



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**KOÇLUK HİZMETİNİN ÖĞRENCİLERİN GELİŞİM ÖZ TEORİLERİNE,
AKADEMİK BENLİKLERİNE VE BAŞARILARINA ETKİSİ**

Beyza AKDAĞ
ORCID: 0000-0003-1815-9733

Danışman
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
ORCID: 0000-0003-4702-1688

Konya – 2024

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden emeklerini esirgemeyen, bana daima yol gösteren, engin bilgi, tecrübe ve desteğini sürekli hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a en derin minnet ve şükranlarımı sunarım.

Aynı zamanda, tez sürecimde ve hayatım boyunca yanımda olarak bana destek veren sevgili aileme, özellikle annem Muhsinur AKDAĞ, babam Mehmet AKDAĞ, kardeşim Emin AKDAĞ ve ablam Seray ÖZDAMAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Sizlerin varlığı ve desteği benim için her zaman büyük bir motivasyon kaynağı oldu ve olmaya da devam ediyor.

Ayrıca, meslektaşlarım ve süreç boyunca desteklerini hep hissettiğim canım arkadaşlarım Aynur BABACAN, Melike ARSLANBAY, Tuğçe DEMİRER, Naime KOCA ŞAHİN ve Yunus Emre SİVRİ'ye de teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, araştırmamda yer almak için gönüllü olan öğrencilerime de teşekkür eder, hayatlarının geri kalanında başarıların daima onlarla olmasını temenni ederim.

Beyza AKDAĞ

Haziran 2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN.....	7
2.1. Gelişim Öz Teorisi	7
2.1.1. Sabit Zihin	7
2.1.2. Gelişen Zihin	7
2.2. Akademik Benlik.....	9
2.3. Akademik Başarı	10
2.4. Akademik Başarı ve Gelişim Öz Teorisi Arasındaki İlişki	14
2.5. Akademik Başarı ve Akademik Benlik Arasındaki İlişki	16
2.6. Akademik Başarı, Gelişim Öz Teorisi ve Akademik Benlik Arasındaki İlişki.....	17
2.4. Koçluk	18
2.4.1. Koçluk Nedir?	18
2.4.2. Koçluk Mentorluk ve Danışmanlık Arasındaki İlişki	19
2.4.3. Koçluğun Sözlük Anlamı	20
2.4.4. Koçluk Kavramının Tarihçesi	20
2.4.5. Koçluğun İşlevi	21
2.4.6. Koç Kimdir?	22
2.4.7. Koç ve Danışan Rollerini	26
2.4.8. Koçluğun Amacı.....	27
2.4.9. Koçluğun Tarihi	28
2.4.10. Koçluk Türleri Nelerdir?	29
2.4.11. Koçluk Süreci Aşamaları Nelerdir?	33
2.4.12. Koçluk Modelleri	38

2.4.13. Koçluğun Eğitim Alanında Kullanımı	43
2.5. Eğitimde Koçluk.....	44
2.5.1. Eğitim Koçluğu Nedir?	44
2.5.2. Eğitim Koçluğunun Faydaları Nelerdir?	46
2.5.3. Eğitim Koçluğunda Kullanılan Yöntemler.....	48
2.6. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	58
3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	65
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	66
3.3.1 Zihniyet Teorileri Ölçeği.....	66
3.3.2 Öğrenci Olarak Ben Ölçeği	66
3.3.3 Akademik Başarı Testi	67
3.3.4 Uygulama Değerlendirme Formu.....	68
3.4. Verilerin Toplanması.....	68
3.5. Verilerin Analizi.....	69
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi	69
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi.....	70
4. BULGULAR	71
4.1. Koçluk hizmetinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gelişim öz teorisine etkisi ön-test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	71
4.2. Koçluk hizmetinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benliklerine etkisi ön-test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	71
4.3. Koçluk hizmetinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ön-test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	72
4.4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin gelişim öz teorileri ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	73
4.5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik benlikleri ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	73
4.6. Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	74
4.7. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gelişim öz teorileri ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	74
4.8. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik benlikleri ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	75
4.9. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	75
4.10. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gelişim öz teorileri son test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	76
4.11. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benlikleri son test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	77
4.12. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları son test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	77

4.13. Koçluk Hizmetine Dair Öğrenci Görüşleri	77
4.13.1 Koçluk Öncesine Dair Görüşlere İlişkin Bulgular	78
4.13.2 Koçluk Sürecine Dair Görüşlere İlişkin Bulgular	81
4.13.3 Koçluk Sonrasına Dair Görüşlere İlişkin Bulgular	83
4.13.4 Koçluk Algısına İlişkin Bulgular	87
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Tartışma.....	89
5.1.1 Koçluk Hizmetinin Öğrencilerin Gelişim Öz Teorilerine Etkisi Üzerine Tartışma	89
5.1.2 Koçluk Hizmetinin Öğrencilerin Akademik Benliklerine Etkisi Üzerine Tartışma	91
5.1.3 Koçluk Hizmetinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi Üzerine Tartışma	94
5.1.4 Koçluk Hizmetine Dair Öğrenci Görüşleri Üzerine Tartışma.....	97
5.2. Sonuç	105
5.3. Öneriler.....	106
5.3.1 Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	106
5.3.2 Araştırmacıya Yönelik Öneriler	106
5.3.3 Karar Alıcılara Yönelik Öneriler.....	107
KAYNAKLAR.....	108
EKLER.....	126

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Koçluk Hizmetinin Öğrencilerin Gelişim Öz Teorilerine, Akademik Benliklerine ve Başarılarına Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **146** sayfalık kısmına ilişkin, 4/06/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

4/06/2024

Beyza AKDAĞ

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

4/06/2024

Beyza AKDAĞ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

ABT: Akademik Başarı Testi

ÇASGEM: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi

KH: Koçluk Hizmeti

LGS: Liselere Geçiş Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

ÖOBÖ: Öğrenci Olarak Ben Ölçeği

PISA: Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

ZTÖ: Zihniyet Teorileri Ölçeği

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

KOÇLUK HİZMETİNİN ÖĞRENCİLERİN GELİŞİM ÖZ TEORİLERİNE, AKADEMİK BENLİKLERİNE VE BAŞARILARINA ETKİSİ

Beyza AKDAĞ

Bu araştırmada koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Koçluk hizmeti 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı içerisinde devlete bağlı bir ilköğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet okulunda sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 14 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 7'si tesadüfi örnekleme yoluyla deney grubu olarak belirlenirken, 7'si de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Koçluk hizmeti öğrencilere 20 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araç ve yöntemler kullanılmıştır. Bu nedenle bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kontrol ve deney gruplarına "Zihniyet Teorileri Ölçeği" ve "Öğrenci Olarak Ben Ölçeği" ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerin akademik başarıları öğrencilere koçluk öncesinde ve sonrasında uygulanan Akademik Başarı Testinin sonuçlarına göre değerlendirilmeye çalışılmış olup ölçekte yer alan testlerin güvenilirlik değerleri KR-20 güvenilirlik katsayısıyla belirlenmiştir. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farklılaşma "Mann-Whitney U" testi ile analiz edilmiş olup aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamasıyla birlikte grupların birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmaması belirlendikten sonra deney grubuna koçluk hizmeti uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte kontrol grubundaki öğrencilere hiçbir müdahalede bulunulmamış, öğrenciler koçluk hizmeti almamıştır. Süreç sonunda deney grubuna uygulanan ön-test ve son-testler arasındaki ilişkiye bakılmış olup, iki test arasında anlamlı bir farkın olduğu, bu anlamda koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Kontrol grubuna yapılan ön-test ve son-test puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise testler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, bu anlamda kontrol grubundaki öğrencilerin gelişim öz teorilerinde, akademik benliklerinde ve başarılarında bir değişim olmadığı sonucuna varılmıştır ($p>.05$). Bütün bu sonuçlar da koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına olumlu etki ettiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Koçluk, Koçluk Hizmeti, Eğitim Koçluğu, Gelişim Öz Teorisi, Akademik Benlik, Akademik Başarı

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Education Management Program
Master Thesis

THE EFFECT OF COACHING SERVICE ON STUDENTS' GROWTH MINDSETS, ACADEMIC SELF-CONCEPTS AND ACHIEVEMENTS

Beyza AKDAĞ

In this study, it was aimed to examine the effect of coaching on students' growth mindsets, academic self-concepts and achievements. The coaching service was carried out in a state-affiliated primary school in the 2023-2024 academic year. The study group of the research consisted of 14 students studying at the eighth-grade level in a public school located in the Central Anatolia Region. While 7 of these students were determined as the experimental group through random sampling, 7 were determined as the control group. Coaching services were provided to the students for 20 weeks. Qualitative and quantitative tools and methods were used in the study. Therefore, mixed research method was used in this study. In the quantitative dimension of the study, the "Growth Mindset Scale" and "Me as a Student Scale" were applied to the control and experimental groups as pre-test and post-test. At the same time, the academic achievement of the students was evaluated according to the results of Academic Achievement test administered to the students before and after the coaching, and the reliability values of the test was determined by the KR-20 reliability coefficient. The differentiation between the pre-test scores of the control and experimental groups was analyzed with the "Mann-Whitney U" test and no significant difference was found between them, thus it was concluded that the groups were equivalent ($p>.05$). After it was determined that there was no significant difference between the experimental and control groups, coaching services were started to be applied to the experimental group. In this process, no intervention was made to the students in the control group, and they did not receive coaching services. At the end of the process, the relationship between the pre-test and post-tests applied to the experimental group was examined and it was concluded that there was a significant difference between the two tests, and in this sense, the coaching service had a positive effect on students' growth mindsets, academic self-concepts and achievements ($p<.05$). When the relationship between the pre-test and post-test scores of the control group was analyzed, it was concluded that there was no significant difference between the tests, in this sense, there was no change in the growth mindsets, academic self-concepts and achievements of the students in the control group ($p>.05$). All these results showed that the coaching service had a positive effect on students' growth mindsets, academic self-concepts and achievements.

Keywords: Coaching, Coaching Service, Education Coaching, Growth Mindset, Academic Self-Concept, Academic Achievement

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde eğitim sistemi içerisinde araştıran, sorgulayan, yaparak yaşayarak öğrenen ve öğrendiklerini içselleştirerek kendi anlamlarını oluşturan öğrenciler yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bu özelliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi adına kaliteli eğitim anlayışının benimsenmesi hızlı değişim ve dönüşümlere şahit olduğumuz bu çağda ülkelerin en önemli kaynağı olan insanların niteliklerinin iyileştirilmesi için önem teşkil etmektedir (Sarier, 2021). Buradan hareketle akademik başarı öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağlama açısından önemli olarak görülmektedir (Altinkurt, 2008; Sarier, 2016). Eğitimciler öğrencilerden yansıyan verilerle akademik eksenli hedeflere ne kadar ulaşabildiklerini denetlerler (Aduke, 2015). Bu denetleme sayesinde akademik başarı hakkında genel bir bilgi oluşmasıyla birlikte gelecekteki insan niteliğiyle ilgili de çıkarımlar yapabilmek mümkündür.

Başarı herkesin aynı düzeyde olması değil, herkesin kendini potansiyeline uygun olarak geliştirilmesidir. Bu anlamda potansiyelini gerçekleştiremeyen bir birey kendisini başarısız hissedecek ve özgüveni kırılacaktır. Türkiye’de ortaöğretim ve yüksek öğrenime geçiş sürecinde akademik başarı ölçütü olarak kullanılmaktadır. Akademik anlamda başarılı olan bir öğrencinin başarılı bir üniversiteye gitmesi ve mezun olduktan sonra da nitelikli bir işte çalışması sonuç olarak da sosyoekonomik durumunu iyileştirmesi büyük bir ihtimaldir. Bu açıdan bakıldığında akademik başarı sadece Türkiye’de değil aynı zamanda dünyada da iyi eğitime ve yüksek yaşam standartlarına açılan bir kapıdır (Mertoğlu, 2023).

Akademik başarı birey için önemli olmasının yanı sıra bir ulusun zenginliği ve refahı açısından da son derece önemlidir. Bir toplumun akademik başarı düzeyi ile sosyoekonomik durumunun olumlu yönde gelişmesi arasındaki güçlü ilişki Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (PISA-Program for International Student Assessment) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS-Trends in International Mathematics and Science Study) gibi akademik başarıya ilişkin çalışmaların yapılmasına sebep olmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen verilerle ülkeler akademik başarıları hakkında bilgi sahibi olurlar ve

bu bilgileri eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek eğitimle ilgili kararlarına rehberlik etmesi amacıyla kullanırlar (Steinmayr, Meißner, Weidinger ve Wirthwein, 2014). Bu anlamda Türkiye de kurucu üyeleri arasında olduğu OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) tarafından gerçekleştirilen PISA uygulamasına 2003 yılından beri katılmaktadır (MEB, 2019). Türkiye'nin bu uygulamada 2003 ve 2018 yılları arasındaki başarı durumu incelendiğinde matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki ortalama başarı puanlarının, OECD ülkelerinin puan ortalamasının gerisinde olduğu görülmektedir (Sarier, 2021). Buna ek olarak Türkiye, TIMSS uygulamasına da 2000'li yıllardan itibaren düzenli olarak katılmaktadır. Bu bağlamda sınavlardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde 4. ve 8. sınıf düzeylerinde akademik başarının fen bilimleri ve matematik branşlarında istenilen düzeyde olmadığı ve genel başarı ortalamasının daha altında seyrettiği görülmektedir (Sarier, 2020).

Öğrencilerin akademik başarıları aile, okul ve öğrenciden kaynaklı olarak pek çok faktörden etkilenebilmektedir. Öğrenciden kaynaklanan faktörler arasında öğrencinin zekâ düzeyi, öğrenme stili, motivasyonu, derslere ve okula karşı tutumu, öz yeterlilik algısı ve öğretmenlerine güven yer almaktadır (Atik, 2016). Buradan hareketle öğrencilerin başarılarının geliştirilebilmesi için eleştirel düşünme, problem çözme ve bilimsel sorgulayarak uygulamalı öğrenme alanlarındaki becerilerinin okul programları ve öğretim metodolojileri yoluyla desteklenmesi gerekir (Koca, Yakar, Dev ve Şen, 2024). Öğrencilere bu ortamı sağlamanın yollarından birisinin koçluk hizmeti olacağı düşünülmektedir. Koçluk Whitmore (1995)'a göre kişinin sahip olduğu potansiyele ulaşabilmesi için kilidini açmasıdır. Spence ve Odeas (2011) ise koçluğu bilgi, duygusal zekâ ve öz düzenlemenin gelişimi yoluyla kişinin işlevselliğinin artması şeklinde açıklamıştır. Bu anlamda koçluğun amacı öğrencinin yansıtma yapma, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak kavrayışını ve farkındalığını geliştirmektir (Ellison ve Hayes, 2009; Diaz, 2013). Koçluk ile öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri, aktif öğrenme alışkanlıkları edinmeleri ve ezberci eğitimden sıyrılarak akademik başarılarını artırmalarını sağlamak amaçlanır (Gynnild, Holstad ve Myrhaug, 2007). Bir diğer amaç ise öğrencilerin doğuştan getirdiği yetenekleri ile kapasitelerinin bütünleştirilerek potansiyellerini gerçekleştirmelerine destek olmaktır. Bu anlamda koçluk sürecinde öğrencilerin akademik ve sosyal hayatları bir bütün olarak ele alınır (Çatalbaş, 2017). Bugüne kadar yapılmış olan araştırmalarda koçluğun akademik başarı, bilişsel ve üstbilişsel beceriler, yansıtıcı ve eleştirel düşünme, okula ve derslere karşı tutum gibi değişkenlere etkisi incelenmiş; çeşitli sonuçlar bulunmuştur.

Demir ve Doğanay (2008) tarafından yapılan araştırmada bilişsel koçluk becerilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ceylan (2011) ise yapmış olduğu araştırmada bilişsel koçluk uygulamasının öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine ve matematik dersine karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Bunlara ek olarak Tümen Akyıldız (2015)'ın yapmış olduğu araştırma da bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğrenme programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerileri üzerine etkisine odaklanmış aynı zamanda yabancı dil dersindeki başarılarını gözlemlemiştir. Bu araştırmaya benzer olarak Howlett vd. (2021) tarafından yapılan araştırma da koçluğun üstbilişsel beceriler üzerine etkisini araştırmıştır. Bunların yanı sıra Sezer (2016) koçluğun öğrencilerin motivasyonu, hata odaklı motivasyonu ve eğitim stresi üzerindeki etkisini, Singley (2017) koçluğun öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini kullanma, akademik katılım, öz yeterlilik ve akademik başarıları üzerine etkisini, Wolff vd. (2020) ise öz değerlendirme, geri bildirim ve koçluğun hedeflerin gerçekteştirilmesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmalarda koçluğun yukarıda saydığımız değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen becerileri genel başlıklar halinde toplamak istersek bunları gelişim öz teorisi ve akademik benlik olarak ayırabiliriz. Gelişim öz teorisi kişinin kendi zekasını ve yeteneklerini gerekli çabayı göstererek geliştirebileceğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Uludüz ve Günbayı, 2018). Dweck (2006) zihnimizin sabit zihin ve gelişen zihin olmak üzere ikiye ayrıldığını ve kendimizi geliştirebilmemiz adına zihnimizi gelişen zihin yapısına yakın tutmamız gerektiğini belirtmiştir. Gelişen zihin yapısına sahip bir öğrenci ile sabit zihin yapısına sahip öğrenci birbirlerine oldukça zıt düşüncelere sahiptirler. Sabit zihin yapısına sahip bir öğrenci yeteneklerin ve zekânın doğuştan geldiğine inanarak bunları geliştirebileceğine olan inancını düşük tutar veya reddeder. Gelişen zihin türüne sahip öğrenciler ise diğer öğrencilerin aksine yeteneklerini daima geliştirebileceklerine inanırlar ve çabaya önem verirler (Hochanadel ve Finamore, 2015). Gelişen zihne sahip olan öğrencinin hedeflerini belirleme şekli de farklıdır. Bu öğrenci hedeflerini hatalarından yola çıkarak belirler bu nedenle de karmaşık problemler karşısında daha etkin karar verebilir (Mesler, Corbin ve Martin, 2021). Gelişim öz teorisi öğrencilerin öz yeterliliği (Keenan, 2018; Zander, Brouwer, Jansen, Crayen ve Hannover, 2018), motivasyonları (Blackwell, Trzesniewski ve Dweck, 2007) ve bilişsel katılımları (Pohl ve Nelson, 2020) gibi değişkenlerle ilişkili olduğundan dolayı öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemlidir. Akademik benlik ise öğrencinin kendine dair potansiyelinin farkında olması ve becerilerine karşı geliştirdiği

kanısıdır (Arseven, 1986). Bu öğrenci güçlü ve güçsüz yanlarının farkındadır, bu anlamda neler yapabildiğini ve yapamadığını iyi gözlemler, mevcut durumu ve kaynakları çok iyi değerlendirir; bunlara göre de stratejiler belirleyerek ilerler (Sarier, 2016).

Gelişim öz teorisi ve akademik başarının birbirleriyle ilişkili olduğunu belirten çalışmalar olmakla birlikte (Yeager vd., 2019; Barbouta, Barbouta ve Kotrotsiou, 2020; Froedge, 2017; Dweck, 2006; Jensen, 2005; Ricci, 2013 ve Gregory ve Kaufeldt, 2015) akademik benlik ve akademik başarı arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır (Ajmal ve Rafique, 2018; Marsh ve Martin, 2011; Jaiswal ve Choudhuri, 2017; Wu, Guo, Yang, Zhao ve Guo, 2021 ve Carrillo-López, Constante-Amores, Arroyo-Resino ve Sanchez-Munilla, 2022). Akademik benlik kavramı çok yönlüdür ve yapılan araştırmalara göre öz-düzenleme, motivasyon, yaratıcılık gibi faktörleri etkilemektedir (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini ve Reyes-Lagunes, 2013). Bu faktörleri etkilemesiyle birlikte akademik başarı ile yakından bağlantılı olup karşılıklı nedensellik ilişkisi ortaya koyarlar (Izuchi ve Onyekuru, 2017).

İlgili literatüre bakıldığında Türkiye'nin PISA ve TIMSS gibi uluslararası akademik başarıyı ölçme sınavlarında istediği başarıyı yakalayamadığı açıktır. Öğrencinin sahip olduğu motivasyon, eleştirel, bilişsel ve üstbilişsel düşünme becerileri, öz-yeterlilikleri, öz-düzenlemeleri, özgüvenleri ve yaratıcılıkları akademik başarıyı etkileyen faktörler olmakla birlikte her biri gelişim öz teorisiyle ve akademik benlikle ilişkili kavramlardır. Bu bağlamda gelişim öz teorisi ve akademik benliğin akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır. Bunların geliştirilmesi açısından koçluk hizmeti önemli bir potansiyele sahiptir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Wolff vd. (2020) ve Howlett vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların üniversite öğrencileriyle; Singley (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın ise öğrenme güçlüğü ve hiperaktivite bozukluğu olan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise koçluğun genellikle akademik başarıya etkisi üzerine odaklanıldığı, gelişim öz teorisi ve akademik benliği kapsayan becerilere olan etkisini gözlemlemekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu anlamda koçluk hizmetinin ortaokul öğrencilerinin gelişim öz teorilerine ve akademik benliklerine nasıl etki ettiği ve bu etkinin akademik başarı üzerindeki yansımaları yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır.

