir varsayımı olan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması gerektiği varsayımını karşılıyor.



Şekil 4.21: Artıkların Regresyon Doğrusu Üzerindeki Dağılımı

Regresyonun diğer bir varsayımı ise artıkların regresyon çizgisi üzerinde ya da çizgiye yakın dağılmasıdır. Yukardaki Şekil 4.21'de görüleceği üzere gerçek gözlem değerleri ile regresyon doğrusu üzerinde bulunan tahmin edilen değerler arasındaki farkı gösteren regresyon çizgisinin kalıntıları (hataları) yaklaşık olarak normal dağılım göstermektedir. Heteroskedastisite, regresyon analizinin diğer bir varsayımıdır. Bu varsayım regresyon analizinde kalıntı değerler ile bağımsız değişken arasında bir ilişki olmamasını gerektir. Regresyon analizi sonucunda elde edilen serpilme diyagramları kalıntı değer ile bağımsız değişken arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 4.42'de analiz sonucunda, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve eğitim durumu ile birlikte öğretmen koçluk becerisi ile anlamlı bir ilişki (R^2=0.354) sergilemişlerdir (F (8, 446) =30.04, p=.000). Söz konusu üç değişken, birlikte, koçluk becerileri üzerindeki değişimin %35,4'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon kat sayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, koçluk becerisi üzerindeki göreli önem sırası, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (β=0.394), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (β=0.232) ve eğitim durumu (β=0. 0.091)'dur. Regresyon kat sayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı

değişkenlerden sadece öğrenci katılımı (p <0,01), öğretim stratejileri (p <0,01) ve eğitim durumu (p <0,05) değişkenlerinin, koçluk becerisi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.42: Koçluk Becerisinin Farklı Değişkenler Tarafından Yordanması (N=447)

Değişken	*B*	*SE B*	*β*	*t*	*p*	sr^2	R^2
Sınıf Yönetimi	-0.007	0.013	-0.035	-0.513	0.608	0.000	.354
Öğrenci Katılımı	0.080	0.015	0.394	5.279	**0.000****	0.041	
Öğretim Stratejileri	0.047	0.014	0.232	3.292	**0.001****	0.016	
Cinsiyet (dummy)	0.098	0.136	0.028	0.722	0.471	0.001	
Eğitim Durumu (dummy)	0.400	0.171	0.091	2.337	**0.020***	0.008	
Koçluk Eğitimi (dummy)	-0.499	0.283	-0.110	-1.765	0.078	0.005	
Kurum Türü (dummy)	-0.130	0.339	-0.024	-0.384	0.701	0.000	
Deneyim Yılı (dummy)	0.001	0.174	0.000	0.005	0.996	0.000	

*p <.05. **p <.01

Regresyon varsayımlarında bir tanesi yordayıcı değişkenler arasında çoklu korelasyonun olmamasıdır. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu korelasyonu incelemek için Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans test değerlerine bakılmıştır. VIF için 10'dan küçük olması ve Tolerans için 0,2'den büyük olması çoklu korelasyon olmadığın göstermektedir (Field, 2005). Analiz sonucunda VIF için en küçük ve en büyük değerler sırasıyla 1.030 ve 3.784 iken, Tolerans için bu değerler 0.264 ve 0.971 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar yordayıcı değişkenler arasında çoklu korelasyon olmadığını göstermektedir.

Bu sonuçlara bakılarak öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri ile eğitim durumunun koçluk becerilerinin önemli etkenleri olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, öz yeterlik alt boyutlarından biri olan sınıf yönetimi ile birlikte cinsiyet, kurumu turu ve koçluk eğitiminin koçluk becerilerini kestirmede etkili birer değişken olmadıkları görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci koçluk toplam puanı bakımından ve öğrenci koçluk alt boyutları açısından kendilerini yeterli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuç, Çam Tosun ve Bayram'ın (2017) araştırma sonuçları ile uyuşmaktadır. Çam Tosun ve Bayram, öğretmenlerin kendilerini öğrenci koçluk becerisi bakımından yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Pınar (2013) da yürüttüğü çalışma sonucunda öğretmenlerin koçluk yetkinlik düzeyinin yüksek olduğuna ulaşmıştır. Her iki çalışmanın sonucu, bu araştırmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Özmen (2018), lise öğretmenleri incelediği araştırma sonucunda öğretmenlerin koçluk davranışını benimseme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde teori ve uygulama bakımından katılımcıların koçluk becerilerinin farklılaştığını Özbay (2008) ortaya koymuştur. Özbay tarafından yürütülen araştırmada toplanılan verilerde yöneticilerin, soruları cevaplarken kendilerinin sahip olduğu beceri ve özelliklere göre değil, sahip olunması gereken özelliklere göre daha idealist bir bakışaçısı ile yaklaştıkları ortaya koyulmuştur. Oysa gözlem ve görüşmeler sonucunda yöneticilerin sahip oldukları beceri ve özelliklerin, anketteki yanıtlarından farklı olduğu, uygulamada geleneksel yöntem kullandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen 'sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini koçluk becerisi toplam puanı ve ölçek alt boyutları bakımından yeterli görmesi' bulgusu, gözlem gibi çeşitli araştırma teknikleri ile desteklenmediği için bu sonuçların genellenebilirliği düşüktür.

Yapılan araştırma analizlerinde cinsiyet bağımsız değişkenin, öğretmenlerin koçluk becerisi toplam puanında ve öğretmen koçluk becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası öğretmen cinsiyetinin, öğretmenin koçluk becerisini etkilemediği söylenebilmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen, cinsiyet bağımsız değişkeninin öğretmen koçluğu üzerinde anlamlı farklılaşmaya yol açmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Arslan,

2012; Çetin, 2015; Özmen, 2018). Cinsiyetin öğretmen koçluk becerisi üzerinde farklılaşmaya sebep olmadığını ortaya koyan çalışmaların aksine literatürde cinsiyet değişkeninin öğretmen koçluk becerisini etkilediğine dair çalışmalar da mevcuttur. Örnek vermek gerekirse Pınar (2013), öğretmen koçluk becerisinin, cinsiyet faktöründen anlamlı şekilde etkilendiğini ortaya koymuştur. Pınar'a göre kadın öğretmenlerin koçluk becerisi, erkek öğretmenlerden anlamlı şekilde ve pozitif yönde farklılaşmaktadır. Pınar'ın çalışması ilköğretim sınıf öğretmenlerini kapsarken bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla öğretmen koçluk becerisinin cinsiyet faktöründen etkilenme biçiminde, öğretmen branş türünün etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenin eğitim durumu bağımsız değişkeninin, öğrenci koçluk toplam puanı ve öğrenci koçluk alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans ya da lisansüstü eğitim durumuna sahip olması, öğretmenlerin koçluk becerisini etkilememektedir. Literatürde araştırmanın bulgularını destekleyen, öğretmen eğitim durumu bağımsız değişkeninin öğrenci koçluğu üzerinde anlamlı farklılaşmaya yol açmadığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Arslan, 2012; Çetin, 2015; Özmen, 2018).

Yürütülen araştırma sonucunda mesleki deneyim yılının, sosyal bilgiler öğretmenlerinin koçluk becerisi toplam puanı ve bazı alt boyutları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğretmen koçluk becerisi toplam puanında 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 11-15 yıl deneyime sahip öğretmen arasında 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenler lehine; çözüm odaklılık alt boyutunda ve bütünlük durumsallık alt boyutunda da aynı şekilde 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 11-15 yıl deneyime sahip öğretmen arasında 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenler lehine; seçim sorumluluk alt boyutunda 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenler, 6-11 yıl deneyime sahip öğretmenler ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmen arasında 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 6-11 yıl deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklık söz konusudur. Deneyim yılının, öğretmen koçluk becerisini anlamlı şekilde etkilediğini destekleyen bir çalışma Çetin (2015) tarafından yürütülmüştür. Çetin, lise son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin koçluk beceri düzeyini tespit editmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, kıdemli öğretmenlerin koçluk becerilerinin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgular; 11-19 yıl ve 20 yıl