Tüm bu açıklamalardan hareketle öğrencilerin gelişim öz teorileri, akademik benlikleri ve başarıları arasında bir ilişki vardır ve bu ilişki öğrencilerin tüm öğretimsel süreçlerini

etkilemektedir denilebilir. Öğrencilerin kendilerinin farkında olarak ve kendilerini geliştirebileceklerine olan inançlarını yüksek tutarak akademik başarılarını yükseltmesi hem bireysel anlamda hem de gelecek nesillerin ülkenin sosyoekonomik durumunu olumlu etkilemesi anlamında önemlidir. Sonuç olarak koçluk hizmeti öğrencilerin gelişim öz teorilerinin, akademik benliklerinin ve başarılarının geliştirilmesi için ciddi bir potansiyel ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilecek olan sonuçların eğitimciler, koçlar ve politika yapıcılar için öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleme, stratejilerini daha etkili şekilde belirleme ve uygulama açısından rehberlik sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Devlete bağlı bir ilköğretim kurumunda gerçekleştirilen bu araştırmada, koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, koçluk hizmeti uygulaması sonrasında öğrencilerin kendilerini geliştirebileceklerine dair inançlarında bir değişiklik yaratılıp yaratılmadığı, öz değerlendirme yaparak güçlü ve güçsüz yönlerinin farkında olarak öğrenme ortamlarını düzenleyip düzenleyemeyecekleri ve sonuç olarak akademik başarılarında olumlu yönde bir değişiklik sağlayıp sağlayamayacakları tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda koçluk hizmetine dair öğrenci görüşleri de alınarak bu hizmetin öğrenciler üzerinde nasıl bir etkisi olduğu da incelenmiştir. Koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisini araştırmak amacıyla öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna koçluk hizmeti uygulanmış olup, kontrol grubuna ise bu anlamda herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Sonuçta nitel ve nicel yöntemlerin bir arada olduğu karma araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Koçluk hizmeti öğrencilerin gelişim öz teorilerini etkilemekte midir?
2. Koçluk hizmeti öğrencilerin akademik benliklerini etkilemekte midir?
3. Koçluk hizmeti öğrencilerin akademik başarılarını etkilemekte midir?
4. Koçluk hizmeti hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir öğrencinin akademik olarak başarılı olması kendi potansiyelinin farkında olmasından, güçlü ve zayıf yönlerini bilerek karşılaştığı durumlara karşı stratejiler oluşturmasından geçer. Öğrenci bu durumlar karşısında yeteneklerini ve becerilerini

geliştirebileceğine dair inancını yüksek tutmalı ve aynı zamanda hataları karşısında pes etmek yerine hatalarından ders çıkarmalıdır. Öğrenciler bu süreçler içerisinde elbette ki bir koça ihtiyaç duyacaklardır. Koç sorduğu güçlü sorular sayesinde öğrencilerin hedeflerinin farkına varmasını sağlayacak ve bu hedeflerine yönelik eylem adımlarını oluşturmaları için onlara rehberlik edecektir. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin gelişim öz teorilerini, akademik benliklerini ve başarılarını geliştirmeleri için neler yapılması gerektiği konusunda eksiklikler vardır. Öğrencilerin bu yönlerini geliştirmek için koçluk hizmetinin uygulanması ciddi potansiyeli olan bir alandır. Bu anlamda koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisinin belirlenmesinin alandaki bu boşluğu dolduracağı, ayrıca koçluk hizmetinin gelişen zihin yapısı odaklı, hayat boyu öğrenen ve kendi potansiyellerinin farkında olan öğrenciler yetiştirilmesine yardımcı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır:

1. Seçilen örneklem grubu evreni doğru temsil etmektedir.
2. Öğrenciler ölçekler aracılığıyla yöneltilen soruları samimi, içten ve doğru bir şekilde cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, araştırmada kullanılan “Öğrenci Olarak Ben Ölçeği”, “Zihniyet Teorisi Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi”nden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Koçluk hizmeti: Bireyin kendi potansiyelinin farkına varmasını ve güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek hedeflerini gerçekleştirmesini sağlamak için güçlü sorular sorularak uygulanan hizmettir.

Gelişim öz teorisi: Öğrencilerin yeteneklerini ve zekalarını devamlı olarak geliştirebilecekleri hakkındaki inançlarıdır.

Akademik benlik: Öğrencinin belirli bir durum karşısında kendi potansiyelinin farkında olması ve yeteneklerine dair geliştirdiği kanısıdır.

Akademik başarı: Öğrencinin bir dersin veya programın sonunda, o programın hedefleri ile ilgili olarak sergilediği yeterlilik düzeyidir.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde koçluğun ne olduğundan, koçun kim olduğundan, koçluk türlerinden, eğitim koçluğundan, eğitim koçluğunun faydalarından, gelişim öz teorisinden, akademik benlikten ve akademik başarıdan bahsedilmektedir.

2.1. Gelişim Öz Teorisi

Gelişim öz teorisi ilk olarak Dweck tarafından 2006 yılında ortaya atılmıştır (Uludüz ve Günbayı, 2018). Bu teori iki farklı zihin yapısı içermekle birlikte, kişinin becerilerini sürekli olarak geliştirebileceğine dair inancının olmasıdır. Burada bahsedilen zihin yapıları; gelişen zihin ve sabit zihindir (Yılmaz, 2019). Bu iki zihin yapısı aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir:

2.1.1. Sabit Zihin

Sabit zihin yapısına sahip kişiler zekânın doğuştan geldiğine inanarak yeteneklerini geliştirebileceğine dair inançlarını düşük tutarlar veya tamamen reddederler. Aynı zamanda da bunları geliştirmek adına gerçekleştirilen her türlü çabayı da gereksiz görürler (Hochanadel ve Finamore, 2015). Bu zihin yapısına sahip öğrenciler hata yapmaktan korkarlar ve bu hataların onları başarısızlığa sürükleyeceği düşüncesine sahip olurlar. Aynı zamanda, başarısızlıklarının sebeplerini daima dışsal faktörlere dayandırır ve akranlarının başarılarını bir tehdit olarak algılayarak kendilerini baskı altında hissederler (Dweck, 2006). Örneğin, bir sınavdan düşük puan alan öğrenci “Bu konuyu bize öğretmediler.” veya “Bu konu çalışma kâğıtlarında yoktu.” gibi cümlelerle başarısızlıkları için öğretmenlerini suçlayabilirler. Bir diğer deyişle, sabit zihin yapısındaki öğrenciler başarısızlıklarını beceri ve kararsızlık faktörlerinin eksikliğine değil de diğer insanların eylemlerine bağlama eğilimindedirler (Rhew, Piro, Goolkasian ve Cosentino, 2018).

2.1.2. Gelişen Zihin

Gelişen zihin yapısına sahip bir kişi zekânın ve yeteneklerin gerekli çabayı göstererek geliştirilebileceğine inanırlar (Hochanadel ve Finamore, 2015). Bu zihin yapısına ulaşan öğrenciler hatalarından ders çıkararak kendilerini daha ileriye taşıma imkânına sahip olduklarından dolayı sabit zihin yapısına sahip öğrencilere göre akademik anlamda daha başarılı olabilirler. Buna ek olarak, gelişen zihin yapısına sahip öğrencilerin öz değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri de sabit zihin yapısına sahip öğrencilere göre

daha yüksektir. Bu öğrenciler, öğretmenlerden gelen karmaşık sosyal bilgileri daha kolay işleyebilir böylece hızla gelişen kimliklerine daha kolay entegre edebilirler. Zihniyet yapısı öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini etkilediği gibi hedeflerini nasıl şekillendirdiklerini de etkiler. Bu açıdan gelişen zihin yapısındaki öğrenciler, karşılaştıkları sorunlar karşısında hedeflerini daha net bir şekilde ortaya koyarak bunları daha kolay bir şekilde çözebilme becerisine sahip olurlar. Sabit zihin yapısına sahip öğrenciler, elde edilen başarıları doğuştan gelen yetenek ve zekâyâ bağlarken, gelişen zihin yapısına sahip öğrenciler bunların zamanla geliştirilebileceğine inandıklarından dolayı hatalarından yola çıkarak kendilerini geliştirmeyi amaç edinirler. Böylece gerekli çabayı göstererek bu çabanın kendilerine başarıyı getireceğinin farkında olarak sürece odaklanırlar (Mesler vd., 2021). Blackwell, Trzesniewski ve Dweck (2007) de bu görüşü desteklemiş ve gelişen zihin yapısına sahip bir öğrencinin hatalarını başarısızlık unsuru olarak görmek yerine, bunları kendisini daha ileriye taşımak adına motivasyon aracı olarak kullandığını; hatalarından ders çıkararak ve bunlar sonucunda yeteneklerini geliştirebileceğine dair inancını yüksek tutarak emek vermeyi ve çaba göstermeyi her şeyin üzerinde tuttuğunu ifade etmişlerdir.

Gelişen zihin yapısına sahip öğrencilerin kurabileceği cümleler ise şunlardır (Yılmaz, 2019):

- Yaptığım hatalardan ders çıkarabilirim.
- Kendimi geliştirebilirim.
- Karşıma çıkan engeller karşısında sabırlıyım ve pes etmem.
- Başarılı insanları örnek alırım.

Öğrencilerin zihniyetleri, ekonomik dezavantajların etkilerini yükseltebilmekte veya düşürebilmektedir. Bu bağlamda, sahip olunan gelişim öz teorisi inancı başarının nispeten önemli bir yordayıcısıdır ve bir ülkedeki tüm sosyoekonomik konularda başarı ile pozitif bir ilişkiye sahiptir. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, her sosyoekonomik düzeyde gelişen zihniyete daha yakın olanlar olmayanlardan daha yüksek performans sergilemektedir. Bazı ülkelerin ekonomik dezavantajları olması, öğrencilerin entelektüel becerilerini geliştiremeyeceklerini düşünmelerine yol açmaktadır ve bu da düşük akademik başarılarla sonuçlanabilir (Claro, Paunesku ve Dweck, 2016).

2.2. Akademik Benlik

Sarıer (2016), benliği insanın düşünebilen, duyabilen ve eylemde bulunabilen bir varlık olarak kendisinin farkına varması olarak tanımlar. Benlik algısı yüksek bir birey hedeflerinin ne olduğunun ne istediğinin farkındadır ve bunları gerçekleştirmek için neleri yapması gerektiğini, yeteneklerini, potansiyellerini, güçlü yanlarını, güçsüz yanlarını ve ihtiyaç duyduğu kaynakları bilerek hareket eder (Sarıer, 2016). Bu anlamda akademik benlik de benlik algısının alt dallarından biridir ve öğrencinin akademik hedeflerini gerçekleştirebilmesi için kendisinin farkında olması olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan bir diğer değişkenin akademik benlik algıları olduğu yapılan birçok araştırmada gözlemlenmiştir (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Akademik benlik algısı yüksek bir öğrenci güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır ve bu yönlerini hatalarından dersler çıkararak kendisini geliştirmek için kullanır. Güçlü yönlerini bilen bir öğrenci zayıf yönlerinin üstesinden güçlü yönleriyle gelmeye çalışır. Bu öğrencilerin özgüvenleri yüksek olmakla birlikte içinde buldukları durumu ve kaynaklarını iyi bir şekilde değerlendirebilirler. Sonuç olarak da hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli eylem planını etkin bir şekilde ortaya koyabilirler. Bunlardan hareketle akademik benlik, öğrencinin belli bir durum karşısında kendi potansiyelinin farkında olması ve becerilerine karşı geliştirdiği kanısı olarak tanımlanabilir (Arseven, 1986).

Kenç ve Oktay (2002), yapmış oldukları araştırmada öğrencinin akademik benlik algısı geliştirmesinde öncelikle ailenin etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ailesinin gerçekçi hedefler koyduğu çocuklar bu hedeflere ulaşabildiklerinden dolayı çevrelerinden de olumlu geri bildirim alırlar. Bu olumlu geribildirimlerin çocuklar üzerinde pekiştirici görevi gördüğü söylenebilir. Olumlu pekiştiriciler sayesinde öğrenciler hem okul içerisinde hem de okul dışında güdülenmelerini ve performanslarını artırmaktadır. Aileden sonra öğrencilerin akademik benlik algıları üzerinde etkili bir diğer kurum okullardır. Öğrencinin okul içerisinde gösterdiği birtakım etkinlikler sonucu başarı ve başarısızlık durumları ortaya çıkmakla birlikte öğrencinin bu başarı ve başarısızlık durumlarını nasıl algıladığı ise akademik benliklerini ortaya koyar. Başarıya ulaşması konusunda sürekli olumsuz eleştiriye maruz kalan ve yeterli zaman tanınmayan öğrenci olumsuz anlamda bir akademik benlik algısı geliştirecek ve okula karşı tutumu da negatif yönde etkilenecektir. Bu anlamda öğrencilerin potansiyelleri ve yetenekleri olmalarına rağmen başarısızlık kaçınılmaz olacaktır. Akademik benlik algısının yüksek olabilmesi için öğrencilerin başarı anlamında desteklenmeleri gerekmektedir. Bunun

sağlanması da öğrencilerin kendilerine uygun eğitim durumlarıyla karşılaştırılmasıyla mümkündür (Bıyıklı, 2014).

Akademik benlikle ilgili literatürde ele alınan bilgiler göz önüne alındığında, bir öğrencinin başarıya ulaşabilmesi ve doğru kararlar verebilmesi için kaynaklarının ve yeteneklerinin neler olduğunu bilmesi gerekir. Hangi konuları sevdiğini bilen yani ilgileri konusunda farkındalık sahibi olan ve bunlardan hangilerini daha kolay öğrenebildiğini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilen bir öğrenci yüksek akademik benlik algısına sahiptir diyebiliriz. Bunların farkında olan ve akademik benlik algısı yüksek bir öğrenci sonuç olarak ders ve okul seçme konularında isabetli kararlar verebilir, kendisini daha ileriye taşıyarak başarısını da artırma imkânı bulabilir (Kuzgun, 2014). Okulların bu anlamda öğrencilere sağlayabileceği imkânlardan birisi de koçluk hizmetidir. Koçluk hizmetinin uygulandığı öğrenciler kendilerini değerlendirme imkânı bulacaklarından ve bu sayede güçlü ve güçsüz yanlarını fark edeceklerinden dolayı akademik benlik algıları da gelişebilir.

2.3. Akademik Başarı

Akademik başarı öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan, bütün derslerden elde ettiği notların aritmetik ortalamasıdır (Akhun, 1976). Aduke (2015)'ye göre ise akademik başarı, okullarda eğitim eksenli hedeflere ulaşma düzeyidir. Bu başarı türü öğrencilerin istedik davranışlara ne derecede ulaştıklarını gözlemlememizin yanı sıra; ortaöğretime giriş, yükseköğretime giriş ve işe alımlarda da gözetilen bir olgudur (Atik, 2016). Sarier (2016) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin; öğrencilerden, aileden ve okuldan kaynaklı olduğunu belirtmiştir.

İnsanlar çok yönlü ve karmaşık canlılardır. Bu durum göz önüne alındığında hayatın birçok alanında olduğu gibi akademik başarı da birçok değişkenden etkilenmektedir. Razon (1987) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik başarısının aileden, öğrencinin kendisinden ve okuldan kaynaklandığını belirtmekle birlikte öğrenciden kaynaklanan faktörlerin öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal gelişim düzeyi, motivasyonu, ders çalışırken edindiği stratejiler ve okulu hakkındaki tutumu olduğunu da vurgulamıştır. Yapılan birçok araştırma sonucunda da öğrencilerin akademik başarılarının öğrenme hızı, zeka gibi zihinsel durumlarla; benlik saygısı, kişilik yapısı, öz yeterlilik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları gibi duyuşsal durumlarla; ebeveyn tutumu, ailenin sosyoekonomik durumu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve tutumları gibi çevresel faktörlere bağlı olduğu belirtilmiştir (Arıcı, 2007; Howie ve Pieteron, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004). Atik

(2016) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörleri öğrenciden kaynaklı, aileden kaynaklı ve okuldan kaynaklı faktörler olarak üçe ayırmıştır. Buna göre;

1. Öğrenciden kaynaklı faktörler:

- Öğrencinin zekâ düzeyi
- Öğrenme stili
- Yapararak yaşayarak elde ettiği öğrenmeler
- Düşük veya yüksek kaygı yerine orta düzeyde kaygı
- Öğrenmeye ve derslere yönelik olumlu tutum
- Devamsızlık düzeyi
- Okula yabancılaşma düzeyi
- Tükenmişlik düzeyi
- İçsel ve dışsal motivasyonlar
- Öz yeterlilik algısı
- Zaman yönetimi becerisi
- Öğretmenlerine güven

Yukarıda saydığımız ve öğrenciden kaynaklı faktörler incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok bireysel ve toplumsal faktör vardır. Bu faktörlerden bir tanesi öğrenci, aile, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin niteliğidir. Kişilerarası iletişimin ve etkileşimin yoğun olarak yaşandığı ortamlardan bir tanesi olan okullarda öğretmen ve öğrenci arasındaki güven ilişkisi de oldukça önemlidir. Bu güven ilişkisi de öğrencilerin akademik başarısı için oldukça önemlidir (Goddard, Salloum ve Berebitsky, 2009; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Lee, 2007). Forsyth, Adams ve Hoy (2011) ve Tschannen-Moran (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen ve öğrenci arasında kurulan güven ilişkisinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara yer verilmiştir. Bununla birlikte, yapılmış bazı araştırmalar öğretmene duyulan güvenin akademik başarıyı doğrudan etkilemese de okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma konuları üzerinden dolaylı olarak etkisi olduğunu savunmuştur (Atik ve Özer, 2020; Romero, 2015).

Öğrencilerin okula yabancılaşmaması okula karşı geliştirdikleri tutumların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Tutumlar uzun sürede gerçekteşmekle ve kararlı bir yapı göstermekle

birlikte, kişinin eylemlerini ve kararlarını etkileyen açık veya gizil inançlardır (Turner ve Battle, 2008; Cüceloğlu, 2014). Okula karşı tutum olumlu veya olumsuz yönde gelişebilmektedir ve öğrencilerin okulla ilgili yaşantıları sonucu duygu ve düşüncelerine yön verir (Atik ve Özer, 2020). Okulu eğlenceli bir ortam olarak gören, kendisini oraya bağlı hisseden, gerçekleştirilen etkinliklere istekli olarak katılan yani okulla alakalı pozitif düşüncelere sahip bir öğrencinin okula karşı tutumu da pozitif denebilir (Cheng ve Chan, 2003). Okula karşı olumlu tutumu olan öğrencinin başarılı olması, zaman yönetimi becerisini etkili bir şekilde kullanması ve devamsızlık yapmaması beklenir. Buna karşın, okula karşı olumsuz tutumda olan bir öğrencinin ise okulun ve sınıfın bütünlüğünü bozma, kendisine verilen görevleri zamanında yapamama, başarısız olma, devamsızlık yapma ve okul içerisindeki eşyalara ve çevreye zarar verme gibi davranışlarda bulunması olasıdır. Olumsuz tutumdaki bir öğrenci aynı zamanda okula karşı da yabancılaşacaktır ve okula yabancılaşan bir öğrencinin akademik başarısı da muhtemelen düşüş olacaktır. Öte yandan, okula karşı olumlu tutumu olan öğrencinin okulu benimseme seviyesi de fazladır. Bu durumun akademik başarının artmasına yol açacağı ve öğrencilerin okula yabancılaşmalarının ve okul tükenmişliklerinin azalacağı söylenebilmektedir (Atik ve Özer, 2020). Okula karşı tükenmişlik ve yabancılaşma yaşayan öğrencilerin fazla devamsızlık yaptıkları, okul içinde ve dışında istenmeyen davranışlarda buldukları yapılan birtakım araştırmalarda ortaya konmuştur (Hascher ve Hagenauer, 2010; Meier ve Schmeck, 1985; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2018). Roeser, Lord ve Eccles (1994) tarafından yapılan araştırmada da okula karşı yabancılaşan öğrencilerin, yabancılaşma düzeyi az olan öğrencilere göre akademik başarılarının düşük olduğu belirtilmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında okullarda öğrencilerin yabancılaşma olasılıklarını azaltacak ve bağlılıklarını artıracak ortamlara yer verilmelidir. Okula karşı tutumun olumlu hale gelebilmesi için öğrenciler öncelikle derslere karşı olumlu tutum geliştirmelidirler. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkileyecek durumlar hakkında bilgi sahibi olmalı ve dersleri bunlara göre planlamalıdır. Aynı zamanda, öğretim içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini gözeterek problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de ön plana çıkaracak şekilde etkinliklere yer vermelidirler. Derslerin bu yönleriyle kendilerini geliştireceğine inanan öğrenciler hem derse hem de okula karşı olumlu tutum geliştireceklerdir (Atik ve Özer, 2020).

2. Aileden kaynaklı faktörler:

- Ailenin kültürü

- Sosyoekonomik düzeyi
- Çocuğa karşı tutumu
- Çocuğun aileden gördüğü destek
- Ailenin okul ile birlikte yürüttüğü işbirliğı
- Ebeveynlerin eğitim düzeyi

Aileden kaynaklı bütün bu faktörler göz önüne alındığında ve ilgili literatür incelendiğinde yapılan birtakım araştırmalarda öğrencilerin ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin ekonomik, kültürel düzeyi ve eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin de okula ve eğitime karşı olumlu tutumunun arttığı, akademik anlamda başarı sağladığı gözlemlenmiştir (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; Arıcı, 2007; Koutsoulis ve Campbell, 2001). Levpuşcek, Zupancic ve Socan (2012) yapmış oldukları araştırmada çocukların matematik başarıları üzerinde ailenin eğitim seviyesinin doğrudan bir etkisi olduğunu, bunun da ebeveynlerin çocuklarına istenilen çevre koşullarını yaratabilmelerinden kaynaklandığını savunmuşlardır. Buna ek olarak, babanın eğitim seviyesinin çocukların akademik başarıları üzerine olumlu etkisi olduğunu savunan ve eğitim düzeyi yüksek bir babanın çocuklarına hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabileceğini savunan araştırmalar da mevcuttur (Keskin ve Sezgin, 2009; Özer ve Anıl, 2011). Ailenin sergilediği demokratik tutum da öğrencinin akademik başarıları için önem teşkil etmektedir. Bu noktada ebeveynler öğrencilerin psikolojisini anlamaya çalışmalı, onlarla sağlıklı iletişim kurmalı, hayatı anlamak ve anlamlandırmak için çaba göstermeli ve bunlar sonucunda çocuğuyla sağlıklı bir iletişim kurmalıdır. Bunun için ebeveynler kendi tutum ve davranışlarının çocuklarının akademik başarıları üzerine etkisi hakkında bilinçlendirilmelidir. Bu anlamda ebeveynlere öğrencilerin akademik olarak başarı sağlayabilmesi için sergilenmesi gereken tutum ve davranışlar konusunda birtakım eğitimler verilebilir (Sarier, 2016).

Carneiro (2008) da yapmış olduğu araştırmada okul ve ebeveynlerin iş birliğinden bahsetmiş, her ikisinin de öğrenci başarıları üzerinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Eğitimin sadece okulda gerçekleşen bir süreç olmadığını, aynı zamanda okul dışında da bu sürecin devam ettiğini belirtmiş; öğrencinin okul dışında kalan zamanının çoğunu ailesi ve sosyal çevresiyle geçirdiğini vurgulamıştır. Buna bağlı olarak, okulun yanı sıra evdeki ortamın da öğrenci başarıları için oldukça önemli olduğunu ve zengin kültürel çevreye sahip yüksek eğitimli ailelerden gelen çocukların akademik başarılarının da daha yüksek olacağını böylece kendilerinin de yüksek eğitimli bireyler olarak yetişeceğini belirtmiştir.

3. Okuldan kaynaklı faktörler:

- Okullardaki kurallar ve düzenlemeler
- Okulların fiziki yapıları ve çevreleri
- Okullardaki öğretmenler
- Sınıflarda bulunan öğrenci sayıları
- Öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler
- Öğretmenlerin davranışları ve yaklaşımları
- Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri

Öğrencilerin akademik başarısı üzerinde okuldan kaynaklı faktörleri incelediğimizde, Barnett ve McCormick (2004) tarafından yapılan araştırmada sağlam bir kültüre sahip okullarda öğretmenlerin işlerine karşı olumlu duygular geliştirdikleri ve sonuç olarak öğrencilerinin öğrenme konusunda motivasyonlarının yükselmesine yardımcı oldukları vurgulanmıştır. Öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticilerinin de öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi vardır. Bu anlamda okul yöneticileri bu etkilerinin farkında olmalı, etkili liderlik davranışları benimseyerek güçlü bir okul kültürü oluşturmalı ve okulları öğrenen örgütler haline getirmelidir. Bunları gerçekleştirmeyi başaran okul yöneticileri; demokratik, destekleyici, kültürel, dönüştürücü, öğrenen, öğretimsel ve etik liderlik davranışlarını benimseyerek öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sahibi olabilirler. Ailelerin eğitim seviyesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini göz önüne aldığımızda okul yöneticileri ve öğretmenler ailesinin eğitim seviyesi düşük öğrencileri de göz önüne almalı ve eğitim ortamlarını onlara akademik açıdan rehberlik edecek şekilde düzenlemelidir. Bu anlamda yöneticiler ve öğretmenler öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkileri olduğunun farkında olarak etkili liderlik becerileri aracılığıyla okulları öğrenen örgütlere dönüştürmeli ve öğrencilere bireysel destekler sağlayarak onlara rehberlik edebilecekleri güvenli bir okul ortamı oluşturmalıdırlar (Sarier, 2016).

2.4. Akademik Başarı ve Gelişim Öz Teorisi Arasındaki İlişki

Akademik başarı öğrencilerin akademik konulardaki hedeflerine ulaşmalarıdır ve birçok değişkenden etkilenir. Gelişim öz teorisi de bu değişkenlerden birisi olmakla birlikte öğrenci başarısı üzerinde etkisi vardır (Yeager vd., 2019; Sheffler vd., 2022). Gelişen zihne sahip öğrenciler kendilerini geliştirebileceklerine olan inançlarını yüksek tutar (Dweck, 2006) ve bu anlamda gelişim öz teorisi ile motivasyon karşılıklı ilişki içerisindedir, gelişen zihnin teşvik edilmesi motivasyonu artırabilir ve böylece akademik başarı sağlayabilir (Rattan,

Savani, Chugh ve Dweck, 2015). Wolcott vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada da gelişen zihin yapısının öğrencilerin zorluklara yaklaşımını, eleştirilere karşı dayanıklılığını ve hedeflerine bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ng (2018) içsel motivasyonun öğrenme ve gelişimin temeli olduğunu belirtmiş, bu anlamda öğrencileri gelişen zihniyete yakın tutmanın onları öğrenmeye teşvik edeceğini ve başarılarını artıracadığını belirtmiştir.

Dweck ve Leggett (1988) tarafından yapılan araştırmada Bandura'nın ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü iki ayrı çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalarda öğrencilere bazı hedefler sunulmuş ve seçtikleri hedeflerle zihin türleri arasındaki bağlantı açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmada üç farklı hedef türü vardır. İlk iki hedef türü performans hedefleri olmakla birlikte ilki çok kolay, ikincisi daha zor ama ikisi de öğrencilerin yapabilecekleri türden hedeflerdir. Diğer hedef türü ise öğrenme hedefidir ve öğrenciler için yeni bilgi öğrenmeyi içermektedir. Öğrencilerin hedef seçimleri ve zihin türleri incelendiğinde sabit zihne sahip öğrencilerin performans hedeflerini seçme olasılıkları fazlayken, gelişen zihne sahip öğrencilerin öğrenme hedeflerini seçme olasılıkları daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu anlamda farklı zihniyet türlerine sahip öğrencilerin aralarındaki en gözle görülür fark yeni şeyler öğrenmek için gösterdikleri çabadır, gelişen zihne sahip öğrenci kendisini geliştirmek için çaba göstermesi gerektiğinin farkındadır (Dweck, 2000). Sabit zihne sahip olan öğrenciler ise çaba göstermeleri gereken konular karşısında yeterince zeki olmadıklarını düşünme eğilimine sahiptirler, bu öğrenciler başarısızlık karşısında genellikle hemen pes ederler. Buna karşın gelişen zihne sahip öğrenciler yeni şeyler öğrenmek için çaba göstermeye karşı isteklidirler ve motivasyonları yüksektir (Cain ve Dweck, 1995). Buradan hareketle yeni şeyler öğrenmek için motivasyonu yüksek olan bir öğrencinin akademik başarı sağlama olasılığı da daha yüksektir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002).

Gelişim öz teorisinin karşılıklı ilişki içerisinde olduğu bir diğer değişken öz-yeterliliklerdir. Öz-yeterlilik gelişim öz teorisine ilişkilidir ve gelişim öz teorisinin de akademik başarı üzerine etkisi vardır (Zander vd., 2018). Öğrencilerin sahip olduğu öz-yeterlilik algısı öğrenme stratejileri ve gelişim öz teorisi arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirir, bunun sonucunda da akademik başarı artar (Rajagopalan, Sathar ve Parayitam, 2022). Bu anlamda öz-yeterlilik kavramı kişinin yeteneğine yönelik kişisel algısıdır ve bu algı geleceğe yönelik olarak hedefleri gerçekleştirmek adına kullanılabilir (Dattathreya, 2023). Baldrige (2010) da yürütmüş olduğu çalışmada gelişim öz teorisinin öz-yeterlilik üzerinde etkisi olduğunu

belirtmiş, gelişen zihne sahip olan öğrencinin öz-yeterlilik algısının da yüksek olduğunu bulmuştur.

Üstbiliş genel anlamda biliş hakkındaki bilgi, bilişsel işlevlerin düzenlenmesi ve izlenmesi olarak tanımlanmıştır (Flavell, vd., 2002; Pintrich, 2002). Reeve ve Brown (1985) de üstbilişi bireylerin kendi bilişsel süreçlerini anlama ve kontrol etmeleri olarak ifade etmiştir. Üstbiliş bu anlamda kişinin eylemlerini planlama, izleme ve düzenlemeyle ilgili yürütücü üstbilişsel becerileri içermekle birlikte aynı zamanda kişilerin bilgi işleme becerileri, hedeflerin doğası ve bu hedefleri gerçekleştirme yolundaki problemlerle başa çıkma stratejileri hakkındaki bilgilerini de ifade eder (Paris, Lipson ve Wixson, 1983). Sahip olunan strateji bilgisi stratejilerin varlığını bilmek, stratejilerin nasıl etkili kullanılabileceğini bilmek ve bir hedefi gerçekleştirirken stratejileri ne zaman ve neden kullanmak gerektiğini bilmek gibi süreçleri içerir (Paris vd., 1983). Bu anlamda yapılan araştırmalarda stratejilerin etkili kullanımının daha yüksek başarı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Händel, Artelt ve Weinert, 2013; Maag Merki, Ramseier ve Karlen, 2013). Bütün bunlardan hareketle öğrencilerin sahip oldukları zihin türü ile strateji kullanımları arasında da bağlantı vardır. Gelişen zihne sahip olan öğrenciler, sabit zihne sahip olan öğrencilere göre daha sık strateji kullanırlar ve daha fazla üstbilişsel farkındalığa sahiptirler (Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack ve Finkel, 2013; Yan, Thai ve Bjork, 2014). Üstbilişsel farkındalığa sahip olan öğrencilerin derin ve başarılı öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek kendilerini geliştirmeleri akademik anlamda başarılı olmalarını sağlar (Biggs, 1988).

2.5. Akademik Başarı ve Akademik Benlik Arasındaki İlişki

Akademik benlik öğrencilerin okuldaki farkındalığı ve anlayışı ile daha iyi notlar alabilmek için kendi yetenekleri ve kapasiteleri hakkında ne hissettikleridir (Wigfield ve Karpathian, 1991). Akademik başarı ise öğrencilerin eğitim hayatlarında kısa veya uzun vadeli amaç ve hedeflerine ulaşmadaki başarılarıdır, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgiler ve elde ettikleri notlar akademik başarılarını yansıtır (Zimmerman vd., 1997; Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke ve Hall, 2010). Hamachek (1995) tarafından yapılan araştırmada benlik kavramı ile öğrenci başarısı arasında bağlantı olduğu belirtilmiştir. Wu vd. (2021) tarafından yapılan araştırma da akademik benlik ve başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiş, aynı zamanda birinin diğerini etkilediği ve bunun tersinin de geçerli olduğunu vurgulamıştır.

Bütün bunlardan hareketle diyebiliriz ki akademik başarı ile akademik benlik karşılıklı ilişki içindedir (Ajmal ve Rafique, 2018). Kumari ve Chamundeswari (2013) yapmış oldukları çalışmada benlik kavramının psikolojik açılardan öğrencilerin başarısı üzerine önemli etkisi olduğunu ve öğrencilerin yeterlilikler düzeylerini belirlemeye yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak öğrencilerin akademik alanda gösterdikleri davranışların öz-farkındalıkla ilişkili olduğunu da belirtmişlerdir. Potansiyelinin farkında olan ve başarabileceğine inanan öğrenciler okulda daha iyi notlar alırlar (Ajmal ve Rafique, 2018). Bu anlamda benlik öğrencilerin hayata karşı bakış açılarını değiştirerek hedeflerini oluşturmalarına ve bunları gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Bir başka deyişle benlik bireyin davranışlarındaki değişiklik için ilham kaynağıdır (Adler, 1930; Kumari ve Chamundeswari, 2013). Cokley ve Patel (2007) ve Kornilova, Kornilov ve Chumakova (2009) tarafından yapılan araştırmalar da akademik benlikleri gelişmiş öğrencilerin kendilerini derinlemesine anlama, tutkulu olma, sınavlardan daha iyi not alma ve akademik başarı elde etme konusunda daha yetkin ve özgüvenli olduklarını belirtmişlerdir.

2.6. Akademik Başarı, Gelişim Öz Teorisi ve Akademik Benlik Arasındaki İlişki

Razon (1987) akademik başarıyı etkileyen faktörlerden bir tanesinin öğrenciden kaynaklı faktörler olduğunu savunmuş; öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeyi, motivasyon, ders çalışırken edindiği stratejiler ve okula yönelik tutumları gibi değişkenlerin başarıyı etkilediğini belirtmiştir. Bu anlamda akademik başarı ve gelişim öz teorisi arasında ilişki olduğu gibi akademik benlik ve akademik başarı arasında da ilişki vardır (Barbouta vd., 2020; Marsh ve Martin, 2011; Froedge, 2017; Jaiswal ve Choudhuri, 2017; Ajmal ve Rafique, 2018; Yeager, 2019; Wu vd., 2021). Benlik algısı yüksek bir birey hedeflerinin ne olduğunu ve ne istediğinin farkındadır. Birey bu hedefleri gerçekleştirmek için neleri yapması gerektiğini, yeteneklerini, potansiyellerini, güçlü yanlarını, güçsüz yanlarını ve ihtiyaç duyduğu kaynakları değerlendirerek hareket eder (Sarier, 2016). Öğrenme sürecini kontrol eden ve değerlendirebilen öğrencilerin öğrenme sırasında motivasyonunun artması beklenirken sıkılmasının azalması beklenmektedir (Pekrun ve Stephens, 2010). Bu anlamda gelişen zihne sahip öğrenciler öğrenme süreçlerini kontrol ederek başarılı olabilirler bu yüzden de motivasyonları yüksektir. Buna karşın sabit zihne sahip öğrenciler zorlu durumlarla nasıl başa çıkacaklarını ve kontrol edeceklerini bilmediklerinden dolayı öğrenme sürecinde kaygı ve can sıkıntısı yaşarlar (King, McInerney ve Watkins, 2012; Lou ve Noels, 2020).

Öz-yeterlilik kişinin karşılaştığı durumları yönetmek için hedeflerini organize etme ve yürütmeye dair inançlarını ifade eder. Öğrencinin kendisine duyduğu inanç nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendisini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını da etkiler (Bandura, 1995). Öğrencilerin sahip oldukları akademik benlik kavramları akademik öz-yeterlilik inançlarını da etkilemektedir. Akademik benlik duyuşsal-motivasyonel durumları yordarken, akademik öz-yeterlilik akademik başarı için daha iyi bir yordayıcıdır (Ferla vd., 2009). Gelişim öz teorisi de öz-yeterlilikle ilişkili bir kavramdır ve akademik başarı üzerine etkisi vardır (Zander vd., 2018). Öğrencilerin sahip olduğu öz-yeterlilik algısı öğrenme stratejileri geliştirmelerine ve gelişen zihin yapısına yaklaşımlarına yardımcı olur böylece akademik başarı artar (Rajagopalan vd., 2022; Baldrige; 2010). Saraff, Tiwari ve Rishipal (2020) tarafından yapılan çalışmada da gelişim öz teorisi ve benlik kavramlarının yakından bağlantılı olduğu ifade edilirken Karlen vd., (2021) de yapmış oldukları çalışmada akademik benlik, gelişim öz teorisi ve akademik başarı kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre akademik benlik algısı yüksek ve gelişen zihne sahip öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir.

2.4. Koçluk

2.4.1. Koçluk Nedir?

İçinde bulunduğumuz zaman dilimini göz önüne aldığımızda dünya sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Bu gelişim ve değişim geçmişten çok daha hızlı bir şekilde gerçekleşmekte ve insanoğlu da bunlara aynı hızda ayak uydurmak durumundadır. Bir insanın potansiyelinin farkında olarak kendisini daha ileriye taşıması onu daha başarılı hale getirmekte ve yaşamdan aldığı doyumunu da artırmaktadır. Ne yazık ki bu değişimlere ayak uydurmak ve kendini ileriye taşımak her zaman kolay değildir. Bu anlamda bireylerin kendilerine rehberlik ve yol arkadaşlığı edecek birilerine ihtiyacı vardır. Bu yol arkadaşı bireyin içinde bulunduğu durumu fark etmesine ve yaşadığı problemlere çözümler üretmesinde yardımcı olacak bir koçtur. Bunlardan hareketle koçluğun, temelde bireysel performansı düzeltmeye, mevcut performans değerlerini korumaya, geliştirmeye ve sınırları zorlamaya yönelik kendiliğinden başlatılan etkinlikler bütünü olduğu söylenebilir (Bulut, 2019). Özalp ve Demirci (1999)'ye göre koçluk, dinleyip sorgulayarak ve çözümler üretilmesine yardımcı olarak kişinin öğrenme becerilerini geliştirmesine katkı sunan ve öğrenme performansını artıran bir disiplindir. ICF (International Coach Federation)'e göre koçluk, danışanın vizyon, hedef ve arzularını gerçekleştirilmesine yönelik hedeflere odaklanan karşılıklı bir ilişki türüdür (Barkley, 2011). Koçluk, istenilen hedefe ulaşmak ve yaşamdan tat

almak için koç ile danışan birey arasında gerçekleşen planlı bir süreçtir (Öz, 2013). Yürütülen bu süreçte danışan içinde bulunduğu durumu fark eder, problemi belirler, bu probleme yönelik kullanabileceği kaynakları gözden geçirir ve muhtemel çözüm yolları geliştirir. Geliştirdiği çözüm yollarından hareketle hedeflerini belirleyerek nihai çözüm yollarına ulaşan kişi bunları uygulayarak hedeflerine ulaşmaya çalışır. Bahsettiğimiz bu süreç kişinin gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurması için içindeki güçlü yönleri açığa çıkararak kendisini gerçekleştirmesine de yardımcı olur. Bu süreci göz önüne alarak bir tanım yapmak gerekirse koçluk, bireyin hedeflerini ve davranışlarını ulaşmak istediği sonuçlar doğrultusunda planlaması ve sahip olduğu güçlerle yönlendirmesi olarak da ifade edilebilir (Yazır Özgür, 2015).

2.4.2. Koçluk Mentorluk ve Danışmanlık Arasındaki İlişki

Koçluk, mentorluk ve danışmanlık ayrı fakat birbirleriyle ilişkili uygulamalardır. Koçluk, genellikle sorgulama, kendi kendine öğrenme aracılığıyla performansı iyileştirme ve hedef belirlemeye odaklanır (Whitmore, 1995). Koçluk alan kişinin düşüncelerini olumlu yönde etkileyen, sahip olduğu kaynakları fark etmesini sağlayıp bireysel yeteneklerini keşfetmesini ve kendisini sorgulamasına yardımcı olan, hedefe ulaşma yolunda başarı sağlayan bir felsefedir (Yazır Özgür, 2015; Yüksel, 2017). Mentorluk ise kariyer planlamasını, psikososyal desteği ve kişisel gelişimi kapsayan daha geniş bir kavramdır (Bulstrode ve Hunt, 2000) ve genellikle daha deneyimli bir kişinin daha az deneyime sahip olan bir kişiye bilgi birikimini aktarmasını içerir (Kalçık, 2018). Danışmanlık ise bireyleri devamlı olarak teşvik etmeyi (koçluk), düşük performansı düzeltmeye çalışmayı (danışmanlık) ve en iyi performans gösterenlerin başarılı olmasına yardımcı olmayı (mentorluk) içerir (Stone, 1999).

Avcı ve Tarakçı (2014)'ya göre koçluk bireyin performansını artıran ve potansiyeline ulaşmasını sağlayan bir süreçtir. Süreç içerisinde gündem danışan tarafından belirlenirken gelişme yöntemi koç tarafından belirlenir. Koç bu süreçte sahip olduğu yetkinlikleri kullanarak koçluk alan bireye hedefine ulaşması yolunda eşlik eder. Bu anlamda koçluk bugüne ve geleceğe odaklanırken geleceğin anahtarı geçmişte olmadığı sürece geçmişle ilgilenmez. Mentorlukta ise mentor bir işin nasıl yapılması gerektiğini karşısındakine aktaran uzman kişidir. Bireyin kendisini izlemesine olanak sağlar, sorulara cevap verir ve rehberlik eder. Koçluk ve mentorluk uygulamalarının ikisi de danışan odaklı olmakla birlikte süreçte aktif olan taraf danışandır. Her iki uygulamada da danışanın keşfederek öğrenmesi amaçlanır

(Ceylan, 2004). Buna karşın koçluk mentorluk değildir. Mentorlukta uzman kişi karşıdaki bireye tüm bilgi birikimini aktarır ve bir işin nasıl yapılacağını öğretir. Koçlukta ise böyle bir durum söz konusu değildir (Avcı ve Tarakcı, 2014; Çınar, 2007). Mentorlukta problem çözme ve sonuç odaklı çalışma söz konusuysen koçlukta sürece odaklanılır. Mentor karşıdaki kişiye tecrübelerini aktarırken koç süreci yöneten güçlü sorular sorarak karşıdakini dinler ve her iki uygulamada da ortak olarak değişim, hedef geliştirme ve sorumluluk verme amaçlanır (Kalçık, 2018).

Danışmanlığa bakıldığında ise bu hizmet danışman tarafından verilir ve bu kişi alanında tecrübe sahibi bir uzmandır. Problemleri çözebilecek strateji ve donanım bilgisine sahip olmakla birlikte süreçte daha çok arka planda olarak gözlemler yapar, değerlendirir ve daha sonra problemin ne olduğunu söyleyerek çözümler sunar. Bu açıdan bakıldığında koçluk danışmanlık değildir; süreç içerisinde problemleri tespit edip çözüm önerileri üretmez, reçete sunmaz ve neler yapılacağını söylemez (Avcı ve Tarakcı, 2014). Koçluk da danışmanlık gibi değerlendirme yapılması için soru sorma tekniklerini kullansa da danışmanlıktan farklı olarak tavsiyelerde bulunmaz. Koçluk süreci içerisinde seçenekler sunulsa bile bireylere neler yapmaları gerektiği söylenmez; bunun yerine danışan odaklı sorular sorularak kararların şekillendirilmesine yardımcı olunur (Geriesheimer, 2022). Çınar (2007) da bu anlamda koçluğun danışmanlıktan farklı olduğunu belirtmiş ve koçlukta danışanın soruları ile ilgili cevaplara kendisinin ulaştığını, koçun kullandığı çeşitli tekniklerle ve araçlarla bunu desteklediğini vurgulamıştır.