üzerinde deneyime sahip öğretmenlerin, 0-10 yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla koçluk becerisinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Çetin'in ortaya koyduğu sonuç, araştırmadaki 'deneyim yılının öğretmen koçluk becerisinin etkilediği' sonucu ile benzerlik gösterse de Çetin'in çalışmasında 'daha kıdemli öğretmenlerin yüksek koçluk becerisine sahip olması' ile bu araştırmada 'daha düşük kıdemli öğretmenlerin yüksek koçluk becerisine sahip olması' sonuçlarının elde edilmesinden dolayı aslında tezatlık göstermektedir. Çetin'in örneklem grubunun lise rehber öğretmenlerini kapsaması, bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretmenlerini kapsaması bu tezatlığa sebep olmuş olabilmektedir. Alanyazında mesleki deneyimin öğretmenlerin koçluk becerilerinde anlamlı farklılığa sebep olduğu çalışmaların aksine, mesleki deneyim bağımsız değişkeninin öğretmen koçluk becerisi üzerinde anlamlı farklılaşmaya yol açmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Arslan, 2012; Özmen, 2018). Bu sonuçlar, araştırmanın sonucu ile uyuşmamaktadır. Arslan'ın çalışması ilkokuldan lise düzeyine kadar birçok branşı içermektedir. Benzer şekilde Özmen'in çalışması da lise öğretmenlerini kapsamaktadır. Sınıf düzeyi ve branş türü bakımından farklılıkların olması, bu çalışmayla farklı sonuçların elde edilmesine sebep olmuş olabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim verdiği sınıf düzeyi bağımsız değişkenine göre öğretmen koçluk becerisi toplam puanında ve öğretmen koçluk becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmamaktadır. Kısacası öğretmenlerin eğitim verdiği sınıf düzeyi, onların koçluk becerisini etkilememektedir. Bu sonucu destekleyen, sınıf düzeyi bağımsız değişkenine göre öğretmen koçluk becerisinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Arslan (2012), araştırma sonucunda 1.-4. sınıflara eğitim veren öğretmenler ile 5.-8. sınıflara eğitim veren öğretmenler arasında öğretmen koçluk becerisi bakımından farklılığın olmadığını saptamıştır. Öğrenci koçluğunun, sınava hazırlık sürecinde oldukça faydalı bir yöntem olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Brunner ve diğ., 2007; Karabacak, 2010; Pınar, 2013; Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş, 2016). Sosyal bilgiler öğretmenleri 5., 6., 7. Ve 8. Sınıflardan sorumlu olabilmektedirler. 8. sınıftaki öğrenciler, lise sınavına hazırlık sürecinde oldukları için özel bir ilgiye ihtiyaç duyabilmektedirler. Öğrencilere bu süreçte destek sağlayacak önemli uygulamalardan biri ise öğrenci koçluğudur. Dolayısıyla 8. sınıf düzeyinde eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin koçluk becerisinin, diğer sınıflara eğitim veren sosyal bilgiler

öğretmenlerinden fazla olması beklenmektedir. Fakat bu beklenti ile araştırmada elde edilen bulgular paralellik göstermemektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptığı kurum türünün, öğretmenlerin koçluk becerisini anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları özel okulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, devlet okulunda ve etüt merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek toplam öğretmen koçluk becerisine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Toplam puanın yanısıra bazı öğrenci koçluk alt boyularında da kurum türü bağımsız değişkeni, öğretmen koçluk becerisini etkilemektedir. Soru sorma, çözüm odaklılık ve bütünlük durumsallık alt boyutlarında özel okul lehine, devlet okulu ve etüt merkezleri aleyhine; kendini yönetme alt boyutunda özel okul ve etüt merkezi lehine, devlet okulu aleyhine anlamlı farklılık söz konusudur. Seçim sorumluluk ve kaliteli iletişim kurma alt boyutlarında, kurum türü bağımsız değişkeni anlamlı farklılığa sebep olmamıştır. Öztürk (2007) tarafından yapılan tarama çalışmasında öğretmenlerin, yöneticilerinin koçluk berisine yönelik algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin özel okul yöneticilerinin koçluk becerisine yönelik algılarının, resmi okul yöneticilerinden anlamlı bir şekilde farklı olduğu çıkmıştır. Diğer bir değişle, öğretmenler açısından özel okul yöneticilerinin resmi okul yöneticilerine oranla daha fazla koçluk becerisine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen özel okulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplamda daha fazla koçluk becerisine sahip olması sonucu, Öztürk'ün çalışma sonucunda elde ettiği gibi özel okul yöneticilerinin daha yüksek koçluk becerisine sahip olması ve dolayısıyla özel okulda görev yapan öğretmenlerden bu beceriye yönelik bir beklentinin olması, özel okulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek koçluk becerisine sahip olmasına sebep olmuş olabilmektedir.

Araştırma bulgularında koçluk eğitimi almış olma bağımsız değişkeninin, öğretmen koçluk becerisinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası koçluk eğitimi alan ve herhangi bir koçluk eğitimi almayan öğretmenler arasında öğretmen koçluk becerisi bakımından anlamlı farklılık söz konusu değildir. Elde edilen bu sonuç, Arslan'ın (2012) elde ettiği sonuçlar ile örtüşmemektedir. Nitekim Arslan, koçluk ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin, bu eğitimi almamış olan öğretmenlerden, koçluk alt boyutlarından olan bütünlük-durumsallık becerisi açısından anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Değişken açısından farklılağa değinmese de Çam Tosun, Bayram (2017), öğretmenlere koçluk

ile ilgili herhangi bir eğitimin verilmemesinden dolayı öğretmenlerin öğrenci koçluk becerisi bakımından kendilerini yetersiz olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bu bulguları destekleyen başka bir çalışma Özmen (2018) tarafından yürütülmüştür. Özmen, koçluk ile ilgili konferans, seminer ve eğitimlere katılanların, bu eğitime katılmayan öğretmenlere kıyasla koçluk becerisinin oldukça mühim parçaları olan farkındalık oluşturma ve öz değerlerine uygun seçimler yapmalarını sağlama boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğrenci koçluk eğitimi almış olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, daha yüksek koçluk becerilerisine sahip olması beklenmekteydi. Fakat literatürdeki diğer çalışmaların aksine, yürütülen çalışma sonucunda konuyla ilgili eğitim alınmasının anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Örneklem içerisindeki öğretmenlerin %18,10'unun koçluk eğitimi almış olduğu düşünüldüğünde, gruplar arasında anlamlı farklılığın çıkmamış olmasının sebebi, gruplar arasındaki katılımcı sayısının birbirinden farklı olmasının olduğu düşünülmektedir. Özmen'in (2020) çalışmasında da katılımcı öğretmenlerin çok az bir kısmının koçluk ile ilgili bir eğitim aldığı ortaya koyulmuştur. Bu araştırma sonuçları ve Özmen'in ortaya koyduğu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin koçluk eğitimi alma düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Koçluk eğitimi almış olmanın, öğretmen koçluk becerisini etkilemediği gibi alınan koçluk eğitim türünün de öğretmen koçluk becerisini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada yine eğitim alan öğretmen oranının düşük olması, sonuç üzerinde yetersiz etkiye sahip olmuş olabilmektedir.

Yürütülen araştırmada öğretmenlerin kendilerini öğretmen özyeterliği açısından yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç, yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Gürol, Altunbaş, Karaaslan, 2010; Ünlü, Kaşkaya, Kızılkaya, 2017). Aynı zamanda öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar da öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koyarak çalışma sonucuna benzerlik sağlamakta ve bulguları desteklemektedir (Denizoğlu, 2008; Gürol, Altunbaş, Karaaslan, 2010; Ünlü, Kaşkaya, Kızılkaya, 2017; Pamukoğlu, 2021). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının, mesleğini severek seçmiş olması ve meslek sürecini severek yürütüyor olmasından kaynaklı olabileceği tahmin edilmektedir. Öğretmen adayları örneklem grubu ile yapılan çalışmalarda lisans programını severek, isteyerek seçen öğretmen adaylarının (Gerçek ve diğ., 2006; Özdemir, 2008) ve üniversite tercih sıralamasında ilk sıralarda

öğretmenlik lisans programını seçen öğretmen adaylarının (Akkoyunlu, Orhan, 2003; Özdemir, 2008) daha yüksek düzeyde öğretmenlik öz yeterlik algısına sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Fakat bu varsayımı desteklemeyen bulguları Harurluoğlu, Kaya (2009) yürütmüş oldukları çalışmada ifade etmiştir. 98 biyoloji öğretmen adayı örneklemi ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının lisans programını isteyerek ya da istemeyerek tercih etmesinin öz yeterlik inancını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tekerek ve diğ. (2012) de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okuyan 200 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmasında, lisans programının üniversite tercihindeki öncelik sıralamasının öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyi üzerinde etki sahibi olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlere yönelik böyle bir çalışmanın yapılmamış olmasından dolayı, öğretmen adayları ile ilgili yürütülen araştırmalar üzerinden varsayımda bulunmak mümkün olmaktadır. Bu noktada görüş farklılıkları olsa da genel kanının, öğretmenlerin mesleğini severek seçmesinin ve severek yapmasının, öz yeterlik algılarını etkileyebileceği olduğu söylenebilmektedir. Genel öğretmen öz yeterlik puanının yanısıra öz yeterlik alt boyutlarından olan sınıf yönetimi özyeterliği açısından da katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini oldukça yeterli düzeyde gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi özyeterliği açısından yeterli görme sebebinin, genel öz yeterlik algısında olduğu gibi, mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin mesleği severek tercih etmesi ve olumlu tutuma sahip olması, sınıf yönetimi özyeterliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonucu destekleyen çalışma Çakmak, Taşkıran, Arıkan (2021) tarafından ortaya koyulmuştur. Çalışmada 245 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşan örneklem grubu ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programını tercih etme durumu ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programını istekli biçimde tercih eden öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algısı, programı istekli bir şekilde tercih etmeyen öğretmen adaylarından anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer sonucu Ünlü, Kaşkaya, Kızılkaya (2017) da yaptıkları çalışmada ortaya koymuştur. Çalışma sonucuna göre lisans programını istekli şekilde tercih eden öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algıları, bilgi sahibi olmadan bu bölümü tercih etmiş öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir. Her ne kadar alanyazındaki bu çalışmalar öğretmen adayları örneklemi ile yürütülmüş olsa da

öğretmenlerin algısı üzerine yorum yapabilmek ve tahminde bulunabilmek için yol gösterici olabilmektedir. Öğretmen adaylarının lisans tercih kriterlerine göre öğretmen adaylarının öğrenci katılımı özyeterliğinin de etkilendiğini ortaya koyan Ünlü, Kaşkaya, Kızılkaya'nın (2017) çalışma sonucuna göre lisans programını istekli şekilde tercih eden öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algıları, bilgi sahibi olmadan bu bölümü tercih etmiş öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir. Sonuç olarak araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel öz yeterlik puanının, sınıf yönetimine yönelik ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olması, mesleğe yönelik olumlu tutumundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni bağlamında öğretmenlerin öz yeterlik algısı toplam puanının farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmen öz yeterlik algısı toplam puanının yanısıra öz yeterlik alt boyutundan olan sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı bağlamında da cinsiyete bağlı öz yeterlik algısının değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin öz yeterlik algısının cinsiyet bağımsız değişkeninden etkilenmediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Üstüner ve diğ., 2009; Barut, 2011; Benzer, 2011; Kaçar, Beycioğlu, 2017; Pamukoğlu, 2021). Benzer şekilde öğretmen adaylarının öz yeterlik algısının cinsiyet bağımsız değişkeninden etkilenmediğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Denizoğlu, 2008; Ekici, 2008; Üstüner ve diğ., 2009; Aylar, Aksin, 2011; Saracaloğlu, Yenice, Özden, 2013; Üstün, Tekin, 2016; Türkmen, 2019; Pamukoğlu, 2021). Denizoğlu (2008), cinsiyet değişkeninin, öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmamasının, kadınların artık sosyal hayatla, iş dünyasıyla daha çok içiçe olması ve erkeklerle arasındaki iş yaşamı farkının giderek azalmasından kaynaklanıyor olabileceğini ortaya koymuştur. Denizoğlu'nun da belirttiği gibi cinsiyetler arasında öz yeterlik açısından anlamlı farklılık olmamasının, sosyal ve iş dünyasında kadın ve erkek arasında eşit şartların bulunmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Fakat alanyazında bu görüşü desteklemeyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Nitekim bazı çalışmalar cinsiyet değişkeni açısından öğretmen özyeterliğinin farklılaştığını ortaya koymaktadır (Eminoğlu Küçüktepe, 2007; Özdemir, 2008; Altunbaş, 2011; Korkut, Babaoğlan, 2012; Akkuş, 2013; Pınar, 2013; Yeşilyurt, 2013; Dönmez, Uslu, 2014; Ünlü, Kaşkaya, Kızılkaya, 2017). Bu çalışmalar içerisinde kadınların daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğunu

ortaya koyan çalışmalar (Eminoğlu Küçüktepe, 2007; Özdemir, 2008; Altunbaş, 2011; Akkuş, 2013; Pınar, 2013; Ünlü, Kaşkaya, Kızılkaya, 2017) olduğu gibi erkeklerin daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Korkut, Babaoğlan, 2012; Yeşilyurt, 2013; Dönmez, Uslu, 2014) mevcuttur. Alanyazındaki bulguların farklılaşması ve bu araştırmada elde edilen verilerin de farklılık göstemesinden yola çıkılarak, öğretmen özyeterliğinin cinsiyet bağlamında tek bir bakışaçısı ile değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı söylenebilmektedir.

Araştırmada öğretmen deneyim yılının öğretmen öz yeterlik toplam puanını anlamlı şekilde etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Literatürde öğretmen deneyim yılı ile öz yeterlik algısı arasında anlamlı ilişkinin olmadığını ortaya koyarak bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Yılmaz, Çokluk Bökeoğlu, 2008; Akdoğan, 2009; Üstüner ve diğ., 2009; Barut, 2011; Korkut, Babaoğlan, 2012; Kaçar, Beycioğlu, 2017; Semerci, Uyanık Balat, 2018). Fakat alanyazındaki bazı çalışmalar ise bu sonuç ile örtüşmemektedir. Nitekim literatürde deneyim yılının, öğretmen öz yeterlik algısını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Eminoğlu Küçüktepe, 2007; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Benzer, 2011; Kaçar, Beycioğlu, 2017; Türkmen, 2019). Tschannen-Moran ve Hoy (2007), tecrübeli öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyinin, deneyimsiz öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Eminoğlu Küçüktepe (2007), 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen özyeterliği ölçeği alt boyutları açısından mesleki deneyim yılı incelendiğinde, mesleki deneyim bağımsız değişkeninin, öğretmen öz yeterlik algısına anlamlı şekilde etkisinin sadece öğrenci katılımı alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 0-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öğrenci katılımı özyeterliğine sahip olduğu görülmüştür. Benzer sonuca Kaçar ve Beycioğlu (2017) da ulaşmıştır. Araştırmada hem öz yeterlik toplam puanında hem de sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutlarında 1-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öz yeterlik algısının 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaçar ve Beycioğlu'nun çalışmasıyla bu araştırma arasındaki fark, Kaçar ve Beycioğlu'nun hem öz yeterlik

toplam puanında hem de tüm alt boyutlarda mesleki deneyim farkının öz yeterlik algısında farklılığa sebep olmasıdır. Fakat bu araştırmada sadece öğrenci katılımı alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmış olup, sınıf yönetimine ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Benzer (2011) de mesleki deneyim yılının öz yeterlik üzerinde anlamlı farklılığa sebep olduğunu ortaya koymuştur. Fakat hem öz yeterlik toplam puanı bakımından hem de sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koyması ayrıca anlamlı farklılığın 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhine bulgulara ulaşması, bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Benzer'in araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının farklılaşma sebebinin, öğretmen branşlarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptığı kurum türünün, öğretmen öz yeterlik algısını anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular analiz edildiğinde öğretmenlerin çalıştığı kurum türünün hem öz yeterlik toplam puanında hem de öz yeterlik ölçek alt boyutlarında etkili olduğu görülmüştür. Öz yeterlik algısı toplam puanı bakımından özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda ve etüt merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi özyeterliği bakımından ise özel okulda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algısı anlamlı olarak devlet okulundaki öğretmenlerden, anlamsız olsa da etüt merkezindeki öğretmenlerden; etüt merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik algısı anlamsız da olsa devlet okulundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algı bakımından ise anlamlı düzeyde özel okulda görev yapan öğretmenler lehine, devlet okulunda görev yapan öğretmenler aleyhine bir fark ortaya çıkmıştır. Anlamlılık ifade etmese de özel okulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin etüt merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyine sahiptirler. Kurum türünün, öz yeterlik algı düzeyine etkisi genelleme yaparak değerlendirildiğinde ise özel okulda görev yapan öğretmenlerin, diğer kurumlarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Eminoğlu Küçüktepe, 2007; Semerci, Uyanık

Balat, 2018; Türkmen, 2018). Eminoğlu Küçüktepe (2007), özel okulda görev yapan öğretmenlerin, resmi okulda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olduğunu saptanmıştır. Türkmen (2018) de benzer şekilde özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik düzeyinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Semerci, Uyanık Balat (2018) da özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenin eğitim vermiş olduğu sınıf düzeyinin, öğretmen özyeterliği ve öz yeterlik alt boyutları açısından anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim Altunbaş (2011), okutulan sınıf düzeyinin öğretmen özyeterliği üzerinde anlamlı farka sebep olmadığı ortaya koymuştur. Benzer şekilde Semerci ve Uyanık Balat (2018), öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen eğitim durumu bağımsız değişkeninin öğretmen öz yeterlik toplam puanında ve öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığını göstermiştir. Kısacası öğretmenin lisans ya da lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olması, öğretmen öz yeterlik algısını değiştirmemektedir. Bu sonucu destekleyen bulguların literatürdeki diğer çalışmalarda da elde edildiğini göstermek mümkündür. Alanyazında öğretmen eğitim durumunun, öğretmen öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Üstüner ve diğ., 2009; Benzer, 2011; Semerci, Uyanık Balat, 2018).

Araştırma sonucunda öğrenci koçluk eğitimi almış olmanın, öğretmen öz yeterlik toplam puanında ve öğrenci katılımı alt boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma bulguları, öğrenci koçluk eğitimi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrenci koçluk eğitimi almayan sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde öğretmen öz yeterlik algısına ve öğrenci katılımı öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir. Öğrenci koçluk eğitimi özelinde olmasa da öğretmenlerin almış olduğu eğitim sayısına göre öz yeterlik düzeylerini inceleyen Benzer (2011), daha fazla hizmet içi eğitimi almış ve seminere katılmış öğretmenlerin, bu eğitimlere daha az katılmış olan öğretmenlere kıyasla kendilerini hem öz yeterlik toplam puanında hem de öz yeterlik alt boyutlarında daha çok yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur. Benzer, toplam puan ve tüm alt boyutlar açısından farkı ortaya

koysa da bu araştırmada sadece öz yeterlik toplam puanında ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Koçluk eğitimi almış olma durumu, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını anlamlı düzeyde etkilese de, alınan koçluk eğitim türünün, öğretmen öz yeterlik algısını etkilemedi sonucuna ulaşılmıştır.