2.4.3. Koçluğun Sözlük Anlamı

Koçluk kelimesinin sözlük anlamına baktığımızda, TDK (t.y.), kişilerin yöneticilik ve liderlik özelliklerini, becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlamak üzere verilen hizmet olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak yabancı kaynaklar incelendiğinde, Oxford (t.y.) öğrencilere belirli bir konuda destek sağlanması olarak tanımlarken, Merriam-Webster (t.y.), koçluk kelimesinin rehberlik ve liderlik etmek, danışmanlık uygulamak ve yol göstermek kelimeleri ile eş anlamlı olduğunu belirtmiştir. Cambridge (t.y.) ise koçluğu insanlara eğitim verme veya onları bir şeye hazırlamaya yardımcı olma işi veya faaliyeti olarak tanımlamıştır.

2.4.4. Koçluk Kavramının Tarihçesi

Türkçe kaynaklarda koç olarak geçen “coach” kavramı “coaching” ile doğrudan ilişkilidir ve bu kavram da Türkçede koçluk olarak kullanılmaktadır. Koçluk danışanların

kendilerini farklı alanlarda gözlemlmelerine ve fark etmelerine katkı sağlayan, gelişmek istedikleri yönleri belirlemeye yardımcı olan, belirledikleri istikamette ilerlemek adına kararlılık ve azimlerini yüksek tutmaya olanak sağlayan ve bütün bunlar sonucunda bireyleri hedeflerine ulaştıran bir süreçtir. Koç kelimesinin tarihi kökenine baktığımızda, bu kavram ilk olarak 1500lü yıllarda kullanılmaya başlanmış olup binek aracı çeken hayvanlar ve yolcu vagonu çeken lokomotif anlamlarına gelmektedir. Evered ve Selman (1989)'a göre İngilizce “coach” sözcüğünün ilk kullanım alanlarından birisi de “otobüstür”. Bu anlamda koç bir ulaşım aracı olan otobüs gibi kişileri oldukları yerden olmak istedikleri noktaya ulaştıran araç olarak nitelendirmiştir. Koç, zamanla farklı anlamlar kazanmış ve bireyin kariyerini etkileyecek tüm faktörler ile ilgili fikirler geliştirebilecek planlama uzmanı anlamına evrilmiştir ve günümüzde de bu anlamda kullanılmaya devam etmektedir (Witherspoon ve White, 1996).

2.4.5. Koçluğun İşlevi

Bütün bunlar göz önüne alındığında koçluk bireye çok yönlü fayda sağlamak ve sağladığı bu faydalarla da kişinin değişime uyum kabiliyetini artırmaktadır (Bulut, 2019; Yalçınkaya, 2005). Bütün bu tanımlardan hareketle koçluğun bireyi potansiyeline ulaştırarak tekrar kazandırma çabası ve dinleyerek sorgulama becerilerini aktif hale getiren bunun sonucunda da çözümler üretilmesini sağlayan, böylelikle kişinin öğrenme becerilerini geliştirerek performanslarını artıran bir süreç olduğunu söyleyebiliriz (Özalp ve Demirci, 1999; Waldroop ve Butler, 1996). Kalçık (2018)'a göre ise koçluk insanların kendilerini çok değişik alanlarda fark etmelerini sağlayan, gelişmek istedikleri yönü farkındalıkla seçerek bu istikamette azim ve kararlılıkla yürümelerine olanak sağlayan ve varmak istedikleri hedeflere onları ulaştıran bir süreçtir. Danışanla doğrudan gerçekleştirilen koçluk sürecinde yeteneklerin olumlu yöne transferi söz konusudur ve danışan bireysel performansını değerlendirerek mevcut kaynaklarına ulaşır, bireysel yeteneklerini keşfeder ve bunları kullanarak hedeflerine ulaşır. Bu anlamda koçluk hedeflere ulaşmak konusunda kişiye ışık tutan bir başarı felsefesidir (Yazır Özgür, 2015; Yüksel, 2017). Spence ve Odeas (2011) koçluğu bilgi, duygusal zekâ ve öz düzenlemenin gelişimi yoluyla kişinin işlevselliğinin artması şeklinde açıklarken Whitmore (1995) kişinin sahip olduğu en üst potansiyele ulaşmak için kilidini açması olarak tanımlamıştır.

Bu hizmetin işlevine ve sürecine baktığımızda, koçluk danışanların ulaşacağı başarıyı ve nitelikleri geliştirmelerine fırsat sunan, bu fırsatların kullanımında pratiğe dayanan bir

sistemden oluşmaktadır (Akın, 2002). Aynı zamanda bireyin kişisel gelişimini sağlamak amacıyla danışanı süreçte aktif kılarak uygulanmaktadır. Danışan kontrollü bir ortamda düşünerek, problem çözerek, tahminlerde bulunarak ve karar vererek kendini bir üst seviyeye taşır (Koçel, 2001). Koç danışanının kendini geliştirmesi için onun zekâ türünü, ilgi ve eğilimlerini tanımaya çalışır ve topladığı bilgiler doğrultusunda danışanı için en doğru yol ve yöntemleri seçer. Bu anlamda kendisini gerçekleştirebilen birey rekabetin üst düzeyde olduğu günümüzde doğru yönde adımlar atarak hedefe ulaşma süresini kısaltabilir böylece de rakiplerinin önünde yer alabilir (Öz, 2013). Burada vizyonu geliştirmek için planlama yapmak söz konusudur. Danışan yapmış olduğu planlamalar doğrultusunda koçuyla bir araya gelerek görüşmeler gerçekleştirir ve bu görüşmelerde bir önceki görüşmenin durum değerlendirmesi yapılarak bir sonraki adım konusunda fikir birliğine varılır. Burada belirli bir süre söz konusu değildir ve bu süre danışanın kazandığı disipline, kaydettiği gelişmeye ve hedefe olan uzaklığıyla alakalı olarak değişir. Önemli olan düzenli olarak gerçekleştirilen görüşmelerin arasının uzun olmamasıdır çünkü bu aralıkların uzun olması danışanın dikkatini toplamasını engelleyerek verimin düşmesine neden olacaktır (Uyar ve Bayraktaroğlu, 2015).

2.4.6. Koç Kimdir?

Bir kişiyi bulunduğu noktadan daha iyi bir noktaya taşıma eylemini felsefe edinerek, bireyleri potansiyellerinin farkına vardırarak ve içinde buldukları durumlardan hareketle hedefler belirlemelerini sağlayarak bu hedeflere ulaşma yolunda motivasyon sağlama işini koçluk olarak tanımlamıştık. Koçluk kişiyi bulunduğu noktadan hedefine taşıyan bir araçsa bu aracı kullanan ve yönlendiren kişi de koçtur. Koç; bütün süreç boyunca danışanına motivasyon sağlayan, güçlü ve güçsüz yönlerini fark etmesini sağlayarak hedefleri doğrultusunda kendisine en uygun stratejileri bulmasında bireye yardımcı olan bir yol arkadaşıdır. Disbennett Lee (2010)'ye göre koç, danışanlarının gelişimine destek vererek onlara rehberlik eden ve bu doğrultuda kişiyi mevcut potansiyelinden daha ileri bir noktaya ulaştırmayı amaçlayan kişidir. Işıklar Pürçek (2014) ise koçu, bireyleri hedefleri doğrultusunda görevlendiren, motive eden ve bu yolda onları destekleyen, hedefleri için gerekli olan ortamı ve koşulları sağlayabilen böylece de danışanını hedeflediği performans seviyesine ulaştıran kişi olarak tanımlamıştır. Kalkan (2009) koçun şirket yönetimi üzerindeki etkisini incelemiş ve bu anlamda koçun çalışanların yönetim becerilerini geliştirmeye ve zayıf oldukları noktaları güçlendirmelerine yardımcı olan bir uzman olduğunu savunmuştur. Buradan hareketle koç, çalışanların performanslarını artırıcı etkinlikler düzenler ve böylece kişilerin yeteneklerini, güçlü yönlerini keşfetmelerine yardımcı olur. Şirket bağlamında koç

hakkında elde ettiğimiz bu bilgiler aslında koçun genel anlamda tanımı için de geçerlidir. Koçluk türü ne olursa olsun koç; kişilerin kendi içlerine dönerek potansiyellerini gözlemlmelerine yardımcı olan ve kullandığı becerilerle, stratejilerle, tekniklerle yollarına ışık tutmaya çalışan bir rehberdir. Özoğlu (2011)'na göre ise koç, misyonuna sahip çıkabilen, motivasyonu yüksek, kazan stratejisini belirleyen, kendisini sürekli geliştiren, gelişirken öğrenen ve öğrendikçe öğreten, kaliteli iletişimi hayatının merkezine koymuş kişidir.

Koçluk hizmetini verebilmesi için koçun bazı özelliklere sahip olmaya ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçları giderebilen ve kendisini bunlar doğrultusunda geliştirmiş bir koçun desteği ile birey hedeflerine daha kolay ulaşarak süreçten daha iyi verim alabilir. Değişen dünyaya ayak uydurmak zorunda olan ve bu şartlara uyum sağlamak için koçluk hizmeti alan danışanların aynı şekilde değişime açık ve şartlara uyum sağlayabilen koçlara ihtiyacı vardır. Bu anlamda koç daima kendisini geliştirmeye açık olmalı, diyalogdan yana olarak danışanı sürekli bir iletişim içerisinde olmalıdır. İletişimi sağlam zemine oturtulmuş bir koçluk süreci problemlerin çözümünde daha etkili olacaktır. İletişim kurarken koçun sorduğu sorular özellikle önemlidir çünkü onun sormuş olduğu yönlendirici ve açık uçlu sorular öğrenenin kendi cevaplarını bulmasına yardımcı olmalıdır. Bu sorular özellikle danışan kişinin kendi iç dünyasını keşfetmesini sağlayacak sorular olmalı, çözüm yolları da bu iç dünyaya ve kişinin kendi özelliklerine göre belirlenmelidir. (Kalçık, 2018; Ünal, 2004). Kendisini keşfetmeye başlayan danışan, zamanla bu tarz soruları kendisine sormaya başlayacak ve koça olan ihtiyacı da azalacaktır. Buradan hareketle koç kişinin öz benliğini bulmasına yardım etmiş olacaktır. Bir koç için önemli olan diğer bir beceri iyi dinleme becerisidir. Koçun danışanı aktif bir şekilde dinlemesi ve kişiye kendisini rahat hissettirmesi iyi bir iletişimin temelini atacaktır (Kalçık, 2018). İyi dinleyen bir koç sadece kişinin kendisine ne söylediğini duymaz, aynı zamanda söylediği şeylerle o kişinin neyi ifade ettiğini anlamaya çalışır. Burada önemli olan, karşısındaki insanla göz teması kurabilmesi, gereken yerlerde beden dilini kullanarak, örneğin tebessümlerde bulunarak veya başını sallayarak danışanı rahat hissettirebilmesidir. İyi bir koç gerekli olduğunu düşündüğü durumlarda not alır ve karşısındaki kişinin sözünü bitirmesini bekler. Sözünü bitirdikten sonra da cevap verirken bazı noktalarda danışanı anladığını belli etmek adına anlatılan şeyleri kendi cümleleriyle tekrar eder. Burada koçun empati kurabilme yeteneği oldukça önemlidir. Anlaşıldığını hisseden bir danışan düşüncelerini koçla daha rahat paylaşabilir ve çözüm yollarına daha kolay ulaşır (Parsloe, 1995). Ceylan (2002) soru oluşturmanın ve değerlendirmenin beş aşamada gerçekleştiğini ifade etmiştir. Buna göre koç, ilk olarak soruların yönünü kontrol etmeli, sorunun amacını

belirlemeli ve sorunun türüne (açık, kapalı, doğrulayıcı vb.) karar vermelidir. Ardından, danışanla arasındaki iletişim türüne karar vermelidir. Burada önemli olan danışanın eğitim seviyesi gibi etmenlere dikkat ederek danışanın iletişim türünü iyi gözlemleyebilmesidir. Bir sonraki aşama ise cevabı değerlendirme aşamasıdır ve koç burada danışanın cevaplandırmış olduğu soruları anlayıp anlamadığını kontrol eder. Eğer danışan soruyu tam olarak anlayamadıysa yeni ve daha etkili bir iletişim yolu tercih edilir. Koçun süreç içerisinde soru sorma becerisini kullanarak sorduğu soruların niteliği oldukça önemlidir çünkü sorulan sorular danışanı teşvik edici olmalı, performans gösterebileceğine dair onda inanç uyandırmalıdır. Koçun burada doğallıktan yana olması gerekir. Koçun içtenliğine ve doğallığına inanan bir danışanın geleceğine dair üst düzey performans gösterebileceğine olan inancı artacaktır (Kalçık, 2018). Baker (2008), iyi bir koçun umut ve iyimserlik yoluyla iletişim kurduğunu ifade etmiştir. Ona göre koç bu iletişim yoluyla danışanın da koçluk aldığı konuyla alakalı olarak doyumunu artırmasına yardımcı olacaktır. Buna ek olarak danışanıla arasında karşılıklı güveni ve saygıyı da inşa edecektir. Rowley (1999)'e göre etkili bir koç, kendisindeki kişisel yargıları, değerleri ve inançları bir kenara bırakarak karşısındaki kişiyle empati yapabilme becerisine sahiptir. Danışanını her zaman öğrenen ve gelişen bir birey olarak kabul eder, öğrenme sürecini destekler. Burada danışanın beceri seviyesi ne olursa olsun koç, öğrenmeyi desteklemeyi ana amaç edinerek kişiyi olduğu gibi kabul eder ve öğrenme yolunda bir rehber rolü üstlenir. Koç üstlenmiş olduğu bu rolle aynı zamanda danışanına da bir rol model olmalıdır. Bundan hareketle, sürekli öğrenmeye açık halde mesleki olarak kendisini geliştirmeye çalışmalı, yeni öğrendiği şeyleri karşısındakiyle paylaşmalıdır.

Costa ve Garmston (2002) da yapmış oldukları araştırmada iyi bir koçun danışanında, süreçte ve ortamda güven oluşturup devamlılığını sağlayabildiğini, öz yönetimli öğrenmeyi oluşturmayı ana hedef olarak benimsediğini, zihin durumlarını aklında canlandırıp, değerlendirip, aracılık yapabildiğini ve bunları geliştirecek stratejiler keşfederek bu stratejileri kullanabildiğini belirtmiştir. Aynı zamanda koçun danışanının bilişsel gelişimini desteklemek için bir dizi araçlar kullandığını da belirtmişler ve bunların dört temel grupta sınıflandırılabileceğini savunmuşlardır. Bunlar; sözsüz iletişim, tepki davranışları, yapılandırma ve aracılı sorgulamadır. Sözsüz iletişim; tonlama, konuşma hızı, ahengi vb. gibi kullanılan sesin niteliğini, jest ve mimikleri içeren beden dilini, duruş ve nefes alma gibi birçok sözel olmayan davranışı kapsamaktadır. Diğer yandan tepki davranışları ortama ve koçluk alan kişiye göre değişebilmektedir. Bu davranışlar; sessizlik, onaylama, başka

sözcüklerle anlatma, netleştirme ve bilgi ve kaynak sağlamadır. Sessizlik olumsuz bir tepki gibi görünse de aslında öyle değildir ve verimli bir iletişimin göstergesi olarak kabul edilebilir çünkü soruyu sormanın ardından veya cevabı aldıktan sonra sağlanan sessizlik danışanın yansıtma yapması için ona sunulan bir olanaktır. Burada koç ve danışanın konu üzerine düşünmesi, konuşulanların gözden geçirilmesi ve yeni fikirlerin ortaya atılması için de iyi bir fırsattır. Onaylama ise koçun bütün önyargılarını ve düşüncelerini bir kenara bırakarak danışanın olduğu gibi kabul etmesidir. Koçun bütün değerleri ve düşüncelerinden sıyrılarak koçluk anında kalması ve danışanın koşulsuz kabulü danışanın da aynı şekilde koçu kabulünü sağlayacaktır ve bu anlamda süreçte samimi bir güven ilişkisi oluşacaktır. Başka sözcüklerle anlatma, koçlar tarafından sıklıkla kullanılan bir davranış türüdür çünkü belirtmiş olduğu duygu ve düşünceleri koçun ağzından duyan danışan anlaşıldığını hisseder. Buna ek olarak, kendi söylediklerini başkasının ağzından duyarak bunları tekrar değerlendirme olanağı bulur. Netleştirme, koçun belirsiz durumlarda kullandığı bir davranışken, bilgi ve kaynak sağlama davranışında koç danışanına kayıtlı bir veri sağlayabilir. Örneğin danışan bir öğretmene koçtan kendisini ders esnasında kaydetmesini isteyebilir. Bu sayede kişi öz değerlendirmesini daha kolay bir biçimde yapabilir. Bu davranışta önemli olan sağlanan kaynakların objektifliğidir. Bilişsel gelişim için kullanılan bir diğer araç yapılandırma. Yapılandırma, koçun danışanın ihtiyaçlarını belirlediği ve bunlara uygun destek sağlayacak ortamı oluşturduğu bir araçtır. Koç danışan tarafından dile getirilen istekleri ve uygulanacak programı belirleyip bu programı yapılandırır. Son araç olan aracılı sorgulamada ise, koçun sorduğu soruların niteliği üzerinde durulmuştur. Buna göre sorulan sorular danışanı düşünmeye ve çeşitli üst bilişsel becerileri kullanmaya davet etmelidir. Bu sorular düz bir ses tonuyla değil tam aksine içten ve samimi bir tonlamayla sorulmalıdır. Aynı zamanda sorularda vurguya da dikkat edilmelidir. Koç, sorduğu soruda nereye dikkat çekmek istediğini bu sayede vurgulayabilir ve böylece danışan da kendisine ne sorulduğunu daha net anlayabilir, verdiği cevaplar da daha nitelikli olabilir. Sorulan soruların bir diğer özelliği danışanın iç dünyasıyla dış dünyasını birbirine bağlayabilmesidir çünkü düşünmeye en etkili şekilde aracılık eden sorular, danışanın iç dünyasını ve dış dünyasını birbirine bağlayan sorulardır.

Yukarıda ele alınan literatürden hareketle; koçluk bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya, hedeflerini belirlemeye ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olan bir süreçtir. Koç ise bu süreci yönlendirmesi açısından son derece önemli bir role sahiptir. Koçun amacı daima danışanın gelişimini destekleyerek onları mevcut durumlarından daha iyi ve daha

ileri bir noktaya taşımaktır. İyi bir koç; iletişim becerileri güçlü, etkili soru sorma ve dinleme becerilerine sahip, danışanıya güven ve saygı temelinde bir iletişim kurabilen ve bu süreçte danışanın potansiyelini ortaya çıkarmak için uygun araçlara karar verip bunları kullanabilen bir rehber ve yol arkadaşıdır. Koç, uygulamış olduğu bütün bu stratejilerle danışanın iç dünyasını keşfetmesine yardımcı olarak ona özgüven kazandıran ve hedeflerine daha etkin bir şekilde ulaşmasına yardımcı olan kişidir.

2.4.7. Koç ve Danışan Roller

Koçluk sürecinde danışanların kendilerini geliştirmeleri için ortaklaşa kararlaştırılmış sonuçlara ulaşmak söz konusudur ve koç bu süreçte lider rolünü üstlenirken danışan onun izleyicisidir. Burada koç ceza ve tehdit yerine; yetkilendirme, istekli kılma ve özgüven artırıcı yolları teşvik eder. Bunun sonucunda da danışanlar koçun rehberliğinde buldukları noktanın farkına vararak, olmak istedikleri yere ulaşmak için aksiyon alırlar (Mcmanus, 2006). Buradan da anlayacağımız üzere danışan süreçte aktif rol alarak kontrollü bir şekilde öğrenir. Danışanın deneme-yanılma yapması, düşünerek sorunlara çözüm üretmesi, kararsızlık durumlarında tahminlerde bulunarak çözümler üretmeye çalışması kendisini geliştirmek adına önemli adımlardır. Bu adımlar da onun yeni bilgi ve becerilere ulaşmasını mümkün kılacaktır. Danışan süreçte aktifken koç süreci izler fakat müdahalelerde bulunmaz, onun yerine danışanın sürece yönelik sorularını cevaplayarak bu yolda ona yalnız olmadığını hissettirir (Koçel, 2001). Koçluk; Colloborate (İş birliği yapmak), Observe (Gözlemlemek), Ask (Sormak), Challenge (Meydan okumak) ve Hypothesize (Hipotez üretmek) gibi kavramları içerisinde barındıran bir disiplindir (Ceylan, 2002). Burada koç ve danışan arasında fikir paylaşılması, dönütler sağlanması ve hedefleri gerçekleştirmek amacıyla stratejilerin belirlenmesi söz konusudur (İbrahimoğlu, Yaşar Uğurlu ve Kızıloğlu, 2011). Bundan hareketle koçluk, bireyin yaşantısına bireysel ve davranışsal yöntemlerle müdahalelerde bulunarak kişinin gelişmesine yardımcı olan bir tekniktir ve burada kişinin kendisini daha ileriye taşıması söz konusudur (Passmore ve Gibbes, 2007).