Yürütülen araştırma sonucunda öğretmenlerin koçluk becerisi üzerindeki anlamlı yordayıcıların; öğrenci katılımı özyeterliği, öğretim stratejileri özyeterliği ve öğretmenin eğitim durumunun olduğu bilgisi elde edilmiştir. Kısacası öğretmenin sahip olduğu öğrenci katılımı özyeterliği, öğretim stratejileri özyeterliği ve öğretmenin eğitim durumu, öğretmenin sahip olabileceği koçluk becerisini tahmin etmede büyük rol oynamaktadır. Öğretmen koçluk becerisini yordamada öğretim stratejilerinin etkisini destekleyen bir çalışma Meadan ve diğ. (2012) tarafından yürütülmüştür. Meadan ve diğ.'nin araştırma sonuçlarında, araştırma grubunda yer alan üç öğretmenden ikisinin koçluk etkisi ile çeşitli öğretim stratejilerini kullanmada daha yetenekli hale geldiği ortaya çıkmıştır.

Literatürde koçluğun öz yeterlik üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Çalışmalar, koçluk becerisinin öz yeterlik üzerinde pozitif biçimde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Finn, Mason, Bradley, 2007; Baron, Morin, 2010; Tarakçı, 2019). Her ne kadar yürütülen çalışmalar eğitim alanında ve öğretmen örneklem grubuyla yürütülmemiş olsa da öz yeterlik ve koçluk arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Nitekim araştırmada özyeterliğin üç alt boyutundan ikisinin, koçluk becerisini anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ross (1992) ise öğretmen yeterliği ile koçluk arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Ross'un araştırmasındaki koçluk uygulamasının öğretmen koçluk becerisini değil, bir koçun öğretmen üzerindeki etkisini kapsamasından dolayı iki araştırma sonucu arasında farklılaşmaya sebep olduğu düşünülmektedir. Koçluğa yakın bir uygulama olan liderlik ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen Yaz (2018), öğretmen öz yeterlik algısı ile öğretmen liderlik davranışları arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda Yaz, öğretmenin öz yeterlik algısının, öğretmen liderliğininyordayıcısı olduğunu da ifade etmiştir. Farklı kavramlar olsa da benzer uygulamaları ve becerileri içermesinden dolayı Yaz'ın araştırma sonuçları, yürütülen bu çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada alt boyutlar açısından soru sormaya yönelik öğretmen koçluk becerisi ile sınıf yönetimi özyeterliği arasında düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer tüm koçluk alt boyutları ile sınıf yönetimi arasında orta düzeyde bir ilişki olmasına rağmen soru sorma alt boyutunda düşük düzeyde ilişki olmasının nedeni olarak; soru sormanın bireysel bir süreç olması fakat sınıf yönetiminin tüm sınıfı kapsaması olarak düşünülmektedir. Her ne kadar sınıf yönetiminde soru sormanın önemini ortaya koyan çalışmalar olsa da (Atıcı, 2001; Çakmak, Kayabaşı, Ercan, 2008; Şentürk, Oral, 2008; Akgün, Yarar, Dinçer, 2011; Vatansever Bayraktar, 2015) bu çalışmalarda sınıfın geneline yönelik sorulan sorular ele alınmıştır. Fakat koçluk becerisi alt boyutlarından olan soru sorma, öğrenciye birebir olarak yönlendirilmektedir ve öğretim sürecindeki bilgiye dayalı sorulardan ziyade öğrencinin kendini keşfetmesini sağlayan, düşündürücü sorulardır. Dolayısıyla koçluk alt boyutlarından olan soru sorma ile sınıf yönetimi özyeterliği arasında düşük düzeyde ilişkinin tespit edilmesi bu bağlamda değerlendirilebilmektedir. Çalışmada, diğer alt boyutlar açısından bakıldığında ise öğretmen koçluk becerisi ve öz yeterlik düzeyi alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir ilişkinin ortaya çıkmasının, öğretmen koçluk ve öz yeterlik becerilerinin sahip olduğu ortak özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla özyeterliği yüksek düzeyde olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, koçluk becerilerinin de yüksek olması beklenmektedir.

5.1. Öneriler

- Araştırmada örneklem grubunu sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Başka çalışmalarda, farklı eğitim kademesindeki ve farklı branşlardaki öğretmenler ile benzer araştırma yürütülebilir.
- Benzer bir araştırmanın, daha büyük örneklem grubu ile yapılması önerilmektedir. Bu durumda çalışmada elde edilen sonuçların genellenebilirliği nispeten daha yüksek olacaktır.
- Araştırmada örneklem grubunu İstanbul'da görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Farklı bölgelerdeki öğretmenler ile araştırma yürütülerek bölge faktörünün araştırma sonuçları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Öğretmen koçluk becerisinin; mezun olunan fakülte türü, medeni durum, yaş, sosyoekonomik durum gibi çeşitli değişken grupları açısından farklılık

oluşturup oluşturmadığının karma yöntem kullanılarak araştırılması önerilmektedir.

- Benzer bir araştırma, gözlem gibi farklı araştırma tekniklerindenfaydalanılarak yürütülebilir.
- Araştırmada yapılan çıkarımlar, sadece öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarına dayanmaktadır. Gelecek araştırmalarda öğretmen algısının yanısıra öğrencilerin, öğretmenin özyeterliği ve öğretmen koçluk becerisine yönelik algısı araştırılabilir.
- Deneysel bir araştırma yöntemi kullanılarak, hizmetiçi koçluk eğitiminin öğretmenlerin koçluk gelişimi üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin koçluk eğitimi almış olmasının, öğretmen koçluk becerisini anlamlı şekilde etkilememesinin, verilen koçluk eğitim kalitesinin gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Verilen öğretmen koçluk eğitimlerinin kalitesinin ve verimliliğinin gözden geçirilmesi önerilmektedir.
- Yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin mesleğe ilişkin bakış açıları ile öğretmen koçluk beceri algıları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Öğretmenlerin iş stresi ve koçluk becerilerine yönelik algıları incelenebilir.
- Öğretmen yansıtıcı düşünme eğilimleri bağlamında öğretmen koçluk algısı araştırılabilir.
- Araştırma sonuçları, öğretmen koçluk becerisinin öğretmenlerin özyeterliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonraki çalışmaların, koçluk becerisinin öz yeterlik ile ilişkisi olduğu düşünülen kavramlar ile olan bağlantısının incelemesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, Veli. 2009. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbaba, Sırrı. 2006. Eğitimde Motivasyon. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 13: 343–61.

Akçabozan, Nazlı Büşra, Zeynep Hatipoğlu Sümer. 2016. Adler Yaklaşımında Aile Danışmanlığı. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 6. s. 46: 87–101.

Akdere, Nihal. 2012. Turkish Pre-Service Teachers Critical Thinking Levels, Attitudes and Self-Efficacy Beliefs in Teaching for Critical Thinking. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akdoğan, Figen Erten. 2009. Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akgün, Ege, Melike Yarar, Çağlayan Dinçer. 2011. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. c. 1. s. 3: 1–9.

Akhan, Nadire Emel. 2015. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Konularını Öğretmede Öz-Yeterlik İnançları. **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** s. 4: 28–43.

Akhan, Nadire Emel, Serpil Demirezen. 2013. İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gördükleri Meslek Seçimi Konularındaki Değerleri Kazanma Düzeyleri. **Journal of Turkish Studies**. c. 8. s. 3: 1–15. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4564.

Akkaya, Ahmet. 2012. Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 9. s. 20: 405–420.

Akkoyunlu, Buket, Feza Orhan. 2003. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. c. 2. s. 3: 86–93.

Akkuş, Zekerya. 2013. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 20: 102–116.

Akman, Özkan. 2014. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Çok Yönlü İncelenmesi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktekin, Semih, Çiğdem Baki Pala. 2013. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 21: 265–286.

Alabani, Wafa Mohamed. 2017. Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımları Ile Öğretmen Öz–Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Aldan Karademir, Çiğdem. 2013. Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alhouti, Ibrahim, Trevor Male. 2015. Developing the Leadership Capability of School Principals at Public Intermediate Schools in Kuwait. **British Education Studies Association (BESA).** United Kingdom: Cardiff Metropolitan University: 3-22.

Altunbaş, Seda. 2011. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi (Elazığ İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arısoy, Burcu. 2017. Performans Yönetiminde Koçluk. **Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 2. s. 2: 132-136.

Arslan, Burcu. 2012. Öğretmenlerin Koçluk Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ashton, Patricia. 1984. Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 35. s. 5: 28–32. https://doi.org/10.1177/002248718403500507.