Yukarıda sürecinden bahsettiğimiz koçluk hizmeti boyunca danışana yol arkadaşlığı eden ve sorduğu güçlü sorularla kişiye çözüm yolları bulmasında yardımcı olan kişi koçtur. Bu süreçte koç danışana tavsiyelerde bulunmaz, herhangi bir yönlendirme yapmaz ve çözüm yollarını kişiye olduğu gibi sunmaz. Bunun aksine danışanıya arasında güçlü ve güvene dayalı bir samimiyeti sağlayarak sorduğu sorularla danışanın kendi hedeflerini bulmasına ve bu hedefler doğrultusunda çözüm yolları üretmesine yardımcı olur. Koçel (2011)'e göre koç,

süreci gözlemleyerek danışanın performansını takip eden, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olan ve kişiyi motive ederek özgüvenini artıran, bunlar sonucunda danışana geri bildirimler veren, süreç boyunca öğrenenin yanında olan kişidir. Burada koçun güçlü sorular sorarak bireyde farkındalık yaratabilme ve iyi dinleme becerilerine sahip olması ve konuyu kendi cümleleriyle özetleyebilmesi oldukça önemlidir. Soru sorarak ilerlemedeki amaç kişiyi sürece bağlı tutmaktır. Ancak bu sayede birey içinde bulunduğu durum ve çözüm yollarına yönelik farkındalık edinebilir. Koç bu anlamda süreç içerisinde bireye problem durumuyla alakalı önerilerde bulunmamalı, ayrıca tavsiye ve emir verici cümleler kullanmamalıdır. Burada koç öğretici değil yol gösterici rolündedir (British Council, 2015).

2.4.8. Koçluğun Amacı

Tümen Akyıldız (2019)'a göre koçluğun en temel amacı; bilişsel kapasitesi ile hem bağımsız hem de içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak kendi kararlarını kendisi alabilen ve bunları uygulamaya geçirerek yüksek performans sergileyebilen, özerk bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda koçluk, kişinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesini sağlayan bir stratejidir (Reiss, 2006). Güçlü ve zayıf yönlerini keşfeden birey, problemlerine çözüm üretme ve bunlara yönelik hedeflerini gerçekleştirme konusunda diğer bireylerden her zaman önde olacaktır çünkü içinde bulunduğu durum ve kendi yeterlilikleri konusunda farkındalığı daha yüksektir. Günümüz toplumlarında ihtiyaç duyulan insan profili de budur çünkü bireyin bu şekilde kendi potansiyelini ortaya koyabilmesi daha gelişmiş bir toplum düzeni için de gerekenlerin en başında gelmektedir. Kendisi hakkında farkındalığı yüksek kişiler zamanla etraflarına olan farkındalıklarını da geliştirebilir böylece sadece kendi problemlerine çözüm üretmekle kalmaz aynı zamanda etraflarında olan biten bütün olaylara karşı da çözüm odaklı bir anlayış geliştirebilirler. Ellison ve Hayes (2009) koçluğun; yansıtma yapma, üst düzey düşünme becerilerine sahip olma ve dönüşümsel öğrenme alanlarında destek sağlayarak bireylerin içinde buldukları ortamın kültürüne ayak uydurmalarına katkı sağladığını savunmuştur. Bu süreçte koç bir ayna görevi görmektedir ve bireyin güçlü yönlerini desteklerken aynı zamanda keşfedilmemiş diğer yönlerini de bulmasına yardımcı olur (Yust, 1998). Danışanını düşünmeye teşvik eden koç, yansıtma ve üstbilişsel süreçleri kullanarak kişinin kavrayışını ve farkındalığını geliştirmeyi amaçlar (Diaz, 2013). Bu anlamda Costa ve Garmston (2002) koçluğun peşin hükümsüz, gelişimsel ve yansıtıcı bir model olduğunu savunur.

2.4.9. Koçluğun Tarihi

Koçluk kavramı 1500lü yıllarda ortaya çıkmış olup, köken itibariyle Macarca “kocsx” kelimesinden türetildiği düşünülmektedir (White, 1970). Kock Macaristanda bir kasabadır ve 16. yy’da bu kasabada üstü kapalı, çelik yaylı, koltukların olduğu ve atların çektiği bir araç üretilmiştir. Koç kavramı hem bu aracı yönlendiren sürücü hem de yönlendirme işlemi anlamında kullanılmıştır (Işıklar Pürçek, 2014). Bunlardan hareketle, Berg ve Karlsen (2007) koçluk kavramının bir kişiyi bulunduğu yerden daha iyi bir noktaya taşımak şeklinde sembolik bir anlama sahip olduğunu öne sürmüştür. 1840 yılında koçluk kavramı, Oxford Üniversitesi’nde öğretmenlerin öğrencilerini özel olarak sınavlara hazırlamasıyla kullanılmaya başlamıştır. 1974 yılına geldiğimizde ise W.T. Gallwey’in “Tenis’in İçindeki Oyun” kitabıyla, Werner Erhard spor koçluğundan kişisel koçluğa geçiş yapmış ve bu anlamda koçluğun farklı alanlara yayılmasını sağlayarak önemli bir dönüm noktası yaratmıştır. Gallwey kitabında sporcular için en önemli şeylerden bir tanesinin dışarıdaki rakibi yenmelerinden çok içsel rakiplerini yenmeleri olduğundan bahsederken aynı zamanda içsel rakibi yenmenin daha kolay olduğunu vurgulamıştır. Ona göre kişiler bunu bir danışman eşliğinde daha kolay başarabilir ve sonuç olarak da hedeflerine daha hızlı ulaşabilirler (Yüksel, 2017). 1980’li yıllarda Seattle’da profesyonellere yönelik olarak kazançlarını artırmak amacıyla finansal danışmanlık yapan T. J. Leonard, bir süre sonra müşterilerinin kendisine finansal durumlarından çok özel hayatlarındaki ihtiyaçları paylaşmak için geldiğini fark etmiştir. Bu farkındalıktan yola çıkarak da hayat danışmanlığı yapmaya başlamış ve kendisini koç olarak tanımlamıştır. Bunun sonucunda koçluk kavramı metodolojiye girmiştir (Disbennett ve Lee, 2010; Ekiz, 2016). Leonard, koçluğu yaygınlaştırma ve geliştirme amacıyla önce koçluk programı hazırlamış, daha sonrasında da Koçluk Üniversitesini kurmuştur (Yüksel, 2017). 1980’li yıllarda koçlukla alakalı olarak faaliyetler gerçekleştiren bir diğer isim Dr. Wyatt Woodsmall’dur. Woodsmall bu hizmeti sadece ABD’nin sayılı şirketlerine vermekle kalmamış, aynı zamanda bu alanda öğrenciler de yetiştirerek, bu öğrencilerin Beyaz Saray gibi ABD’nin önemli kuruluşlarında yükselmelerine de katkı sağlamıştır (Öz, 2013). 1986 yılına baktığımızda ise Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF)’nun kurulmasıyla koçluk süreci başlamıştır. Üniversitelerin sağlamış olduğu desteklerle bilimsel bir taban kazanan koçluğun günümüzde bir disiplin haline gelmesini sağlayan şey ise Sydney Üniversitesi Psikoloji bölümünde yapılan çalışmalar olmuştur. Bunun yanı sıra, Cambridge ve Harvard Üniversitelerinin koçluk enstitüleri de bulunmaktadır (ÇASGEM, 2017). Günümüzde koçluk hizmeti vermek isteyen kişiler çeşitli kurumlardan bunun için sertifika almaktadırlar. Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF) ve Avrupa Mentorluk ve

Koçluk Konseyi (EMCC) bu kuruluşlardandır. Profesyonel olarak koçluk uygulaması yapmak isteyen kişiler bu kuruluşlar tarafından onaylanmış kurumları tercih etmektedirler. Bu kuruluşlardan aldıkları eğitimlerin ardından en az 750 saatlik pratik deneyime sahip koçlar Uluslararası Koçluk Federasyonundan sertifika alabilmektedirler (Yüksel, 2017).

Koçluk, Türkiye’de 1990lı yılların ortasına doğru bir meslek olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de en yaygın koçluk türü spor koçluğu olmakla birlikte farklı alanlarda da koçluk hizmeti gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda koçluk, eğitim alanında da ilk kademedden itibaren farklı yaş gruplarına da uygulanmıştır (Öz, 2013). 2000li yıllardan itibaren ülkemizde adını duyurmaya başlayan koçluk mesleği, 2011 yılında 25-30 milyonluk bir pazar payına ulaşmayı başarmıştır. Tüm dünya gibi ülkemizde de ekonomik anlamda sürekli değişikliklerin olması ve iş bulma olanaklarının azalması sonucu kariyer koçluğu ve öğrenci koçluğu gibi alanlardan hizmet almak isteyenlerin sayısı artmış, bunun sonucunda da koç sayısında da yükseliş gözlemlenmiştir (Yüksel, 2017). Dünyada yaklaşık 32000 kişi ICF bünyesinde koçluk hizmeti gerçekleştirirken bu sayı ülkemizde 20000’in üzerindedir. Buradan hareketle, koçluğun bir sektör haline geldiği söylenebilir. 29 Haziran 2013 tarihinde Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından meslek standardı, 22 Temmuz 2015 tarihinde ise ulusal yeterlilikleri yayınlanmış, MYK tarafından yetkilendirilmiş sınav kurumlarında yapılan sınavlar sonucu kişilerin “koç meslek belgesi” alması mümkün hale gelmiştir (ÇASGEM, 2017). Bu açıdan koçluk MYK’nın onayıyla birlikte Türkiye’de resmi olarak meslek statüsünü elde etmiştir (Çağatay, 2019).

2.4.10. Koçluk Türleri Nelerdir?

Koçluk sürecinde danışan ve yaşadığı çevre birlikte ele alınmaktadır. Daha öncesinde günümüzün sürekli gelişen dünyasında insanların değişime ayak uydurma ihtiyaçlarından bahsetmiştik. Bu bağlamda, koçluğun temel amaçlarından bir tanesi de uygulandığı kesim kim olursa olsun bu ortam-kişî ilişkisini düzenlemek ve bir denge yaratmaktır. Bundan dolayı da bireylerin veya kurumların ihtiyaçlarını karşılamak için zamanla farklı koçluk türleri ortaya çıkmıştır (Poussard, 2004; Yüksel, 2017). Bu koçluk türleri aşağıdaki gibidir;

Aile Koçluğu

Bu koçluk türü aile içinde sağlam ve etkili iletişimin kurulmasını amaçlar ve bireylerin kendi doğrularına ulaşmalarına yardımcı olur (Damaş, 2010). Sürecin sonunda aile üyelerinin sağlıklı iletişim kurabilmesi, çevreleriyle kurdukları bağın daha olumlu hale gelmesi ve hayattan aldıkları manevi doyumun artması bu koçluk türünden elde edilen çıktılardan

bazılarıdır (Çınar, 2007). Özellikle anne babaların çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları zorluklar karşısında koç hem çocukların iyi ve başarılı bireyler olabilmesi adına hem de anne ve babaya olumlu bir bakış açısı kazandırabilmek adına çeşitli stratejiler uygular. Süreçte anne babaya ebeveyn olmanın güzel yanlarını keşfettiren ve kontrolün daima kendilerinde olduğunu hatırlatan kişi koçtur (Öz, 2013).

Takım Koçluğu

Albayrak (2018) takım koçluğunun ortak hedefleri gerçekleştirmeyi hedefleyen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Takım koçu, takımın kazanması için ne yapılması gerektiğine odaklanır ve onlara katkı sunmaya çalışır. Bu odakta bireysel istekler değil daha öncesinde takımla ortak olarak belirlenmiş hedefler göz önüne alınır. Bu koçluk türü genelde 5-12 kişi ile takım koçunun yardımıyla gerçekleşir. Koçun görevi bu süreçte mevcut durumu gözlemlemek ve takımın güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymaktır. Takım bu yanlarını dikkate alarak tanımlanmış oldukları problemlere yönelik bir eylem planı geliştirir. Daha sonrasında bu plan uygulanır ve sonuçlar hep birlikte değerlendirilir. Bu süreçte koç danışanlar için kolaylaştırıcı bir role sahiptir denilebilir (Talak, 2020). Takım koçluğunda danışanların farklı yetenek ve uzmanlık alanlarına sahip olmaları bir zenginlik olarak görülür. Bu zenginlik sonuçlara yönelik benimsenen yaklaşımların ve bunların uygulanmasıyla ortaya çıkan eylemlerin üst seviyeye çıkmasında önemli rol oynar. Bu zenginlik sayesinde takım üyeleri kendilerini değerli hisseder ve sürece katkıda bulunmaktan memnuniyet duyarlar. Takımın mutlu olması birbirlerini motive etmelerini de sağlar. Takım koçluğu yaklaşımında diğer koçluk yaklaşımlarından farklı olarak takım hedefleri ve başarısı önemlidir (Bugay, 2016). Buradan da anlaşılacağı üzere takımda bireysel gelişim için destek amaçlanmaz. Amaç takımı bir bütün olarak görmek ve ortak amaçlar doğrultusunda bir bütün olarak geliştirmektir. Burada koçun amacı takımın hedeflerine ulaşması için onlara yardımcı olmaktır (Llewellyn, 2017/2020).

Yönetici Koçluğu

Bu koçluk türünde koç, yöneticilerin yönetsel davranışlarını geliştirmek ve onları buldukları noktadan daha ileri bir noktaya taşımak amacını temel alır (Damaş, 2010). Buradan hareketle yönetici koçluğu, yöneticileri bilinçlendirerek, iş hayatlarındaki performanslarını artırır. Aynı zamanda bireyleri ve ekipleri yönetebilmek için gerekli becerilerin gelişimini sağlayarak yöneticilerin kendi potansiyellerini de keşfetmelerine yardımcı olmaktadır (Akçil, 2012). Yöneticiler özellikle davranışları sorumluluklarına zarar

verdiğinde veya mesleki olarak kendisini ilerletmek istediğinde bu koçluk türüne ihtiyaç duyar (Luecke, 2004). Yöneticiler ve yönetici koçlarının birlikte çalışması sayesinde çalışanlar da kurumun hedef ve stratejileriyle uyumlanabilir, yöneticinin karar verme ve uygulama, iletişim, etkili geri bildirim gibi becerileri de gelişerek daha esnek bir yönetme biçimine sahip olabilir (Orenstein, 2002).

Kariyer Koçluğu

Bu koçluk türü kişinin kariyerinde ulaşmak istediği hedefleri gerçekleştirmesine yardımcı olurken aynı zamanda kariyer seçimi ve değişikliği için de kullanılabilir. Kişi süreçte yeteneklerini keşfederek kararlar alır ve hedeflerine ulaşmaya çalışır (Uçkun ve Kılınç, 2007). Hayatlarının geri kalan kısımlarında ne yapmak istediklerine karar veremeyen bireylere yardımcı olmayı amaçlayan bu koçluk türünde danışanların bireysel özelliklerinin farkına varmaları sağlanır ve harekete geçmeleri için cesaretlendirilirler. Koçun amacı kişi kariyer anlamında bir yol haritası çizerken ona rehberlik etmektir (Çınar, 2007). Uzun süre işsiz kalmış bireyler güven ve sosyal statü konusunda eksiklik hissedebilirler. Koçun amacı bu anlamda danışanlarına destek sağlamaktır (Sidley ve Harvey, 1999). Bu koçluk türü kariyer anlamında kararsız olan ve iş arayan bireyler ve organizasyonlar içerisinde kendisini geliştirerek yükselmeyi hedefleyen çalışanların yanı sıra yöneticilere de uygulanabilir. Süreç içerisinde öz değerlendirmelerini yapan yöneticiler gelişmiş ve gelişmesi gereken yetkinliklerini göz önüne alarak maddi ve manevi anlamda iş doyumuna ulaşmak için planlar hazırlayarak bunları uygularlar. Sonuç olarak liderlik ve yöneticilik için gereken hedeflere ve yetkinliklere ulaşarak organizasyonlarda en üst seviyelere çıkabilirler (Mcadam, 2005).

Yaşam Koçluğu

Diğer koçluk türlerinin de temelini oluşturan bu koçluk türü, danışanların hayatlarında önemli kararlar almaları ve değişimlere ayak uydurmaları amacıyla hedef belirlemelerine yardımcı olur. Burada yaşam koçunun rolü, danışanın güçlü yönlerini keşfederek bu yönlerin kullanılmasına destek vermesidir. Koç, sorduğu sorularla kişinin kendisini sorgulamasını sağlar. Hedefine yönelik olarak mevcutta nerede olduğu ve nereye ulaşmak istediğini gözden geçiren danışan, koçun da rehberlik etmesiyle kendisine bir yol haritası belirler. Koçun bir diğer rolü, danışanlarının güçlü yönlerini kullanarak potansiyellerini keşfedebilecekleri ortamları sağlamaktır (Çetin, 2015). Yaşam koçluğu bir kişinin iş-kariyer yaşamı, sosyal ilişkiler ve kişisel gelişim gibi hayatının bütün alanlarını kapsayabilmektedir. Bu anlamda, kişinin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamasına ve hayatındaki farklı alanlar arasında

denge kurmasına yardımcı olduğu söylenebilir (Nixon-Witt, 2008; Stalinski, 2004). Bu koçluk türünün yönetici ve kariyer koçluğu gibi diğer koçluk türlerinden farkı; kişilerin sadece kariyer ve iş hayatı gibi sınırlı bir alana değil, özel hayatlarını da içeren daha geniş konulara da odaklanabilmesidir. Danışan süreç boyunca hedeflerini yazılı ve zamanı planlanmış bir şekilde somut hale getirir, hedeflerini gerçekleştirdikçe de özgüven kazanarak çevresini de olumlu bir şekilde etkiler (Brockbank, 2006). Yaşam koçluğunun danışmanlık, rehberlik ve psikoterapiyle karıştırılmaması gerekir. Yaşam koçluğu birtakım özellikleriyle bu hizmetlerden ayrılmaktadır. Örneğin, danışmanlıkta danışman belirli sorulara yanıt verebilirken yaşam koçu sorulara yanıt vermez, aksine danışanı kendi cevaplarını bulması için teşvik eder. Rehberlikte ise kişinin bugüne nasıl geldiğiyle alakalı olarak geçmişi gözden geçirilirken, koçluk geçmişe odaklanmaz. Bunun yerine danışanın mevcutta neler yaşadığını gözden geçirerek gelecekte olmak istediği noktayla ilgilenir. Psikoterapide de kişinin geçmişine odaklanılır ve sahip olunan davranış ve kişilik bozuklukları incelenir. Yaşam koçluğunda ise böyle bir durum söz konusu değildir ve süreçte bireyin kendisine ve geleceğine odaklanılır (Grant, 2003). Bütün bu bilgiler göz önüne alındığında; yaşam koçluğu, bireyin mevcuttaki durumuna odaklanarak ileride olmak istediği noktayla alakalı hedefler oluşturmasına yardım eden, bireyin güçlü yönlerini ve potansiyellerini açığa çıkarmasını sağlayan ve bu sayede özgüvenini geliştiren bir denge aracıdır. Birey hayatındaki farklı alanlara odaklanarak bu alanlar arasındaki dengeyi kurar, böylece de yaşama dair bir doyum sağlar.

Performans Koçluğu

Bu koçluk türünde kişilerin performansını yükseltmek amaçlanmaktadır. Genellikle koçun da kurum içerisinden olduğu bu sistemli süreçte kişinin kurum içerisindeki etkililiği artırılmaya çalışılırken aynı zamanda her iki tarafın da kuruma katkısı olmaktadır. Sonuç olarak süreç çalışanın performansını artırırken eğer koçluğu yapan kişi bir yöneticiyse onun da yöneticilik vasfının gelişimine katkı sağlar (Yüksel, 2017). Çalışanların değerlendirildiği, performansları hakkında geri bildirimlerin bulunduğu bu koçluk türünde kurumu etkileyen sorunlar, kişilerarası anlaşmazlıklar ve karşılaşılan problemler gibi durumların çözümüne yönelik uygulamalar yapılmaktadır (Uçkun ve Kılınç, 2007). Bu koçluk sayesinde çalışanlar, problemlerini ve bunların üstesinden gelebilmek için sahip oldukları güçlü yönlerini keşfederler. Bu sayede objektif bir bakış açısı kazanan çalışanlar, farklı bakış açılarından bakmayı öğrenerek yaratıcılıklarını geliştirme imkânı bulurlar. Bu imkânın sağladığı

faydalarla kurumlarına olan bağlılıkları da artar ve hatalarından ders alarak hem kendilerini hem de kurumlarını daha ileriye taşırlar (Kaufman, 2006).

Eğitim Koçluğu

Öğrencilerin akademik anlamda başarılarını artırmak amacıyla uygulanan koçluk türü eğitim koçluğudur. Eğitim koçluğu, bir yandan eğitim-öğretim sistemindeki eksiklikleri gidermeye çalışırken diğer yandan öğrencileri ezberci anlayıştan kurtararak ve öğrenmede aktif kılarak araştırmacı yanlarının yanında yaratıcılıklarını da geliştirmeyi amaçlar (Gynnild, vd., 2007). Kişisel gelişimi sağlamak için uygulanan destek programı niteliğindeki bu koçluk türü; sadece öğrencinin hayat kalitesini yükseltmekle kalmaz, aynı zamanda akademik konularda ulaşmak istediği hedeflerine de ulaşmasına yardımcı olur. Bu anlamda öğrenci koçu, danışanın sahip olduğu zekâ türü ve becerilerini dikkate alarak kişiyi hedeflerini gerçekleştirmesi için motive eden ve istekli hale getiren kişidir (Öz, 2013). Öğrenci koçunun süreç içerisinde dikkat etmesi gereken en önemli hususlardan bir tanesi, akademik olarak başarıyı sağlamayı çalışırken öğrencinin sosyal ve içsel yaşantısını da göz önüne alması gerektiğidir. Odak noktası her ne olursa olsun sınav başarısını artırmak değil, başarıyı artırırken öğrencinin hayattan zevk alacağı noktaları da keşfederek öğrenmeyi keyifli hale getirmek olmalıdır. Bu açıdan başarıyı artırmak uğruna öğrencinin özgürlüğü kısıtlanmamalıdır (Yüksel, 2017). Öğrencilerin özellikle dersleri ve sınavlarının yoğun olduğu zamanlarda kendilerine en uygun stratejileri bulmaları ve verimli öğrenebilmelerini sağlamak amacıyla düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandırmak için çalışan eğitim koçu, tüm bu süreç boyunca ebeveynlerle de iletişim içerisinde olarak çocuklarına karşı daha yapıcı ve destekleyici olmaları adına yardım etmektedir (Yazır Özgür, 2015). Öğrencilerin sınav kaygıları, arkadaş ve aileleriyle iletişim, mesleki yönelim ve zaman yönetimi gibi konularla ilgilenen bu koçluk türünde ailenin de koçla birlikte öğrenciye karşı sergilediği destekleyici tutumlar oldukça önemlidir (Yüksel, 2017). Bu bağlamda ebeveynlerin dikkat etmesi gereken öğrenci üzerinde baskıcı olmamaları, kendi istekleri doğrultusunda öğrencileri yönlendirmemeleri ve çocuklarının yeteneklerini de göz önüne alarak isteklerine önem vermeleridir (Özbay, 2008).