Aslanargun, Engin. 2007. Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9. s. 18: 119–135.

Atıcı, Meral. 2001. Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** s. 28: 483–499.

Atkinson, Marilyn. [11.03.2022] "Hakkımızda – Erickson Türkiye. https://www.ericksontr.com/hakkimizda/.

Avcı, Oğuzhan. 2019. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ile Diğer Branş Öğretmenlerinde Öğretme Motivasyonu ve Öğretmen Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ayan, Sinan, Mehmet Katrancı, Deniz Melanlıoğlu. 2014. Awareness Level of Teacher Candidates in Terms of Their Turkish Language Sufficiency: A Qualitative Research. **International Journal of Academic Research.** s. 6. c. 2: 137–143. https://doi.org/10.7813/2075-4124.2014/6-2/b.21.

Ayar, Özgül. 2003. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretim Hizmetlerinin Niteliğini Belirleyen Öğelerin (İpucu, Öğrenci Katılımı, Pekiştirme, Dönüt-Düzeltme) Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydemir, Arcan. 2021. Uza Ktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Ile Öğrenci - Veli İletişimi : Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Deneyimleri. **MANAS Sosyal**

Araştırmalar Dergisi. c. 10. s. 2: 813–27.

Ayhan, Burcu. 2019. Okul Yöneticilerinin Koçluk Becerilerinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aylar, Faruk, Alpay Aksin. 2011. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği). **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 12. s. 3: 299–313.

Babaoğlan, Emine, Kübra Korkut. 2010. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 11. s. 1: 1–19. https://doi.org/10.17679/iuefd.90553.

Bada, Mustafa, Cevdet Kırpık. 2021. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Dair Öz Yeterlik Algıları ve Buna Etki Eden Faktörlere İlişkin Görüşleri. **IBAD Sosyal Bilimler Dergisi.** s. 9: 462–480. https://doi.org/10.21733/ibad.846169.

Bakan, Mustafa. 2013. **Güçlü ve Mutlu İnsan Yetiştirmek**. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Bal, Mehmet Suat, Nadire Karademir. 2013. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Konusunda Öz-Değerlendirme Seviyelerinin Belirlenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.2. s. 34: 15–32. https://doi.org/10.9779/PUJE468.

Balcı, Kürşat. 2013. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bandura, Albert. 1977. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**. c. 84. s. 2:191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

Barniç, Ali Turan. 2018. **Bilişsel Davranışçı Koçluk: Kendini Farket, Benim Gibi Olma, Kendin Ol Yaklaşımı**. İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Baron, Louis, Lucie Morin. 2010. The Impact of Executive Coaching on Self-Efficacy Related to Management Soft-Skills. **Leadership & Organization Development Journal**. c. 31. s. 1:18–38. https://doi.org/10.1108/01437731011010362.

Barut, Efsun. 2011. İlköğretim II.Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özyeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bay, D. Neslihan, Fatma Alisinanoğlu. 2012. Soru Sorma Becerisi Öğretim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sorularını Geliştirmedeki Etkisi. **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c.2. s. 2: 45–62.

Baytekin, Çetin. 2001. **Ne Niçin ve Neden Öğretiyoruz (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme)**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Benzer, Fatih. 2011. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Binicioğlu, Gamze. 2010. İlköğretimde Okul-Aile İletişim Etkinlikleri: Öğretmen ve

Veli Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Brunner, Martin, Cordula Artelt, Stefan Krauss, Jürgen Baumert. 2007. Coaching for the PISA Test. **Learning and Instruction**. c. 17. s. 2: 111–122. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.002.

Bulut, Aybike Suna. 2019. Öğrenci Koçluğu Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarıları ve Derse Yöneli k Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büngül, Başak. 2015. Öğretmenlikte Uygulanan Mentorlüğün Öğretmen Koçluğu ile Desteklenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyükalan Filiz, Sevil. 2009. Soru Cevap Yöntemi Eğitiminin Öğretmenlerin Soru Sorma Bilgisi ve Soru Sorma Tekniklerine Etkisi. **Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi**. c. 1. s. 3:167–195.

Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2008. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrne, Barbara M. 2010. **Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming.** New York City, NY: Routledge.

Can, Doğa. 2012. İnsan Kaynakları Yönetiminde Koçluk: Tutumlar, Beceriler ve Uygulamalar. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ceylan, Mehriban. 2011. Bilişsel Koçluk Yöntemi Ile Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, Nazmi. 2019. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeyleri Ile Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Courville, William. 2009. Coach, Therapist, or Spiritual Director?: An Analysis of Discourse about Spirituality as Used in Professional Coaching. Doktora Tezi. University of Ottawa Department of Classics and Religious Studies.

Creswell, John W. 2009. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.** 3. bs. CA: SAGE Publications.

Cüceloğlu, Doğan. 2015. **İletişim Donanımları**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

_____. 2015. **Başarıya Götüren Aile.** 19. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çabuk, Çağlar. 2011. **Koçluk ve 4. Boyut**. 1. bs. Ankara: Elma Yayınevi.

Çakmak, Melek, Yücel Kayabaşı, Leyla Ercan. 2008. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s.35: 53–64.

Çakmak, Zafer, Cengiz Taşkıran, İrfan Arıkan. 2021. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Sınıf Yönetimi Öz

Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Cumhuriyet International Journal of Education** c. 10. s. 1: 207–224.

Çalışkan, Nihat, Ali Ayık. 2015. Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 1. s. 2: 69–82.

Çam Tosun, Figen, Arslan Bayram. 2017. Öğrenci Koçluğuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Bayburt Örneği. **Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.** c. 7. s. 1: 23–40. https://doi.org/10.23863/kalem.2017.74.

Çapa, Yeşim, Jale Çakıroğlu, Hilal Sarıkaya. 2005. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitim ve Bilim**. c. 30. s. 137: 74–81.

Çatalbaş, Erkan. 2016. 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısında Eğitim Koçluğunun Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çayak, Semih, Demirali Yaşar Ergi. 2015. Öğretmen-Veli İşbirliği Ile İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki. **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi.** c. 6. s. 11: 59–77.

Çetin, Ebru. 2015. Öğrenci Görüşlerine Göre Lise Son Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Koçluk Beceri Düzeyleri (Kocaeli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çok, Cemal. 2021. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algısı ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Engeller. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dağ, Filiz. 2010. Leadership in Education in Terms of Coaching. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Daşdemir, Refika Gülmay. 2019. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimlerindeki Öğretmen Algılarının Öğretmen Öz Yeterliklerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, Özden. 2009. Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, Özden, Ahmet Doğanay. 2009. Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 22. s. 2: 717–739.

Demirci, Fatih. 2021. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Kaynakları ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Arasındakiİlişki. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Denizoğlu, Pınar. 2008. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dönmez, Cengiz, Ebru Avcı. 2011. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz- Yeterlikleri. **Uluslar Arası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi.** c. 1. s. 2: 114–128.

Dönmez, Cengiz, Salih Uslu. 2014. The Examination of Social Studies Teacher Candidates ' Self-Efficacy Beliefs Related to Special Field Competencies in Terms of Various Variables. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.14. s. 1: 460–482.

Döş, Bülent, Gülay Özdemir Doğan. 2016. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. **Journal of Human Sciences.** c.13. s. 2: 2488–2503. https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3609.

Duman, Ali Osman. 2013. Bilişsel Koçluk Yönteminin Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Demokratik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Durkaya Özer, Nursel. 2016. **Koçum Benim Ana Hatlarıyla Çok Merak Edilen Koçluk.** İstanbul: Cinius Yayınları.

Eğmir, Eray. 2012. Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkilik Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekici, Gülay. 2008. Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s.35: 98–110.

Ekiz, Firdevs Sinem. 2016. Yeni Bir Eğitim Hizmeti Olarak Öğrenci Koçluğu. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elmacıoğlu, Tuncer. 2012. **Başarıda Aile Faktörü.** 1. bs. İstanbul: Yediveren Yayınları.

Eminoğlu Küçüktepe, Seval. 2007. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Oluşum Türleriyle, Mesleki Etkililik Algıları ve Tercih Ettikleri Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Epçaçan, Cahit. 2013. Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 6. s. 11: 331–352.

Erbek, İhsan. 2021. Öğretmen Adaylarının ve Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Ile 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü.

Erdem, Ali Rıza. 2020. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Yönetimi. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. ed. Selçuk Demir. Ankara: Anı Yayıncılık: 487-528.

Erdoğan, İbrahim. 2021. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ile Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mersin İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eriş, Bahar. 2019. **Her Çocuk Üstün Yeteneklidir.** 12. bs. İstanbul: Alfa Eğitim.

Ermiş, Murat. 2019. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eroğlu, Hasan. 2018. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançları ile Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan

Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Esen, Nurdan, Bediz Kılıçkını. 2019. **Kalbe Dokunan Koçluk.** İstanbul: Pozitif Yayınevi.

Eskicumalı, Ahmet. 2015. Eğitimin Temel Kavramları. **Eğitim Bilimine Giriş**. ed. Selahattin Turan, Yüksel Özden. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 2–22.