2.4.11. Koçluk Süreci Aşamaları Nelerdir?

Koçluk koç ve danışanın karşılıklı birbirini tanması ve izlemesini içeren bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir (Arat, 2007). Koç, ilk olarak danışanıla arasında uyum ve güven ortamını sağlayarak sürece başlar. Ardından danışanın yaşadığı problemler

tanımlanarak, bunları aşmak için gereken hedefler ve istekler analiz edilerek devam edilir (Uçkun ve Kalkınç, 2007). Bu süreç boyunca koç tarafından danışana koçluk sürecine neden başladığı ve başlamak için doğru zaman olup olmadığı sorgulattır. Daha sonrasında ise danışanın asıl motivasyon kaynaklarını bulması sağlanarak hizmete devam edilir (Gladiş, 2007). Bütün bunlar çaba ve zaman gerektirmekle birlikte süreç danışan ve çözüm odaklı ilerlemektedir. Çözümler ise hedefe göre danışan tarafından belirlenmektedir. Hedefe giden yolda danışan yeni becerilerini keşfeder, böylece kendini daha ileriye taşıma imkânı bulur (King ve Eaton, 1999).

Thach (2002) koçluk sürecinin üç aşamadan gerçekleştiğini belirtmiş ve bunların; sözleşme, bilgi birikimi ve koçluk olduğundan bahsetmiştir. Elmhirst (2008)'e göre ise bu süreç; bilgi toplamak, ışık tutmak, yenilemek ve etkisini ölçmek olmak üzere dört aşamalıdır. Poussard (2004) tarafından yapılan araştırma ise aşamaların; uyumu kolaylaştırma, gelişime yardım etme, problemleri çözme, yöneticilik fonksiyonunu kolaylaştırma ve ekip geliştirme olduğunu savunmuştur. Luecke (2004) de dört adımlık bir süreçten bahsetmiş ve bunların; gözlem, tartışma, aktif koçluk ve takipten oluştuğunu söylemiştir.

Özbay (2008) ise yapmış olduğu araştırmada koçluğun aşağıdaki aşamalardan oluştuğunu belirtmiştir:

- Koçluğun uygulanabileceği koşulların seçimi
- Kaynakların Belirlenmesi
- Koçluk için uygun ortamların oluşturulması
- Koçluk uygulama planı konusunda görüş birliğine varılması
- Amaçların belirlenmesi
- Gelişimin izlenmesi
- İş görenlere gerekli yardımların sağlanması
- Yöneticinin iş görenlerin öğrenme sürecini izlemesi
- Öğrenilen bilgi ve becerilerin pekiştirilmesi
- Motivasyon ve ödüllendirme

Yüksel (2017) de koçluğun dört aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar;

- Anlaşma
- Gözlem ve Değerlendirme

- Yapıcı Yönlendirme
- Dirençle Başa Çıkmadır.

Buna göre, anlaşma sürecinde danışan ve koç arasında anlaşmaya varılması yatmaktadır. Görüşmeler başladığı ve hedefler belirlendiği ilk andan itibaren sağlanan bu anlaşma süreç boyunca da devam ettirilmeye çalışılır. Bu anlamda anlaşma süreci danışanın koçluk ihtiyacını kabul etmesi, her iki tarafın da birbirini etkili bir şekilde dinleyebilmesi ve problemlere ortak çözümler üretmelerini içerir. En başta sağlanan bu anlaşma ilerleyen zamanlarda sürecin başarıya ulaşması açısından da önemlidir. Günlük hayattaki yapılan ve yasal yükümlülükleri içeren anlaşmalara benzer olan bu anlaşma türündeki maddelerin; koçun ve danışanın uyabileceği, açık ve anlaşılır dille yazılmış maddelerden oluşması gerekir. Bu anlaşma sayesinde danışan, hedeflerinin ne olduğu ve bunları gerçekleştirmek adına neler yapması gerektiği konusunda daha net bir farkındalık kazanır. Aynı zamanda, süreç içerisinde önüne çıkabilecek engeller ve sorunlar üzerine de düşünerek motivasyonunu düşürmemek adına alabileceği aksiyonlar konusunda da hazırlıklı olur. Özalp ve Demirci (1999)'ye göre bu anlaşmada olması gerekenler aşağıdaki gibidir;

- Hizmetin kime ve hangi amaçla uygulanacağı,
- Süreç sonunda gerçekleştirilmesi beklenen hedefler ve sonuçlar,
- Süreç içerisinde uygulanan etkinliklerin sonuçlarının kimlere, nasıl iletileceği,
- Süreçteki izleme ve değerlendirme çalışmalarının neler olacağı,
- Ulaşılan sonuçların danışanın kişisel gelişim planına nasıl uygulanacağı.

Koçluk sürecinin etkili bir şekilde devam edebilmesi için karşılıklı anlaşmanın sağlanması büyük önem teşkil etmektedir. En başta kuşkucu bir şekilde başlayan bu anlaşma zamanla iki tarafın da tamamen birbirine güvenerek devam edebileceği bir anlaşma türüne evrilebilir. Danışanın zamanla ilerleme göstermesi iki tarafın da görüş birliğine ulaşmasında yardımcı olur (Mcmanus, 2006).

Anlaşma sağlanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan bir tanesi amaçların belirlenmesidir. Koçun sorgulama ve yeniden şekillendirme gibi teknikleri kullandığı amaç belirleme sürecinde danışanın davranışlarını değiştirmek, fiziksel durumlarını iyileştirmek ve cesaretini artırmak amaçlanır (Benton, 1999; Poussard, 2004). Bireyin gelişmesinin temele alındığı amaç belirlemede, kişinin mevcut bilgi ve becerilerine odaklanılarak geliştirilmesi gereken noktalar üzerinde durulur. Önemli olan, bunlar belirlenirken bireyin kendi hedeflerini

kendisinin belirtmesidir. Koç, danışanı adına hedefler belirlemez ve kendi fikirlerini açıklamaktansa danışanına yardımcı olmaya odaklanır (Luecke, 2004).

Gözlem ve değerlendirme aşamasında koç, danışanda ne gibi değişiklikler olduğuna bakmak ve değişiklikleri pekiştirmek adına gözlemler yapar (Matarazzo, 2007). Yapılan bu gözlemlerle danışanın güçlü ve zayıf olan yönleri değerlendirilir ve koç bunlar doğrultusunda izleyeceği yola yönelik teoriler oluşturur. Bu noktada koçun objektif olması ve teorileri konusunda hemen kesin yargılara varmaması gerekir (Yüksel, 2017). Yapılan bu gözlemler son aşamada danışanla paylaşılır ve birlikte tekrar gözden geçirilir. Bununla birlikte, bu aşamada verilen geri bildirimler danışanı savunma durumuna geçirecek nitelikte olmamalıdır (Landsberg, 1996). Bütün bunlardan hareketle, Kardam (2015) bu süreçte dikkat edilmesi gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Başlangıç soruları hazırlanmalı,
- Gözlem yaparken objektif olunmalı,
- Yapılan gözlemler üzerine düşünülerek karar verilmeli,
- Ortaya konan teorilerin doğruluğu test edilmeli,
- Koç kendi niyeti ve davranışlarını gözden geçirmeli,
- Gerçeklik kontrolü yapılmalı,
- Elde edilen gözlem sonuçları danışanla paylaşılarak birlikte değerlendirilmeli.

Elde edilen gözlemlerin danışanla paylaşıldığı yapıcı yönlendirme aşamasında koç, danışanın kendisini savunmaya geçmeyeceği bir tutum takınarak paylaşımda bulunmalıdır (Yüksel, 2017). Danışan kendisini gerçekçi bir şekilde değerlendiremiyorsa, koç kişinin kendisini gerçekçi olarak değerlendirebilmesini sağlamak amacıyla iletişime yön verir. Örneğin; kişi özüne karşı fazla iyimserse, koç gözlemlerini paylaşma noktasında ifade ettiklerini somut verilere dayandırarak paylaşmalıdır. Aynı şekilde özüne karşı kötümser olan danışanlar içinse, güçlü yönlerin bahsedildiği somut örneklerin verilmesi danışanların gerçekçi bir benlik algısı oluşturmalarına yardımcı olacaktır (Çınar, 2007).

Kardam (2015)'a göre olumlu veya olumsuz geribildirimler paylaşılırken dikkat edilmesi gerekenler aşağıdaki gibidir;

- Tutumlar ve kişilikten ziyade davranışlara odaklanılmalıdır,
- Samimi ve gerçekçi olunmalıdır,

- Genellemenin yapmaktan kaçınılmalıdır,
- Geribildirimler koçluk süreci içerisinde ve zamanında yapılmalıdır.

Bu aşamada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, koçun çözüm yollarını danışana olduğu gibi sunmaması gerektiğidir. Bu anlamda koç, sağlamış olduğu çok yönlü önerilerle yol gösterici konumda olmalıdır. Bunu yapabilmesinin yolu, danışanına sorduğu sorulardan geçer ve bu sorular üzerine düşünen danışan kendi çözüm yollarını üretir. Eğer çözüm yolları işe yaramaz ve danışan başarısızlığa uğrarsa, koç bu noktada çeşitli çözüm yolları gösterebilir fakat bunlar kesin uygulanması gereken hedefler olarak gösterilmekten ziyade alternatifler olarak sunulmalıdır. Nihai hedeflerin seçimi ise danışanlara bırakılmalıdır (Spinack ve Gerald, 2002).

Bir diğer aşama olan dirençle başa çıkmada, koç danışanla anlaşma sağlamasına rağmen bazı noktalarda dirençle karşılaşabileceğinin bilincinde olmalıdır. Danışan süreç içerisinde geri bildirimleri kabulde ve davranışlarını değiştirmede zorluk yaşayabilir. Bunların kaynağı danışanın içerisinde bulunduğu mevcut durum, sorunlara bakış açısı ve kişilik özelliklerinden kaynaklanabilir. Bu anlamda koçun profesyonel bir tutum içerisinde durumu değerlendirmesi ve bir yönlendirme planı yapması gerekir. Koç böyle bir durumla karşılaştığında etkili dinleme becerilerini kullanmalı, destekleyici bir yaklaşımla direncin kaynağını bulmaya çalışmalıdır. Gösterilen direnç koç tarafından kişisel algılanmamalı aksine danışanın içsel dünyasını anlamasına yardım edilmelidir (Yüksel, 2017). Avcı ve Tarakcı (2014), dirençle karşılaşıldığında koçun gözdağı vermektan, devamlı olarak danışanı uyarmaktan, alay etmekten, sorguya çekmekten, öğüt vermektan, suçlamaktan, emir ve ahlak dersi vermektan kaçınması gerektiğini belirtmiştir.

Tümen Akyıldız (2019)'a göre koçluk süreci görüşmeleri planlama, yansıtma ve problem çözme olmak üzere üç bölümden oluşur.

Planlama aşamasında koç, danışanı hedefleri belirlemeden ve problemi çözmeden önce bilişsel olarak sürece hazırlar. Bu anlamda, danışan süreci zihninde hayal eder böylece hedefin sonuçları ve nasıl değerlendirileceği netlik kazanmış olur ve danışan öğrenme amacını ortaya koyar (Ellison ve Hayes, 2009). Bir başka deyişle danışan ve koç o ana kadar konuştuklarını gözden geçirerek ve bunların yansıtmasını yaparak gelecekte gerçekleşecek planlama ve hedef belirleme gibi süreçlere ilişkin temelleri atarlar (Costa ve Garmston, 2002).

Yansıtma aşamasına gelindiğinde ise, danışan kendini keşfetmeye ve deneyimlerinden öğrenmeye teşvik edilir. Bunu yapmayan kişiler davranışlarını sorgulamadan hareket edeceklerinden dolayı olumsuz davranışlarını devam ettirme eğilimine sahip olabilirler. Yansıtma görüşmelerini de kendi içinde “İzlenimleri özetleme”, “Nedensel faktörleri çözümlene”, “Yeni öğrenmeyi yapılandırma” ve “İcra etme” gibi bölümlere ayrılabilir. Bu anlamda “İzlenimleri özetleme” boyutunda yansıtma görüşmelerinin ilerideki öğrenme yaşantılarının da oluşturulduğu söylenebilir. Bu bağlamda, danışan zihninde genellemeler yaparak deneyimlerini tekrar çağırır ve bu deneyimlere dair duygu ve düşünceleri tekrar hatırlar. “Nedensel faktörleri çözümlene” boyutunda ise, planlanmış hedefler ve elde edilen sonuçlar da gözlemlenerek bunlara etki eden faktörler ve süreç içerisinde alınan kararlar ele alınır. “Yeni öğrenmeyi yapılandırma” boyutunu ele aldığımızda, danışan bu süreçte önceki boyutlarda yapmış olduğu analizleri sentezler. Son olarak “İcra etme” boyutunda ise, danışan elde etmiş olduğu bilgilerden ve yapmış olduğu sentezlerden hareketle geleceğine yön verir. Bu anlamda amaç, ilerleyen zamanlardaki yaşam koşullarına köprü olma, öğrenilenleri transfer etme ve kişisel davranışlarını geliştirmedir (Tümen Akyıldız, 2019).

Problem çözme görüşmesi genellikle danışanın motivasyonu düştüğünde ve kişi kendisini çıkmazda, çaresiz, belirsiz veya yeteneksiz hissettiğinde destek sağlamak amacıyla krize müdahale olarak uygulanır. Bu görüşme türü diğer görüşmelere göre daha karmaşık olmakla birlikte, burada koç ve danışan birlikte çalışarak problem durumunu ve buna sebep olan muhtemel faktörleri ele alırlar. Mevcut durumun farkına varılmasının ardından uygulanması mümkün çözüm yolları üzerinde durarak hedefledikleri durumu zihinlerinde canlandırmaya çalışırlar. “Adım at ve yol göster” modelinin temel alındığı bu aşamada danışan kendisini mevcut konumundan daha ileri bir noktaya taşıırken, koç onun yoluna ışık tutar ve rehberlik eder (Costa ve Garmston, 2002).

2.4.12. Koçluk Modelleri

GROW Modeli

Bu model 1980’li yıllarda John Whitmore tarafından ortaya çıkarılmış daha sonrasında Alan Fine ve Graham Alexander tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde danışanın kendisine dışarıdan bakması ve hedeflerini buna göre belirlemesi sağlanır. Aşamalar genellikle danışanın kendisine sorular sorması ve bu sorulara cevap vermesi şeklinde gerçekleşir (Albayrak, 2018). Modelde adından da anlaşılacağı üzere her bir harf modelin aşamalarını temsil etmektedir. Aşamalar sırasıyla izlenmek zorunda değildir ve gereken durumlar ortaya

çıkıldığında farklı sırada da kullanılabilirler. Bütün bu bilgiler ışığında bu modelin aşamaları aşağıdaki gibidir (Brown ve Grant, 2010):

- **Goal-Amaç:** Bu aşamada koçluğun odağına karar verilir ve her aşamada nelerin gerçekleştirilmesi gerektiği netleştirilir. Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır; bu aşamada neler başarmak istiyorsunuz? Sonrasında ne hissetmek istersiniz? Bu süreçte zamanı etkili kullanmanın yolları nelerdir? Doğru yolda olduğunuzu nasıl anlayacaksınız? Nasıl ölçeceksiniz?
- **Reality-Gerçeklik:** Bu aşamada mevcut gerçeklikler gözden geçirilir ve bu gerçekliklerin danışanın hedeflerini nasıl etkilediği değerlendirilir. Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır; önceki haftalarda durumlar nasıl gidiyordu? Herhangi bir problemle karşılaştınız ve çözüme kavuşturdunuz mu? Neler işe yaradı? Neler işe yaramadı? Şu an bulunduğunuz nokta neresi? Bu konuda yanlış giden şeyler nelerdir? Bu konuda herhangi bir şey yaptınız mı? Eğer yaptıysanız ne şekilde sonuçlandı? Problemleri çözmede sizi engelleyen durumlar nelerdir?
- **Options-Seçenekler:** Bu süreçte seçenekler tanımlanır ve değerlendirilir. Koçun bu aşamada yapması gereken çözüm odaklı düşünmeyi sağlamak ve beyin fırtınasına yer vermektir. Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır; elinizdeki olası seçenekler nelerdir? Geçmişte hangileri işinize yaradı? Şu ana kadar işe yarayabileceğini düşündüğünüz ve denemediğiniz bir yöntem var mı? Bu yöntemlerin size faydası ne olur? Bunların maliyeti nedir?
- **Way Forward-İleriye Dönük Planlar:** Bu aşamada danışanın bir sonraki adımlarda neler yapacakları kararlaştırılır. Bir aksiyon planı oluşturulur ve motivasyon sağlanır. Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır; bir sonraki adımda yapılması gereken en önemli şey nedir? Bu süreçte hangi engellerle karşılaşılabilir? Sizi kimler destekleyebilir? Belirlediğiniz aksiyon planını ne zaman gerçekleştireceksiniz? Bunu başardığımızda nasıl hissedeceksiniz?

ACHIEVE Modeli

Toplamda yedi adımdan oluşan ACHIEVE Modelinin her harfi bir aşamayı temsil etmektedir. Bu model; karşılıklı olumlu ilişkiler oluşturulmasına, odaklı dinlemeye, yaratıcı soruların sorulmasına, dürüst geribildirimlerin verilmesine, gereken şeffaflığın sağlanmasına ve sezgilerin kullanılmasına odaklanır. Bütün bu konulara dikkat edilmesinin ve odağın bu

noktalara verilmesinin süreç içindeki güveni artıracığına inanılmaktadır. GROW Modeli bu modelin de temelini oluşturmaktadır. Bunlara göre ACHIEVE Model'inin adımları aşağıdaki gibidir (Eldridge ve Dembkowski, 2003):

- **Asses Current Situation-Mevcut Durumun Değerlendirilmesi:** Adından da anlaşılacağı gibi bu süreçte danışan mevcut durumu değerlendirir ve mevcut duruma sebep olan sorunları değerlendirir. Bu aşamada koçun danışanla şeffaf ve karşılıklı anlaşmaya dayalı bir iletişim kurması oldukça önemlidir. Koçun bunu başarması danışanın başarısı için gereken güven ortamını sağlayacaktır. Koç süreci açık, anlaşılır ve etkili sorular sorarak yönlendirir.
- **Creative Brainstorming-Yaratıcı Beyin Fırtınası:** Bu süreçte danışan beyin fırtınası etkinliği sayesinde yaratıcı olarak düşünmeye teşvik edilir. Süreç içerisinde koç danışanın içsel çatışmalarını çözmesine yardımcı olur. Danışan istenilen sonuçlara ulaşmak için gereken hedefleri bu beyin fırtınası etkinliği ile kararlaştırır. Burada önemli olan danışana limitsiz düşünebilme ortamı yaratmaktır.
- **Hone Goals-Hedeflerin Bilinmesi:** Bu aşama hedeflerin danışan tarafından belirlendiği aşamadır ve bütün hedeflerin SMART olması önemlidir. Bu hedeflerin ne zamana kadar gerçekleştirilmesi gerektiği ve nasıl ölçüleceği de bu adımda kararlaştırılır. Danışan gerçekleştirilen hedeflerin değerlendirmesinin nasıl olacağına, ne zamana kadar gerçekleştirmek istediğine de karar verir.
- **Initiate Options-Seçeneklerin Başlatılması:** Bu aşamada koçların dikkat etmesi gereken nokta acele etmemek ve danışana tavsiye vermemeye çalışmaktır. Tavsiye vermek koçluk uygulamasının hedeflerine uymayan bir davranıştır. Koçlar bu aşamada etkili sorular sorarak danışanların kendi seçeneklerini bulmalarına rehber olmalıdır. Seçeneklerin danışanlardan gelmesi onların sürece olan bağlılığını artıracak ve problemin çözümü için motivasyon ortaya çıkaracaktır.
- **Evaluate Options-Seçeneklerin Değerlendirilmesi:** Bu aşamada koç ve danışanlar birlikte çalışarak seçenekleri değerlendirecek kriterleri ortaya koyarlar. Burada hangi seçeneklerin danışanı istenilen hedeflere götürmekte en etkili olduğu tartışılır ve koç burada rehber rolündedir.
- **Valid Action Programme Design-Geçerli Bir Eylem Programı Tasarımı:** Bu aşama danışanların koç rehberliğinde bir aksiyon planı ortaya çıkardığı aşamadır. Danışan burada mevcut buldukları konum ile olmak istedikleri konum arasında adeta bir

köprü örür. Bu planlar açık ve anlaşılır biçimde yazı altına alındıktan sonra da uygulamaya konulur.

- Encourage Momentum-İtici Gücün Sağlanması: Eylem planı uygulanırken danışanın bazı durumlarda motivasyonunun düşmesi normaldir fakat istenilen hedeflere zamanında ulaşılabilmesi için koçun bu anlarda danışanı çeşitli motivasyonel etkinliklerle zinde tutması gerekir. Koç bu noktada hedefleri ve bunlar gerçekleştirilirse neler olacağını danışana hatırlatmalıdır. Aynı zamanda danışana geri/ileri bildirim vererek süreç hakkında bilgi sahibi olmasını da sağlamalıdır.