Evci Saka, Meltem. 2019. Çalışanların Kurum İçerisindeki Koçluk ve Mentörlük Uygulamalarından Beklentileri: Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Evered, Roger D., Selman James C. 1989. Coaching and the art of Management. **Organizational Dynamics**. c. 18. s. 2: 16-32. https://doi.org/10.1016/0090-2616(89)90040-5.

Fazel, Pendar. 2013. Teacher-Coach-Student Coaching Model: A Vehicleto Improve Efficiency of Adult Institution. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**. c. 97: 384–391.

Fidan, Ahmet. 2018. Ortaokul Öğretmenlerine Sunulan Hibrit Koçluk Uygulamasının Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Davranışları ve Öğrencilerin Akademik Kazanımları Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Field, Andy. 2005. **Discovering Statistics Using SPSS**. London, UK: SAGE Publications.

_____. 2009. **Discovering Statistics Using SPSS**. 3. bs. London, UK: SAGE Publications.

Finn, Francoise, Claire Mason, Lisa Bradley. 2007. Doing Well with Executive Coaching : Psychological and Behavioral Impacts. **In The Academy of Management 2007 Annual Meeting,** Philadelphia, United States: 1–34.

Fraenkel, Jack R., Norman E. Wallen, Helen H. Hyun. 2012. **How to Design and Evaluate Research in Education**. New York, NY: McGraw-Hill.

Geçit, Yılmaz, Adem Beldağ. 2014. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Coğrafya Alanına Yönelik Öz-Yeterlik Seviyelerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (Rize İli Örneği). **E-Journal of New World Sciences Academy**. c. 9. s. 4: 353–363. https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.4.1C0623.

Gedik, Hatice. 2019. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve İletişim. **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. ed. Refik Turan, Tahsin Yıldırım. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık: 279-322.

Gerçek, Cem, Miraç Yılmaz, Pınar Köseoğlu, Haluk Soran. 2006. Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 39 s.1: 57–73.

Gıcı Vatansever, Aynur. 2018. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Annere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Annelerin Öğretim Becerilerini ve Çocukların Ortak Dikkatine Tepki Verme Becerilerini Edinmeleri Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökbulut, Bayram. 2016. Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenlerinin Teknolojik Koçluk Düzeylerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gordon, Thomas. 2002. **E. Ö. E. Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gravetter, Frederick, Larry Wallnau. 2009. **Statistics for the Behavioral Sciences. Statistics for the Behavioral Sciences.** 9. bs. Belmont, CA: Wadsworth.

Güneş, Firdevs. 2012. Eğitimde Zihinsel Bağımsızlık. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s. 1: 3–21.

Güney, İsmail. 2021. Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürol, Aysun, Seda Altunbaş, Nilay Karaaslan. 2010. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 5. s. 3: 1395–1404.

Güven, İsmail, Serkan Keleşoğlu. 2018. Yeni Gelişmelerle Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi. **Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 1**. ed. Arife Figen Ersoy, Hıdır Karaduman. Ankara: Anı Yayıncılık: 197–218.

Güvey Aktay, Emel. 2019. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Diksiyona İlişkin Görüşleri. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 20: 1–19. https://doi.org/10.17494/ogusbd.

Hair, Joseph F., William C. Black, Barry J. Babin. 2010. **Multivariate Data Analysis: A Global Perspective**. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Harurluoğlu, Yasemin, Ercan Kaya. 2009. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 22. s. 2: 481–496.

Havuz, Şerife. 2021. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Uzaktan Eğitim Algılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Heath, Wendy. 2018. **Psychology Research Methods Connecting Research to Students' Lives.** New Jersey: Cambridge University Press.

ICF. [11.03.2022]. ICF Global Hakkında - ICF Türkiye. https://www.icfturkey.org/icf-hakkinda/icf-global/icf-global-hakkinda/.

Ives, Yossi. 2008. What Is 'Coaching'? An Exploration of Confliscting Paradigms. **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**. c. 6. s. 2: 100–113.

İldaş Aşılıpınar, Görkem. 2009. Halkla İlişkiler Alanında Temel Koçluk Becerilerinin Kullanımı: Temel Koçluk Becerileri Eğitiminin; Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Dinleme, Soru Sorma ve Gözlem Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaçar, Tuğçe, Kadir Beycioğlu. 2017. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Elementary Education Online**. c. 16. s. 4: 1753–1767. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988.

Kahraman, Nurcan. 2014. Cross-Grade Comparison of Relationship b Etween Students ' Engagement and TIMSS 2011 Science Achievement. **Eğitim ve Bilim**. c. 39. s. 172: 95–107.

Kalçık, Fatih. 2017. Öğrenci Başarısını Desteklemede Bir Yol : Öğrenci Koçluğu. **Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**. c. 1. s. 1: 53–67.

_____. 2018. Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaplan, Rana. 2019. **Koçluk Kitabın**. Ankara: Elma Yayınevi.

Karabacak, Kerim. 2010. Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 20: 81–94.

Karadüz, Adnan. 2010. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 2. s. 29: 39–55.

Karakelle, Sema. 2005. Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 30. s. 135: 1–10.

Kaşcı, Tuğçe. 2021. Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Katrancı, Mehmet. 2014. Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 3. s. 2: 174–195. https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428177.

Kaya, Mehmet Tamer. 2019. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri ve Akıllı Tahta Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi: Afyonkarahisar Örneği. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılınç Bozkurt, Dilek. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi." Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2019.

Kılınç, Güneş. 2014. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Becerileri : Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıroğlu, Kasım, Hüseyin Aslan, Cevat Elma. 2019. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Dinleme Becerileri Arasındaki İlişki. **Ekev Akademi Dergisi.** c. 78: 391–406. https://doi.org/10.17753/Ekev1018.

Korkut, Kübra. 2009. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ile Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkut, Kübra, Emine Babaoğlan. 2012. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**. c. 8. s. 16: 269–282.

Kretlow, Allison G., Charles L. Wood, Nancy L. Cooke. 2009. Using In-Service and Coaching to Increase Kindergarten Teachers' Accurate Delivery of Group Instructional Units. **The Journal of Special Education**. c. 44. s. 4: 234–246. https://doi.org/10.1177/0022466909341333.

Küpeli, Engin. 2019. Ortaokul Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş

Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurudayıoğlu, Mehmet, Fatih Kana. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 9. s. 2: 245–258.

Lee, W. Steven. 2005. **Encyclopedia of School Psychol**. London: Sage Publications.

Maviş, Adil. 2001. **Sınavlara Hazırlananlara Telkin ve Hipnozla Öğrenme Yöntemleri.** İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Meadan, Hedda, Michaelene M. Ostrosky, Hasan Y. Zaghlawan, SeonYeong Yu. 2012. Using Coaching with Preschool Teachers to Support the Social Skills of Children with and without Autism Spectrum Disorders. **International Journal of Early Childhood Special Education**. c. 4. s. 2: 74–94. https://doi.org/10.20489/intjecse.107941.

MEB. 2018. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milliyet. [11.03.2022]. Başarıya Giden Yolda Etkin Destek: Öğrenci Koçluğu https://www.milliyet.com.tr/egitim/basariya-giden-yolda-etkin-destek-ogrenci-koclugu-1701060.

Nieuwerburgh, Christian. 2012. Coachinh in Education: An Overview. **Coaching in Education**. ed. Christian van Nieuwerburgh. New York: Routledge: 3-24.

Ocak, Metin. 2020. **Koçluğun Bilimsel Temelleri.** Bursa: Ekin Yayınevi.

Oruç, Şahin. 2019. **Öğrenci Koçluğu Eğitimi El Kitabı**. İstanbul: Buğrahan Yayınları.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 2017. **Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri**. Ankara.

Örs, İrem. 2019. İnsan Kaynakları Yönetiminde Koçluk Yaklaşımı ve Geribildirim Vermenin Çalışan Motivasyonuna Etkileri: Bir Özel Hastane Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbay, Özlem. 2008. Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, Selim, Yiğit Seyfi Ümmühan, Rıza Cenat. 2016. **Koçluk Sanatı ve İşletme Koçluğu.** İstanbul: Cinius Yayınları.

Özdemir, Soner Mehmet. 2008. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Educational Administration: Theory and Practice.** s. 54: 277–306.

Özerkan, Emre. 2007. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgan, Habib, Seda Yılmaz. 2009. Müfettişlerin, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Eksiklikleri Hakkındaki Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 10. s. 2: 57–65.

Özmen, Özgün. 2018. Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışlarının Benimseme ve Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, Sefa. 2020. Okul Yöneticilerinin Çocuk İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutumları Ve Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, Cemil. 2015. Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. ed. Cemil Öztürk. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 1–32.

Öztürk, Sema. 2007. Ortaöğretim Özel ve Resmi Okul Yöneticilerinin Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pajares, M. Frank. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**. c. 62. s. 3: 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307.

Palandökenlier, İlknur. 2008. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pamukoğlu, İrem. 2021. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı (Balıkesir Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pınar, Ali Haluk. 2013. Mintzberg'in Yönetim Yaklaşımı Açısından İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Koçluk ve Mentorluk Yetkinlikleri Ile Öğrencilerin Sınav Başarı Puanları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 22. s. 1: 121–138.