STEER Modeli

Bu model bir gözlem ve geribildirim metodudur. Bu modelde koç danışanlarla yapıcı ilişkiler kurarak onlara geribildirimler vermeyi amaçlar. Danışanlar verilen geribildirimler yoluyla kendi sonuçlarına ulaşmalı ve bunlar doğrultusunda hedeflerini belirleyerek hareket etmelidir. Danışana bir öğrenme veya beceri gereksinimini karşılaması için eğitim verilmesi uygun görülmektedir. Bu model GROW modeli ile yan yana olarak birbirlerini destekleyecek şekilde kullanılabilir. Bu modelin ismindeki her harf de modelin aşamalarını temsil etmektedir. Buna göre (Albayrak, 2018; Skilliki, t.y.):

- Spot-Saptama: Bu aşamada danışan, gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak olan fırsatları belirler. Bunu belirlemek danışana gelecekte ne yapmaları gerektiği konusunda da bilgi verir.
- Tailor-Düzenleme: Bu aşama danışanın ihtiyaçlarının giderilmesi için öğrenme içeriklerinin ve biçimlerinin düzenlenmesini içerir. Gelişim alanları bir kez belirlendiğinde bunları gerçekleştirebilmek için hangi yöntemlerin kullanılacağına, danışanın hangi konuları önceden bildiğine hangilerini bilmediğine ve danışanın bunları nasıl öğrenmek istediğine göz gezdirilir.
- Explain-Açıklama: Bu aşamada görevlerin nasıl ve neden gerçekleştirileceği tanımlanır. Bunların açıklanmasından sonra eğitim, koçluk, geribildirim ve diğer öğrenme ve gelişim uygulamalarına başlanır.
- Encourage-Cesaretlendirme: Bu aşamada danışan uygulama boyunca başlamak ve devam etmek için motive edilir. Bunun için koç devamlı geribildirim vermeli ve danışanı doğru yolda tutabilmek için onunla sürekli iletişim halinde olmalıdır. Koçun gözlem yeteneği bu aşamada çok önemlidir.

- Review-Gözden Geçirme: Bu aşama süreç değerlendirmesinin yapıldığı aşamadır. Burada istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, bunlara ulaşılırken hangi engellerle karşılaşıldığı ve bunlar karşısında işe yarayan yöntemlerin neler olduğu gibi konular tartışılır.

OSKAR Modeli

Bu model Mark McKergow ve Paul Z tarafından geliştirilmiş olup sorunlara değil çözümlere odaklanır. Danışanların süreçler içerisinde mevcut durumları ve bulunmak istedikleri nokta arasında köprü kurmaları beklenir. Diğer modellere benzer olarak bu modelde de her harf bir aşamayı temsil etmekle birlikte aşamalar aşağıdaki gibidir (Albayrak, 2018; Study, 2018; World of Work Project, t.y.):

- Outcome-Sonuç: Danışan bu aşamada koçluktan ne elde etmek istediğini ve sonuçlara vardığını nasıl anlayacağını belirler. Bu yüzden danışanla koç arasında bir koçluk anlaşmasının olması çok önemlidir. Danışanın varmak istediği hedeflere ne kadar sürede varmak istediği de birlikte belirlenmelidir.
- Scaling-Ölçeklendirme: Ölçeklendirme tekniklerinin kullanılması danışanın varmak istediği noktaya göre nerede olduğunun bulunması için etkilidir. Danışanın 1-10 ölçekte kendisine puan vermesi istenebilir. Örnek vermek gerekirse danışana “Bu hedefe doğru sizce 1 ile 10 arasında ne kadar yol kat ettiniz?”, “Bu hedefe ulaşmak için ne kadar isteklisiniz? Motivasyonunuza 1 ile 10 arasında kaç puan verirsiniz?” gibi sorular yöneltilebilir.
- Know/How-Bilgi/Beceri: Bu aşamada danışan sahip olduğu kaynakları belirler. Aynı zamanda danışanın kendi bilgi ve becerilerinin de farkına varması beklenir. “Şu anda hangi bilgi ve becerilere sahipsiniz?”, “Hedefinize ulaşabilmeniz için şu anda sahip olduğunuz bilgi ve beceriler yeterli mi?” veya “Daha önce buna benzer bir deneyim yaşadınız mı?” gibi sorulara cevap verilir.
- Affirm & Action-Netleşme ve Aksiyon: Danışan yukarıdaki süreçler hakkında net bilgilere ulaştıktan sonra bir aksiyon planı ortaya koyar. Burada hangi adımların hangi sırayla atılması gerektiği tartışılır ve bir karara varılır.
- Review-Gözden Geçirme: Modelin son aşaması olan bu süreçte gerçekleştirilen aksiyonlar gözden geçirilir. Bu etkinlik sayesinde danışanlar deneyimlerinden çeşitli dersler çıkarır ve gelişim için çeşitli ipuçları yakalar.

2.4.13. Koçluğun Eğitim Alanında Kullanımı

Çağın gerekliliklerini ve dünyanın değişim hızını göz önüne aldığımızda bu değişimlere uyum sağlayabilen ve belirsizlikler içerisinde kendisinin farkında olan, çözüm odaklı bireylere ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Yetişkin bireyler bu niteliklere koçluk sayesinde ulaşabileceği gibi yeni nesillerin de bu doğrultuda kendilerini geliştirmeleri ve geleceğe hazır bireyler haline gelmeleri oldukça önemlidir. Bu anlamda Bulut (2019), koçluğun bir eğitim tekniği olabileceğini ve bireyin akademik anlamda performans değerlendirme sürecine katkı sağlayabilecek bir disiplin olabileceğini belirtmiştir. Eğitim hayatı içerisinde kendisini akademik anlamda değerlendirmeye başlayan birey, zamanla bu değerlendirme becerisini hayatının her alanına genelleyebilecek yeterliliğe ulaşabilir ve gelecekte koçluk hizmetine gerek duymadan kendisinin farkında olarak sorunlarına çözümler üretebilen kişiler haline gelebilir. Sağlamış olduğu bu faydalarla koçluk, bireyin belirsizliklerle ve değişimlerle başa çıkabilme becerilerini olumlu yönde etkileyen bir özyönetim şeklidir (Kalçık, 2018).

Rogers (1951)'a göre insan fiziksel, bilişsel ve en önemlisi duygusal bir varlıktır. Bu anlamda Rogers, kişilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olarak varoluş nedenlerini anlamalarına yardımcı olmuştur. Aynı zamanda, yeterliliklerinin tamamen farkında olan ve kendini gerçekleştirmiş bir insanın tam potansiyeline ulaşacağını ve daha iyi öğreneceğini savunmuştur. Burada öğretmeden ziyade öğrenmeye odaklanması, bireye verilen önemi göstermektedir. Eğitim alanına baktığımızda, amaç değişim ve öğrenmeden faydalanmaktır. Burada öğrenene hazır bilgileri sunmak yerine onu keşfetmeye teşvik etmek, nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri konusunda da onlara yardımcı olacaktır. Bu anlayış hümanistik psikolojinin de temelinde yatmaktadır. Birey bilişsel ve duyuşsal olarak hazır olduğunda ve uygun ortam yaratıldığında öğrenmeyi öğrenmeleri yönünde hiçbir engel kalmayacaktır (Rogers, 1983). Bütün bunlar göz önüne alındığında, öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri, potansiyellerine ulaşmaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri koçluk yardımıyla gerçekleştirilebilir. Bu saydığımız eylemleri yerine getirebilen öğrenciler; karmaşık düşünebilir, problem çözebilir ve özerk öğrenenler haline gelir. Öğretimin öğretmen merkezli bir halden öğrenci merkezli bir noktaya evrildiği günümüzde, öğretmenin gelişiminin öğrenci üzerine etkisinden ziyade, direkt olarak öğrenci gelişimi izlenmeli ve öğrenci bu anlamda koçluk uygulayabilen birisinden destek alarak yaşam boyu gelişim noktasında kendisini ileriye taşımalıdır. Bu bahsettiklerimizden hareketle koçluk, ilköğretimden yükseköğretime kadar farklı eğitim kademelerinde şartları düzenlenerek uygulanabilir ve öğrencileri bilişsel ve kişisel yönden

destekleyerek eğitim çıktılarını daha nitelikli hale getirebilir. Günümüzdeki eğitim anlayışında önemli olan artık başarıyı artırmak değil; öğrencinin kendisini geliştirmesi açısından onların eleştirel düşünebilme, problem çözebilme ve bireysel ve takım olarak çalışabilme becerilerini geliştirerek öğrenmeyi yaşam boyu sürecek bir durum olarak benimsemelerine yardımcı olmaktır (Tümen Akyıldız, 2019). Bütün bu becerileri kazanmış bir öğrencinin başarısı da bu becerilerin gelişimine oranla artacak ve sadece eğitim hayatında değil eğitim hayatı sonrasında da kullanabileceği etkili stratejilere sahip olacaktır. Hase ve Kenyon (2003) öğrenmeye erişmeyi kolaylaştıran, ayrıca deneyimler ve sosyalleşme yoluyla elde edilen direkt olarak aktarılmayan örtük bilgiye ulaşmanın yollarından birisinin de koçluk olduğunu savunmuştur. Eğitimdeki koçluğun amacı yöneticilere ve öğretmenlere süreç içerisinde karşılaştıkları zorluklara çözümler bulmasında yardımcı olmanın yanı sıra aynı amaç öğrenciler için de geçerlidir. Öğrenciler de öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederek zamanla bilişsel kapasitesi ile hem bağımsız hem de bir topluluğun üyesi olduğunun bilincinde, yüksek performans sergileyebilen ve kendi kararlarını kendisi alarak uygulamaya geçirebilecek kapasitede, özerk bireyler olarak yetişebilir (Tümen Akyıldız, 2019).

2.5. Eğitimde Koçluk

2.5.1. Eğitim Koçluğu Nedir?

Türkiye’de yaşam koçluğu, kariyer koçluğu, yönetici koçluğu gibi koçluk türlerinin yanı sıra eğitim koçluğu da son zamanlarda popülerlik kazanmıştır (Atasayar, Bilgin ve Güler, 2010). Öğrencilerin akademik kaygılarından, kendisini keşfetme isteğinden, motivasyon eksikliğinden ve hedeflerini tam olarak belirleyememesi ihtiyaçlarından ortaya çıkan bu koçluk türü öğrencinin kendi içsel potansiyellerinin farkına varmasını sağlayarak bunları nasıl kullanacağını öğretir ve bilişsel becerilerini olumlu yönde etkiler (Bulut, 2019; Yazır Özgür, 2015). Bu koçluk türünün amacı öğrencilerin hedeflerini tam olarak belirlemelerine yardımcı olarak öğrenim hayatlarının kalitesini artırmaktır. Bu bağlamda eğitim koçluğunun kişisel bir destek programı olduğu söylenebilir. Eğitim koçluğu öğrencilerin hayatına müdahale etmez, aksine onları başarıya ve kişisel gelişime giden yolda tutarak zorlandıkları noktalarda yardımcı olmayı amaçlar (Öz, 2013). Loyens, Rikers ve Schmidt (2008)’e göre öz düzenleme ve yapılandırmacı teoriler üzerine kurulu bu koçluk türü öğrencilerin bilgilerini yapılandırdıkları ve bu süreci yönettikleri bir sistemdir. Öğrenci eğitim koçundan aldığı geri bildirimlerle öğrenme süreçlerini planlarlar ve buna bağlı olarak öz yönetim becerilerini geliştirir. Bu anlamda koçluk öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine

olanak tanır. Öğrenci ve koç arasında güvene ve gizliliğe dayalı olarak oluşturulan süreçte koç sorduğu sorularla süreci öğrencinin kendisini yönetebileceği şekilde yönlendirir ve gerçekleştirilmek istenen hedeflere ulaşmada rehberlik eder. Glenn (2010) akademik anlamda zorluklarla mücadele eden öğrenciler için en etkili stratejilerden birinin öz düzenlemeyi ve bilginin inşasını temel alan eğitim koçluğu olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerle birebir iletişimin kurulduğu eğitim koçluğu, danışanların güçlü yönlerini, hedeflerini, çalışma becerilerini, katılım düzeylerini ve performanslarını değerlendirdiği bu sayede de öz yönetim becerilerini geliştirdiği bir süreçtir (Robinson ve Gahagan, 2010). Barkley (2011) eğitim koçluğunun öğretmen ve öğrenciler arasında öğrenme çıktılarına cevap vermek ve öğrenci başarısını artırmak için kurulan iletişim türü olduğundan bahsetmiştir. Karabacak (2010) ise eğitim koçluğunun öğrencinin akademik başarısını artırmak için gerçekleştirilen bir süreç olduğunu vurgulamakla birlikte aynı zamanda bunun öğrenci ve koç arasında gerçekleştirilen bir takım çalışması olduğundan da bahsetmiştir.

Öğrencilerin kendi potansiyellerinin ve güçlü yönlerinin farkına varmalarını sağlayarak kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayan ve hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan eğitim koçluğunda koçun rolü kritik bir öneme sahiptir. Bu anlamda eğitim koçu, öğrencileri gözlemleyerek onlara geri bildirimlerde bulunan ve hedeflerini daha net bir şekilde ifade edebilmeleri için gerekenleri keşfetmelerine yardımcı olan bir rehberdir (Barkley, 2011). Eğitim koçu, öğrencinin düşünme sistemlerini pozitif yönde geliştirmesine yardımcı olan, içsel kaynaklarını keşfetmesine, oluşturmasına ve kullanmasına rehberlik eden ve böylece kendisini tanımasını sağlayarak doğru hedefler koymasına öncülük eden yol arkadaşıdır (Yazır Özgür, 2015). Bu bağlamda eğitim koçu öğrencileri sadece akademik yönde geliştirmeyi amaçlamaz, bunun yanında onların hayata ve sürekli meydana gelen değişimlere de ayak uydurmalarına yardımcı olur (Yazır Özgür, 2015). Eğitim koçu koçluk hizmetinin bu yönünü kullanarak öğrencilerini aynı zamanda geleceğe de hazırlar. Bunu da sorduğu güçlü sorular sayesinde elde ettiği verileri kullanarak verdiği geri bildirimler sayesinde yapar. Bu sayede öğrenciler, derinlemesine düşünmeye teşvik edilmiş olur ve deneyimlerinden yola çıkarak yapmış oldukları gözlemler sonucunda öz düzenleme becerilerini geliştirirler (Miranda, 2015; Truijen ve Woerkom, 2008). Bütün bunlar göz önüne alındığında, eğitim koçu öğrencisinin yetenek ve zekâ türü gibi özelliklerini göz önünde bulundurarak onun becerilerini ve akademik başarısını geliştirmeyi amaçlayan, buna ek olarak hedeflerini belirlerken ve bunları gerçekleştirirken ona destek olarak aksiyon alma konusunda motivasyonunu artırmayı görev edinen kişidir (Öz, 2013).

Chaplin (2007) eğitim koçluğunu aktif bir çalışma modeli olarak tanımlamış ve öğrencilerin yeni öğrenme stratejileri geliştirerek çalışma alışkanlıklarını kendi özelliklerine göre yapılandırabileceklerini, özgüvenlerini artırabileceklerini ve araştırma becerilerini geliştirebileceklerini belirtmiştir. Eğitim koçluğu sayesinde öğrenciler, koçlardan aldıkları geri bildirimler ve deneyimlerinden yola çıkarak yapmış oldukları yansıtma ile öğrenmelerini izler, buna uygun planlamalar yapar ve zamanla performanslarını geliştirme konusunda uzmanlaşırlar (Miranda, 2015). Ülkemizde son yıllarda özellikle özel eğitim kurumlarında ek bir hizmet olarak öne çıkan eğitim koçluğunda koçlar, öğrencileri birebir izlemektedir. Bu anlamda eğitim koçları öğrencileri tanır, ilgi ve yeteneklerini keşfederek hedef belirleme konusunda rehberlik eder, bunları gerçekleştirme sürecinde ise zaman yönetimi, motivasyon artırma ve kaygıların üstesinden gelme gibi hususlarda onlara yardımcı olur. Bu konularda kendisini geliştirmeyi başaran bir öğrenci hem sosyal hayatında hem de akademik anlamda geleceğe kendisini hazırlamış olup, ilerleyen süreçler hakkında öngörü kazanarak yeni hedefler belirlemede yeterli hale gelir (Yüksel, 2017).

2.5.2. Eğitim Koçluğunun Faydaları Nelerdir?

Eğitim koçluğunun öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde, akademik başarılarını artırmalarının yanı sıra kendilerine dair farkındalıklarının yükseldiği, zamanı verimli kullanmayı öğrendikleri ve derslere karşı tutumlarının da olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir. Kalçık (2018) yapmış olduğu çalışmada eğitim koçluğunun etkilerini dört ana temaya ayırmıştır. Bunlar; ders üzerindeki etkileri, farkındalık, kişiye yönelik faydaları ve olumlu tutum geliştirmedir. Ders çalışma üzerindeki etkilerine bakıldığında eğitim koçluğunun ders başarısı, planlı çalışma, ders çalışma tekniklerini öğrenme, derse ilginin artması ve not tutma tekniklerini öğrenme üzerinde etkileri olduğu gözlemlenirken, farkındalık teması altında kendini keşfetme ve hedef belirleme gibi alt başlıklar üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, kişiye yönelik faydalarda dikkat toplama, özgüven geliştirme, motivasyon sağlama ve kaygıların yenme gibi etkileri varken, olumlu tutum geliştirme temasında derse ve okula karşı olumlu tutumların da geliştiği gözlemlenmiştir. Bu anlamda koçluk ihtiyacı öğrencilerin zamanı verimli kullanma, akademik kaygı duyma, hedef belirleyememe, not tutmada eksiklikler yaşama ve hayal gücünü geliştirememeye gibi problemlerinden doğmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, verimli ders çalışmadıklarından ve belirli bir plan uygulayamadıklarından bahsederlerken, dikkat eksikliklerinin olduğunu, motivasyonlarını yükseltme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve bundan dolayı da derslere odaklanamadıklarını dile getirmişlerdir. Tezel (2015) de

öğrencilerin verimli ve zamanlarını etkili yöneterek çalışmalarında eğitim koçluğunun önemini vurgulamış, plan ve program dâhilinde ilerleyen sürecin sonunda öğrencilerin işlerini yürütebildiklerini savunmuştur.

Eğitim koçluğu öğrenciyi sadece akademik olarak desteklemez, aynı zamanda onu geleceğe de hazırlar. Özellikle sürekli olarak değişen koşullar göz önüne alındığında, bu noktadaki belirsizliklerle başa çıkmak için öğrencilerin, gelecekte toplumun bir parçası olduklarının bilincinde kalarak kararlar alabilen özerk bireyler olabilmek adına koçluğa ihtiyaçları vardır. Eğitim koçundan aldıkları destekle özerkleşen öğrenciler zamanla sadece kendilerine değil akranlarına da koçluk uygulayabilecek hale gelip birbirlerine destek olacaklardır (Tümen Akyıldız, 2019).

Edwards (2004, aktaran Tümen Akyıldız, 2019), eğitim koçluğu sonucunda bir dizi olumlu sonucun ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu sonuçlar arasında, öğrencilerin akademik başarılarında artış, öğretmenlerin etkililiğinde yükselme ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişim yer almaktadır. Aynı zamanda, eğitim koçluğu uygulamalarının okullarda daha profesyonel ortamlar sağlanmasına katkıda bulunacağı da belirtilmiştir. Sonuç olarak bu süreç, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel olarak pozitif yönde etkilenmelerine olanak sağlamaktadır.

Koçluğun temelini oluşturan güçlü soruların eğitim koçluğunda da kullanılması kaçınılmazdır. Sorulan bu sorular, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini teşvik ederek üst bilişsel düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlar. Koçlar tarafından sağlanan bu destek sayesinde öğrenciler, daha özerk bireyler olarak yetişme konusunda gelişimlerine yardımcı olacak birçok beceriyi süreç içerisinde edinirler. Sonuç olarak, daha yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak eğitim hayatlarını tamamlarlar (Eger, 2006; Gonzales Del Castillo, 2015; Irons, 2014).

Çatalbaş (2017) da yapmış olduğu bir çalışmada eğitim koçluğunun faydalarını dile getirmiştir. Buna göre eğitim koçluğu, öğrencilerin öz disiplinlerini geliştirmelerine ve nasıl öğrenebilecekleri konusunda farkındalık kazanmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, öğrenciler sınav kaygısıyla nasıl başa çıkabileceklerini de keşfederler. Etkili ve verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenen öğrenciler, erteleme alışkanlıklarında kurtulabilir ve planlı, ilkeli bir şekilde çalışmaya başlayabilirler. Bu anlamda eğitim koçluğu, öğrencilerin hedeflerinin farkına varmalarını ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli eylem adımlarını

belirleyerek bir yol haritası oluşturmalarını sağlar. Öğrenciler süreç içerisinde bireysel farklılıklarını gözlemleyerek güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varırlar. Ayrıca anımsama, eleştirme, problem çözme gibi becerilerini de geliştirebilirler. Eğitim koçluğunun bir diğer önemli faydası ise, öğrencilerin eksik yönlerine odaklanmak yerine öğrenmedeki farklılıklarına odaklanarak yetersizlik duygusunu yaşamalarının önüne geçmesidir. Bu sayede öğrenciler daha özgüvenli ve başarılı bireyler olarak kendilerini geliştirebilirler.