Ross, John A. 1992. Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. **Canadian Journal of Education**. c. 17. s. 1: 51–65. https://doi.org/10.2307/1495395.

Saracaloğlu, Asuman Seda, Nilgün Yenice, Barış Özden. 2013. Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarının ve Akademik Kontrol Odaklarının İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 2. s. 34: 227–250. https://doi.org/10.9779/puje555.

Sarıtaş, Emel, Ümran Şahin, Gülsüm Çatalbaş. 2016. İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 25. s. 1:208–229.

Seferoğlu, Sadi Süleyman. 2004. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim.** s. 58: 40–45.

Sekman, Mümin. 2007. **Her Şey Seninle Başlar.** 7. bs. İstanbul: Alfa Yayınları.

Semerci, Didem, Gülden Uyanık Balat. 2018. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 19. s. 3: 494–519. https://doi.org/10.17679/inuefd.394585.

Sezer, Hale, Hatice Şahin. 2015. Koçluk: Tıp ve Sağlık Bilimleri. **Tıp Eğitimi Dünyası.** s. 42: 33–42.

Siminovitch, Dorothy E. 2019. **Koçlukta Gestalt Yaklaşımı**. İstanbul: Sola Unitas Yayınları.

Solak, Adem. 2008. **Çocuklarda ve Gençlerde Şiddet, Saldırganlık ve Suçluluk Duyguları Açısından Anne-Baba Eğitimi**. 7. bs. İstanbul: Sarıyer Kaymakamlığı Kültür Yayınları.

Sözcü, Ufuk, Sibel Oğuz, Duran Aydınözü. 2016. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Coğrafya Konularının Öğretimine İlişkin Öz Yeterlikleri. **Marmara Coğrafya Dergisi.** s. 33: 155. https://doi.org/10.14781/mcd.28062.

Sünbül, Ali Murat. 1996. Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rolleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** c. 8. s. 8: 597–608. https://doi.org/10.14527/748.

Şahin, Ali Ekber. 2012. Meslek ve Öğretmenlik. **Eğitim Bilimine Giriş**. ed. Veysel Sönmez. 9. bs. Ankara: Anı Yayıncılık: 265–309.

Şahin Sak, İkbal Tuba. 2015. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançları. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 29: 101–120.

Şahin, Songül, Ziya Şahin. 2016. Ters-Düz Sınıflar (FlippedClassroom) ve Yeni Nesil Eğitim Dijital Öğrenci Koçluğu. **International Journal of New Trends in Arts.** c. 5. s. 4: 13–19.

Şentürk, Hasan, Behçet Oral. 2008. Türkiyede Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 7. s. 26: 1–26.

Tabak, Gürkan. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 10. s. 22: 171–181.

Tarakçı, Umut Ahmet. 2019. Örgütlerde Öz Yeterlilik Algısı ve Performans İlişkisinde Kişilik Profillerinin Düzenleyici Rolü ve Koçluk Hizmeti Alan Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşkireç, Bilge. 2017. İçerik Odaklı Koçluk Uygulamasının Matematik Öğretmenlerinin İnançlarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşkın, Ayşegül. 2019. Öğrenci Koçluğunun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına ve Duyuşsal Alan Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşkın, Zeynep. 2019. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Kendini Yönetme Becerisindeki Farkındalığın Gelişimi: Ataşehir Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekerek, Mehmet, Orhan Ercan, Mehmet Salih Udum, Kemal Saman. 2012. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s. 2: 80–91.

Toker, Işıl, Kemal Can Kılıç. 2019. Koçluk Eğitimi Bir Gelişim Aracı Mı, Potansiyel Bir İş Mi? **Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi**. s. 25: 137–152. https://doi.org/10.18092/ulikidince.580007.

Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy. 2001. Teacher Efficacy: Capturing

an Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**. c. 17. s. 7: 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

_____. 2007. The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. **Teaching and Teacher Education**. c. 23. s. 6: 944–956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003.

Turan, Selahattin. 2020. Sınıf Yönetiminin Temelleri. **Sınıf Yönetimi.** ed. Mehmet Şişman, Selahattin Turan. 17. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 2-20. https://doi.org/10.14527/9789758792238.

Türkmen, Bera Zeyneb. 2018. Öğrenci ve Öğretmenlerin Tablet Kullanımına Dönük Tutumları ile Akademik Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkmen, Hacı Mehmet. 2019. 4+4+4 Eğitim Sistemine Geçişten Dolayı 5. Sınıf Okutmuş Sınıf Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özyeterlikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkoğlu, Said. 2012. **Yazarlık Ağacı.** İstanbul: Sütun Yayınları.

Uğraş, Mustafa. 2011. İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ulcay, Hatice Sümeyye. 2019. Yaşam Koçları Açısından Koç-Danışan İlişkisinin Psiko-Sosyal ve Manevi Yönden Tahlili. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Urhan, İrem. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, Mertcan. 2015. Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin ve Öğretmenlik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünlü, İhsan, Alper Kaşkaya, Fatih Muhammet Kızılkaya. 2017. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz -Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 18. s. 2: 651–667.

Üstün, Ahmet, Seher Tekin. 2016. Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 9. s. 1: 35–47.

Üstüner, Mehmet, Hasan Demirtaş, Melike Cömert, Niyazi Özer. 2009. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 9. s. 17: 1–16.

Üztemur, Servet Suna, Celal Metin. 2015. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi**. c. 3. s. 2: 41–67.

Vardarlıer, Pelin. 2017. **Koçluk Atölyesi.** 1. bs. İstanbul: Abaküs Kitap Yayınları.

Vatansever Bayraktar, Hatice. 2015. Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. **Journal of Turkish Studies**. c. 10. s. 3: 1079–1100. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788.

Whitworth, Laura, Karen Kimsey-House, Henry Kimsey-House, Philip Sandahl. 2020. **Koaktif Koçluk.** İstanbul: Mediacat Yayıncılık.

Yavuzer, Haluk. 1995. **Ana-Baba ve Çocuk.** 8. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaz, Ahmet Hakan. 2018. Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları Ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeğin, Firuzan. 2020. Öğretmen Adaylarının Genel Öz Yeterlik ve Çocuk İstismarına Yönelik Farkındalıkları ile Çocuklarda Cinsel İstismara Karşı Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yeşilyurt, Etem. 2013. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 12. s. 45: 88-104.

Yetim, A. Azmi, Zekeriya Göktaş. 2004. Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c. 12. s. 2: 541–550.

Yıldırım, M. Cevat, Burhanettin Dönmez. 2008. Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 7. s. 23: 98–115.

Yılmaz, Kürşad, Ömay Çokluk Bökeoğlu. 2008. Primary School Teachers' Belief of Efficacy. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 41. s. 2: 143–67. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001128.

Yüksel, Gökhan. 2017. Orta Öğretim Öğrencilerine Kelime İşlemci Programının Öğretiminde Koçluk Yöntemi Kullanımının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, Hidayet Suha, Seda Canlı. 2019. Oyunlaştırma ve Öğrenci Katılımı: Lisans Eğitiminde Bir Durum Çalışması. **SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. c. 17. s. 2 : 92–109. https://doi.org/10.33689/spormetre.527412.

Yurdakul, Kazım. 2010. **Koçluk Kültürü.** 1. bs. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Zimmerman, Barry J. 1995. Self-Efficacy and Educational Development. **Self-Efficacy in Changing Societies**. ed. Albert Bandura. New York: Cambridge University Press: 202–231.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Koçluk Becerileri Ölçeği Kullanım İzni



Ayşenur Temel 14 Aralık Sal 16:02 (2 gün önce)
Selahattin hocam merhaba, Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilgiler eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Ayşenur Temel. Danışmanım Doç. Dr. Şahin Oruç ile

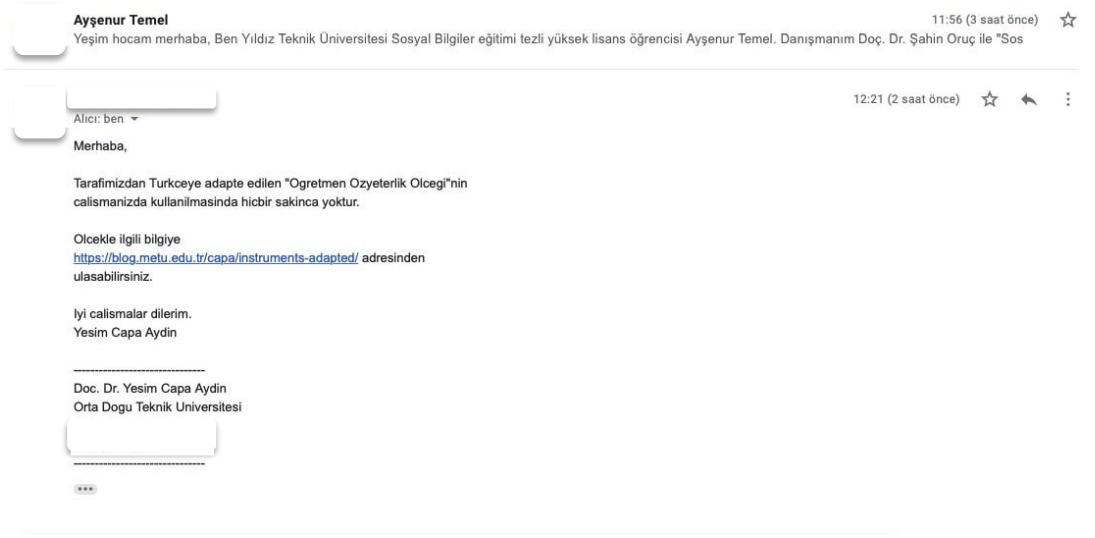
Prof. Dr. Selahattin Turan 14 Aralık Sal 21:11 (2 gün önce)
Alıcı: ben

14/12/2021

Merhaba Ayşenur;
Söz konusu veri toplama aracını çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Prof. Dr. Selahattin Turan

Ayşenur Temel [redacted] 14 Ara 2021 Sal, 16:03 tarihinde şunu yazdı:

Ek 2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni



Ayşenur Temel 11:56 (3 saat önce)
Yeşim hocam merhaba, Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilgiler eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Ayşenur Temel. Danışmanım Doç. Dr. Şahin Oruç ile "Sos

[redacted] 12:21 (2 saat önce)
Alıcı: ben

Merhaba,

Tarafimizdan Turkceye adapte edilen "Ogretmen Ozyeterlik Olcegi"nin
calismanizda kullanilmasinda hicbir sakinca yoktur.

Olcekle ilgili bilgiye
https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/ adresinden
ulasabilirsiniz.

Iyi calismalar dilerim.
Yesim Capa Aydin

Doc. Dr. Yesim Capa Aydin
Orta Dogu Teknik Universitesi
[redacted]

Ek 3. Öğretmen Koçluk Becerileri Ölçeği

Evrak Tarih ve Sayısı :13.01.2022 - E.2201100218 Yazının Ekidir

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖĞRETMEN KOÇLUK BECERİLERİ

ANKET FORMU

Bu araştırma, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülen bir tez çalışması için yapılmaktadır.

Ankette, sizlere, *koçluk becerileri* ile ilgili sorular sorulmaktadır. Soruları, *kendi duygu ve düşüncelerinizi* yansıtacak şekilde içtenlikle cevaplandırmanız çok önemlidir. Bu nedenle, lütfen sorulara neyin doğru neyin yanlış olduğuna göre değil, ***gerçekte sizin ne yaşadığınız ve hissettiğinize göre cevap veriniz.***

Ankete verilen cevaplar toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anket üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Burcu ARSLAN
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
e-posta:

	I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU
1	Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2	Yaşınız: 21-29 ( ) 30-39 ( ) 40-49( ) 50-59 ( ) 59'un üstü( )
3	Gelir durumunuz: Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
4	Medeni Durumunuz: Evli ( ) Bekâr ( ) Başka( )
5	Eğitim durumunuz: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )
6	Branşınızı yazınız: .....
7	Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz 0-4 yıl ( ) 5-9 yıl ( ) 10-14 yıl ( ) 15-19 yıl ( ) 20-24 yıl ( ) 25 yıl ve üstü ( )
8	Derse girdiğiniz sınıf seviyesi: 1-4 sınıf seviyesi ( ) 5-8 sınıf seviyesi ( )
9	Mesleki nitelikte herhangi bir kuruluşa üye misiniz? Evet ( ) Hayır ( )
10	Görevinizi sürdürdüğünüz okulun türü nedir? Özel okul ( ) Resmi Okul ( )
11	Liderlik, koçluk ve iletişim becerileri konularında hizmet içi eğitim aldınız mı? Aldığınız konuları işaretleyiniz. Liderlik ( ) Koçluk ( ) İletişim Becerileri ( ) Almadım ( )

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2201100218&ErisimKodu=0FA6E7B0

II. BÖLÜM: ÖĞRETMEN KOÇLUK BECERİLERİ ANKETİ					
MADDELER	**Her zaman**	**Genellikle**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1.Sorumluluklarımı yerine getirerek öğrencilerime örnek olurum.					
2.Görev dağılımı yaparken öğrencilerimin seçimlerini göz önünde bulundururum.					
3.Öğrencilerimin sorunlarını kendilerinin çözmesini sağlarım.					
4.Öğrencinin kim olduğunu bilmek eğitim metotlarını uygulamada kolaylık sağlar.					
5.Durum ve koşullara göre hangi ilkeye göre hareket etmem gerektiğini belirlerim.					
6.Öğrencilerimin belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli potansiyele sahip olduklarını hissettiririm.					
7.Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretirim.					
8.Öğrencilerimle iletişim kurarken onların kişilik özelliklerine dikkat ederim.					
9.Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.					
10.Karşımdakini dinlerken aynı zamanda mimiklerini ve hareketlerini de gözlemlerim.					
11.Verdiğim sözleri tutarım.					
12.Öğrencilerim hakkındaki görüşlerimi saygı çerçevesinde onlarla açıkça paylaşırım.					
13.Hedeflerime ulaşma süresini belirlemeye çalışırım.					
14.Kişiye destek olarak problemlerine kendisinin çözüm üretmesini sağlarım.					
15.Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken, o planı yürütebileceğime güvenirim.					
16.Geri bildirimde bulunurken neden sonuç ilişkisini açıklarım.					
17.Bir sorunum olduğunda, olabilecek çözüm yollarının hepsini düşünmeye çalışırım.					
18.Öğrencilerimin eksiklerini veya hatalarını gördüğümde davranışa yönelik fikrimi aktarırım.					
19.Her hangi bir problem karşısında problemin çözümünü kendimde ararım.					
20.Öğrencilerimin güçlü olduğu yanlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.					

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2201100218&ErisimKodu=0FA6E7B0

Evrak Tarih ve Sayısı :13.01.2022 - E.2201100218 Yazının Ekidir



II. BÖLÜM: ÖĞRETMEN KOÇLUK BECERİLERİ ANKETİ (*DEVAM*)					
MADDELER	**Her zaman**	**Genellikle**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
21.Öğrencilerimin verdiği cevapları doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açarım.					
22.Benzer durumlar arasındaki küçük farklılıkları görebilecek bir bakış açısına sahibim.					
23.Öğrencinin bilgi ve ihtiyaçlarını tanımak onu öğrenme etkinliğine koyabilmede önemli kolaylık sağlar.					
24.Karşımdakinin hayatı ile ilgili kararlara karışmam					
25.Bir problemi çözmede zorlanırsam, o probleme karşı algımı değiştiririm.					
26.Karşımdakine çözüm buldurucu sorular sorarım.					
27.Karşılıklı sorular kişilerin ilişkisini güçlendirir.					
28.Söylediklerim ile yaptıklarım birbiri ile örtüşür.					
29.Öğrencilerin kendileri tarafından bilinmeyen, başkaları tarafından bilinen yönlerini görmelerini sağlarım.					
30.Kendini iyi tanıması, kişinin değerlerini ve hayat felsefesini belirlemesi hedef belirleme sürecini oldukça kolaylaştırır.					
31.Sorular, kişinin sahip olduklarını hissetmesini ve olumlu yönde etkilenmesini sağlar.					
32.Güçlü sorular hedefe yöneliktir ve geleceği aydınlatmaya yararlar.					
33.Sahip olduğum becerileri geliştirmeye çalışırım.					
34.Hedeflerin somut, gerçekçi ve kişinin değerlerine uygun olması önemlidir.					
35.Hedef belirledikten sonra o hedef ulaşmak için stratejiler belirlenmelidir.					

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2201100218&ErisimKodu=0FA6E7B0

Ek 4. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Evrak Tarih ve Sayısı :13.01.2022 - E.2201100218 Yazının Ekidir



EK 1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz	çok az yeterli		biraz yeterli		oldukça yeterli		çok yeterli	
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

© Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2201100218&ErisimKodu=0FA6E7B0

Ek 5. Çalışmaya Katılım Onay Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyinin Öğrenci Koçluk Becerileri Üzerine Etkisi konulu araştırma Ayşenur TEMEL tarafındanyürütülmektedir. Araştırmaya katılım **tamamen gönüllük** esasına olup, araştırma kapsamında toplanacak olan veriler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla iletişim kurabilirsiniz. Bu araştırmaya**katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Bu formu onaylamanız**, araştırmaya katılım için onay verdiğiniz**anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinin, öğretmenlerdeki koçluk becerisine etkisini tespit emek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer:İstanbul

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacı ve içeriği ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

☐ Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

☐ Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiyorum.

İmza:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:
e-posta:

Ek 6. Milli Eğitim Araştırma İzin Belgeleri

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-42644026 03/02/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ayşenur TEMEL)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 10.01.2022 tarihli ve 2201100218 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 31.01.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyinin Öğrenci Koçluk Becerileri Üzerine Etkisi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Resmi / Özel Ortaokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/02/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a7a8-cb72-3683-9d6b-9f8a kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-42703725 04.02.2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ayşenur TEMEL)

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 03.02.2022 tarihli ve 42644026 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Turgut KARATEKİN
İl Milli Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c190-7c4a-3ec9-9316-095c kodu ile teyit edilebilir.