Costa ve Garmston (2002) de eğitim koçluğunun öğrenciler için gerekliliğini vurgulamış, bunun nedenlerini çeşitli şekilde açıklamışlardır. Buna göre, eğitim koçluğu öğretmenlerin entelektüel kapasitelerini artırmalarına yardımcı olduğu gibi, öğrencilerin de entelektüel kapasitelerini artırmalarına olanak sağlar. Aynı zamanda, eğitim alanında yapılan yeniliklere ayak uydurmayı kolaylaştırır. Koçluk süreci içerisinde verilen geribildirimler sayesinde öğrenciler kendilerini yenileme imkânı bularak bireysel gelişim sağlarlar. Bu anlamda eğitim koçluğu sayesinde okullarda yer alan bireyler arasında pozitif ilişkiler geliştirilebilir. Öğrencilerin yenilenmesine katkı sağlayan bu koçluk türü, aynı zamanda okul atmosferinin de yenilenmesine yardımcı olur ve süreci destekler. Son olarak, öğrenciler bireysel olarak kendi kararlarını alırlarken, aynı zamanda bir grubun üyesi olduklarının bilincinde olacak şekilde desteklenirler. Bu anlamda koçluk hizmeti öğrencilerin hem bireysel hem de kolektif gelişimlerine önemli faydalar sağlar.

2.5.3. Eğitim Koçluğunda Kullanılan Yöntemler

Koçluk sürecinde öğrencilerin hedeflerini belirlemeleri, mevcut durumu gözden geçirmeleri ve kaynak değerlendirmesi yapmaları ve motivasyonlarını yükseltmek amacıyla bazı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Güçlü Sorular

Whitmore (1995) farkındalık ve sorumluluk bilincini üreten en önemli şeyin tavsiye veya talimatlar değil sorulan sorular olduğunu belirtmiştir. Koçluk sürecinde sorulan güçlü sorular bireylerin üstbilişsel düşüncelerinin yolunu açarak odaklanmalarını, dikkat ve gözlemlerini olumlu etkiler. Güçlü sorular kişinin kendisine olan inancını yükseltmesi, motivasyonunu artırması, öğrenmesine ve gelişmesine sonuç olarak da başarıya ulaşmasına rehberlik eden sorulardır.

Güçlü sorular açık uçlu olmalıdır çünkü güçlü sorular farkındalık sağlarken, kapalı uçlu sorular fazla kesindir ve ayrıntılı değerlendirme yapılmasını engeller. Açık uçlu sorular

sayesinde süreci sorular değil, bu soruya verilen cevaplar yönetir ve öğrenciler bu sorular sayesinde düşüncelerini, duygularını ve fikirlerini özgürce paylaşabilirler (Whitmore, 1995; Barkley, 2005). Açık uçlu sorular düşünceleri geleceğe taşır, birden fazla cevabı olabilir ve yargılamaz. Yaygın olarak "Sokratik yöntem" olarak anılan bu sorgulama yöntemi, adını erken dönem Yunan filozofu Sokrates'ten almıştır, yol gösterici sorular sormanın altında yatan inançları çözebileceği ve yeni bir farkındalık düzeyini ateşleyebileceği fikri üzerine inşa edilmiştir. Koçlukta netlik ve dönüşüm sağlamak için bugün bu yöntem halen kullanılmaya devam edilmektedir (Ribeiro, 2020). Bütün bunlardan hareketle koçluk sürecinde kullanılabilecek bazı açık uçlu soru örnekleri şu şekildedir:

- Ne elde etmek istiyorsun?
- Şu an neler oluyor?
- Bunun nasıl olmasını isterdin?
- Ne yapabiliyordun?
- Ne yapacaksın?

Whitmore (1995)'a göre güçlü sorular veri toplama için elverişli olan "ne", "ne zaman", "kim", "ne kadar" gibi soru ifadeleriyle başlayabilirken, "neden" sorusu bu süreçte kullanılmamaya dikkat edilir çünkü bu soru kişinin kendisini savunmaya geçmesine sebep olabilir. Aynı zamanda sorulan sorulara cevaplar verildikten sonra daha derine inmek için ayrıntıya odaklanan sorular da yine bu süreçte tercih edilir. Bu sayede kişinin odak noktası ve ilgisi korunmuş olur. Ayrıntıya odaklanan sorular genel olarak önemli olabileceğini düşündüğümüz, tam anlaşılamayan noktaları netliğe kavuşturmada ve konuyu daha derinlemesine ve daha ayrıntılı incelemek amacıyla kullanılabilir. Bu bağlamda sorulan soruları detaylandırmak için kullanılabilecek bazı soru kalıpları aşağıdaki gibidir:

- Başka ne istersin?
- Gerçekte ne istiyorsun?
- Daha fazla neler yapılabilirdi?
- Tam olarak neler yapmayı düşünüyorsun?

Whitmore (1995) aynı zamanda en güçlü on soru üzerinde de durmuş ve bu soruları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Ben burada olmasaydım, ne yapardın?

- Yanıtı bilseydiniz, bu ne olurdu?
- Hiç sınır olmasaydı ne olurdu?
- Senin durumundaki bir arkadaşına ne tavsiye ederdin?
- Tanıdığın ya da düşünebileceğin en bilge insanla bir diyalog hayal et. Sana ne yapmanı söylerdi?
- Başka?
- Bundan sonra neyi araştırmak istersin?
- Bununla nereye gidilebilir bilmiyorum. Nereye gitmek istiyorsun?
- Gerçek mesele ne?
- Bunu yapmaya bağlılığın 1'den 10'a kadar ölçekte kaç? Bunu 10 yapmak için ne yapabilirsin?

Brock ve Hundley (2016) tarafından bahsedilen bazı yöntemler de aşağıdaki gibidir:

SMART Hedef Belirleme

Bu yöntemde amaç kişinin kendisine gerçekçi hedefler koymasüdür. Gerçekçi olmasının yanı sıra hedeflerin gerçekleştirilmesi gereken zaman dilimi de bellidir ve bunu belirlemek daha planlı olmayı sağlar. Bu anlamda yapılması gerekenler şu şekildedir:

- **Specific-** Gelişen zihin odaklı hedefinizi özele indirgeyerek yazın
- **Measurable-** Hedefe ulaştığınızı nasıl anlayacağınızı yazın
- **Actionable-** Hedefinize ulaşmak için atabileceğiniz belirli adımları yazın
- **Realistic-** Hedefinize ulaşmak için ne tür kaynaklara ve desteğe ihtiyaç duyacağınızı yazın
- **Timely-** Hedefinizi gerçekleştirmek için son bir tarih yazın

En son adımda yukarıdaki maddeleri kullanarak gelişen zihin odaklı hedefinizi yazın.

Performans ve Öğrenme Hedeflerini Anlama ve Belirleme

Öncelikle öğrenciye hedefin ne olduğu sorularak hedefin tanımını hakkında düşünmesi ve kendi cümleleriyle açıklaması sağlanır. Daha sonrasında öğrenciye performans ve öğrenme hedefi olarak iki hedef türünden bahsedilir. Performans hedefi görevleri, içerik bilgisini, becerileri veya yetenekleri sergilemeye yöneliktir. Bu hedef türünde öğrenciler başarılarını diğer öğrencilerle karşılaştırırlar. Öğrenme hedefi ise genel olarak öğrenmeye odaklanan özellikle bir beceride nasıl ustalaşacağının ve bunun nasıl geliştirileceğinin üzerinde duran

hedef türüdür. Bir diğer odaklanılan nokta bu hedefin sonradan karşılaşılan zorluklarla nasıl ilişkilendirileceğidir. Öğrenme odaklı hedefler belirleyen öğrenciler zamanla öğrenmeye karşı azim ve adanmışlık geliştirirlerken, performans odaklı hedefler belirleyen öğrenciler belli bir görev karşısında zekâ ve yeteneklerini kanıtlamakla ilgilenirler. Öğrenme hedefleri, istenilen sonuca ulaşmak için etkili stratejiler keşfetmeye odaklanırken, performans hedefleri çabayı ve sürekliliği artırmaya odaklanır (Seijts ve Latham, 2005; Brock ve Hundley, 2016).

Bu teknikte öğrenciler hedeflerini yazdıktan sonra bu hedefin hangi kategoriye girdiği üzerinde değerlendirme yapılır. Süreçte öğrenciler hem öğrenme hem de performans hedefleri belirleyebilirler ancak, performans hedefinin kısa vadede anlama ve performanslarını artıracaklarını, öğrenme hedefinin ise gerçek ustalığa yönlendireceğini bilmeleri önemlidir. Performans odaklı hedef belirleyen bir öğrencinin kurabileceği cümle aşağıdaki gibidir:

- Matematik sınavımdan 100 alacağım.

Buna karşın öğrenme odaklı hedef belirleyen bir öğrencinin kurabileceği cümle ise şu şekildedir:

- Nasıl İspanyolca konuşulacağını öğreneceğim.

Performans hedefleri kısa süreli başarıların elde edilmesine yardımcı olurken, öğrenme hedefleri uzun süreli öğrenme ve başarı elde etmek için bir plan geliştirilmesine yardımcı olur. Bu hedefler belirlenirken SMART olmasına dikkat edilir (Brock ve Hundley, 2016).

K-W-L Tablosu

Öğrenciler bir konuyu öğrenmeden önce K-W-L (Bil-İste-Öğren) tablosu gibi ön-değerlendirme veya öz-değerlendirme stratejilerini kullanarak ön bilgilerini değerlendirirler. Neleri bildiklerine, neleri öğrendiklerine ve neleri öğrenmeleri gerektiğine karar verirler. Buna göre yukarıda bahsedilen ve ilk olarak Ogle (1986) tarafından ortaya atılan K-W-L tablosu Mihardi, Harahap ve Sani (2013) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

Bu yöntem öğrencilerin ne bildikleri ve öğrendiklerini daha somut bir şekilde görmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilerin gerçekleştirdikleri aktiviteleri kontrol ederek, zamanın daha sistematik ve verimli kullanılmasını sağlar. Öğrenci ilk olarak sürece ne bildiklerini düşünerek başlar. Ardından ne bilmek istediğini düşünür ve ardından bununla ilgili yeni şeyler öğrenir. Bu aktivite öğrencilerin öğretmenin rehberliğine çok fazla ihtiyaç

duymadan yapabilecekleri bir etkinliktir. Bu anlamda öğrenciler için aktif düşünmeyi model alan bir stratejidir.

Öğrenci süreçte;

- Bildiği şeyi hatırlar
- Neyi öğrenmek istediğini belirler ve
- Süreç içerisinde neler öğrendiğini belirler.

Bu anlamda K-W-L stratejisi öğrencilerin mevcut durumlarını görmeleri, bu durum içerisinde hangi boşlukları doldurdıkları ve durumlarındaki ilerlemelerini somut olarak görmeleri açısından kullanılan etkili bir yöntemdir.

Düşünme Kökleri

Bu strateji öğrenciler problemleri hakkında düşünürken ve konuşurken kullanılabilir. Bu strateji uygulanırken kullanılacak madde kökleri aşağıdaki gibidir:

- Merak ediyorum...
- Öğreniyorum...
- Düşünüyorum...
- Görüyorum...
- Hissediyorum...
- Çözüyorum...
- Bu bana şunu hatırlatıyor...
- Bunu yeni öğrendim...

Günlük Tutma

Günlük tutma öğrencilere hedeflerine yönelik bir görevi yerine getirirken neleri düşündüklerini gözden geçirmeleri için fırsat tanır. Öğrencilerin düşünme süreçleri hakkında özgürce yazmalarını sağlamak, öğrenme yaklaşımları hakkında daha önce dikkate almadıkları bilgileri ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilir.

Not Alma

Bu strateji mümkün olduğunca öğrencileri kenar boşlukları gibi yerlere notlar yazmaya teşvik etme üzerinedir. Bu kâğıt ve kalemle yapılabileceği gibi dijital not alma

araçları kullanılarak da yapılabilir. Bu strateji sayesinde öğrenciler çalıştıkları konu ile alakalı olarak okudukları metinle daha derinlemesine etkileşime girebilir.

Geri Bildirim Kökleri

Geri bildirim kökleri akran değerlendirmesinde etkilidir. Cümle kökleri öğrencilerin süreç odaklı geri bildirimler geliştirmelerine yardımcı olur. Bu cümle kökleri şeritler halinde kesilerek ve cümleler geri bildirimlerle tamamlanarak çalışmalara eklenebilir. Bu cümle kökleri aşağıdaki gibidir:

- Çalışmandaki en harika şeylerden birisi de...
- ...yapma tarzını gerçekten beğendim.
- Bana yardımcı olan şeylerden biri de...
- ...yaparsan çalışman gelişebilir.
- Çalışmanla alakalı en sevdiğim kısım...
- Fark ettim ki...

Problemler Karşısında Kullanılabilecek Stratejiler

Brock ve Hundley (2016)'e göre öğrencilerin öğrenme süreçleri içerisinde karşılaşılabilecekleri problemler karşısında kullanabilecekleri bazı stratejiler vardır. Burada öğretmen sorunları öğrenciler yerine çözmemelidir, öğrencilerin hatalarından yola çıkarak öğrenmelerini teşvik etmek için kendilerinin çözmeye çalışmalarına yardımcı olmalıdır.

Kullanılabilecek ilk strateji öğrencilere güçlü sorular yöneltmek olabilir. Güçlü sorular önseziye dayalı ve odaklı düşünmeyi teşvik ederek dikkat ve gözlem sağlar. Bu anlamda bu tür sorular öğrencinin kendisine olan inancını, motivasyonunu artırarak öğrenmesine, gelişmesine ve hedefine ulaşmasına yardımcı olur (Whitmore, 1995). Bu anlamda sorulabilecek soru türleri aşağıdaki gibidir (Brock ve Hundley, 2016):

- Bunun neden olduğunu düşünüyorsun?
- Kullanabileceğin bir başka strateji nedir?
- Bir dahaki sefere bu hatadan nasıl kaçınabilirsin?

Öğrencilere bu sorular sorulduktan sonra cevaplaması için biraz zaman verilmesi gerekir. Öğrenciler bu sorular sayesinde hatalarının sebeplerini belirleyebilir ve bunları düzeltmek için stratejiler geliştirebilirler.

Problemler karşısında kullanılabilir bir başka strateji yansıtıcı günlüklerdir. Bu stratejide öğrencilere öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için fırsat verilir. Öğrenciler nelerin iyi gittiğini veya gitmediğini günlüklerine yansıtabilirler. Chirema (2007) da yapmış olduğu araştırmada yansıtıcı günlüklerin öğrencilerde düşünmeyi ve öğrenmeyi teşvik etmek için yararlı araçlar olduğunu belirtmiştir.

Brock ve Hundley (2016) hedeflere yönelik eylem planını gerçekleştirmeye başlamadan önce öğrencilere süreç içerisinde ne gibi zorluklarla ve engellerle karşılaşabileceklerini, bunları nasıl aşabileceklerini sormanın onları süreç içinde yaşayacakları problemlere hazırlayabileceğini vurgulamışlardır. Bu sorular öğrencilerin süreç içinde hata yaşamalarının normal olduğunu onlara hissettirir ve onları bu engellere karşı hazırlar.

Problemlerle karşılaşılması durumunda kullanılabilir bir diğer strateji ise hataları öğrenmenin bir parçası olarak kullanmaktır. Öğrencilere bir durumun kötü gitmesi durumunda nelerin kötü gittiğine, neden kötü gittiğine ve nasıl düzeltilebileceğine dair sorular sormak hem öğrencilerin hataları normal olarak görmesine hem de süreçte üstbilişsel stratejileri kullanmalarına yardımcı olur.

Düşünme Sayfası

Öğrenciler süreç içerisinde kendi öğrenmelerini değerlendirmek için bazı üstbilişsel araçlardan yararlanabilirler. Brock ve Hundley (2016)'e göre bunlardan bir tanesi düşünme sayfasıdır. Öğrencilerin bu strateji sayesinde kendilerini değerlendirmelerini istemek gelecekte karşılaşacakları diğer durumlar için üstbilişsel düşünme ve öz-değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayan düşünme sayfasında bulunan bazı cümle kökleri şunlardır:

- Hala merak ettiğim şey...
- Anladım ki...
- Öğrenmem şuna bağlı...
- Öğrendiklerimi şu alanlarda uygulayabilirim...
- Kafa karıştırıcı olan kısım...
- ...olursa bunu daha iyi anlarım.
- Eğer bir kavramı anlayamazsam...

Gelişen Zihin Odaklı Plan

Brock ve Hundley (2016) öğrencilerin gelişen zihin türünü kullanarak kendi planlarını oluşturabileceklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler kâğıt üzerindeki cümle köklerini kullanarak hedeflerini belirleyebilirler daha sonra da hedefi gerçekleştirme sürecinde yaşayabilecekleri problemleri değerlendirip bunların üstesinden nasıl gelebileceklerini yazabilirler. Son olarak da hedeflerini gerçekleştirdiklerini nasıl anlayacakları üzerine düşünüp bunun için bir kriter belirleyebilirler. Buna göre kâğıt üzerinde yer alan cümle kökleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrenmek istediğim şey...
- Bunun için son tarih...
- Bunu yapmam için gereken kaynaklar...
- Başarmam için yapmam gerekenler...
- Öğrenmeme engel olabilecek şeyler...
- Bu engellerin üstesinden gelme yolları...
- Eğer hata yaparsam...
- Hedefimi gerçekleştirdiğimi ve öğrendiğimi anlamamın yolları...

Bu strateji aynı zamanda karşılaşılan problemler karşısında da kullanılabilir. Bu durumda kullanılan cümle kökleri de aşağıdaki gibi değişiklik gösterecektir:

- Problemin...
- Problemi çözmem için son tarih...
- Problemi çözmem için gereken kaynaklar...
- Problemi çözmem için yapmam gerekenler...
- Problemi çözmeme engel olabilecek şeyler...
- Bu engellerin üstesinden gelme yolları...
- Eğer planım işe yaramazsa...
- Problemimi çözdüğümü anlamamın yolları...

Sabit Zihin Yapısını Tetikleyen Unsurları Belirlemek

Brock ve Hundley (2016)'e göre öğrencilerin gelişen zihin odaklı plan geliştirmelerine yardımcı olabilmek için kullanılacak bir başka strateji de sabit zihin yapılarını tetikleyen unsurları belirlemektir. Bu sayede öğrenciler bu tür durumlarla karşılaştıklarında bunlarla

yüzleşmek için daha hazırlıklı olabilirler. Bunun için öğrencilerle bir liste oluşturulabilir ve bu listede yer alabilecek örnek cümle kökleri şu şekildedir:

- Öfkelendiğimde...
- Vazgeçmek istediğimi hissettiğimde...
- Okulda olmak istemediğimde...
- Çok fazla baskı altında hissettiğimde...
- Göstermiş olduğum performans karşısında endişelendiğimde...

Zaman Çizgisi

Bu teknik ilk olarak Tad James ve hocası Dr. Wayt Woodsmall tarafından 1985 yılında ortaya atılan bir NLP tekniğidir. Kişi bu teknik sayesinde olumsuz duygularından ve kendisini engelleyen kararlardan kurtularak sahip olduğu problemleri çözüme kavuşturur, böylece daha kalıcı çözümler elde eder (Kasaroğlu, 2010). Zaman Çizgisi süreci, koçluğun kuralları ve etiği çerçevesinde hem gelecek vizyonu yaratmaya hem de sınırlayıcı inançların farkına varmaya yardımcı olacak güçlü bir araç olabilir. Süreç, iki taraf arasında güveni, koşulsuz olumlu saygıyı ve koçun danışanla empati kurmasını gerektirir. Buna göre zaman çizgisi süreci aşağıdaki gibidir (Ramanathan, 2019):

- Danışanla birlikte, geçmişten başlayarak bugüne kadar olan yaşam olaylarını içeren bir zaman çizgisi oluşturulur. Koç daha sonra danışandan Zaman Çizgisinin üzerine çıkmasını ve derin nefes alarak kendisini merkeze almasını isteyebilir.
- Eğer danışan geleceği açıkça görebiliyorsa, koç danışanı gidebildiği yere kadar, örneğin 20 yıl ileriye götürebilir ve danışanın hayatının nasıl olduğunu tanımlamasını isteyebilir. Bunun için “Gelecekte ne oldun?”, “Neler yapıyorsun?” ve “Nelere sahipsin?” gibi sorular sorulabilir.
- Danışanın gelecek yönde gitmesini engelleyecek geçmişle alakalı konular varsa geçmişe gidilerek bu konu üzerinde konuşularak açıklığa kavuşturulmaya çalışılır.
- Geçmiş deneyimlerden öğrenilen dersler ve gelecek hedeflere ulaşmak için kullanılacak stratejiler belirlenir. Bu adım, danışanın pozitif değişimler yapmasına ve yaşamında istediği yönde ilerlemesine yardımcı olur. Bu adım, danışanın kendi içsel süreçlerini anlamasına ve dönüşüm için bir fırsat olarak görmesine yardımcı olur.
- Daha sonra danışanla birlikte yavaş yavaş geriye doğru tekrar gelinir. 20 yıl ileriye gittiysek 5 yıllık adımlarla şimdiye dönebiliriz. Geçmişe doğru dönülürken durulan her noktada danışanın neler yaşadığının değerlendirilmesi gerekir.

- Bu adım sayesinde danışan gelecekte ulaşmak istediği hedefleri belirler. Bu adım, danışanın motive olmasını ve geleceğe odaklanmasını sağlar.

Yaşam Çarkı

Yaşam çarkı, bir kişinin yaşamındaki alanların birbiriyle olan ilişkisini ve karşılıklı etkisini tanımaya yardımcı olur. Öğrencilerin hayatlarındaki dengesizlikleri belirlemelerine ve onları düzeltmeye başlamalarına yardımcı olmak için yararlı bir araçtır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerini tanımaları için de güçlü bir yoldur (Cullen, 2017). Yaşam çarkı, ağırlıklı olarak görsel ve kinestetik yollarla öğrenenlerin deneyimlerini yansıtmalarına olanak tanır. Bu çark, öğrencilerin öz-değerlendirme yoluyla öz-farkındalık düzeylerini artırmaları için yararlı bir araç olabilir. Çeşitli bağlamlarda uygulama için kolayca değiştirilebildiği için çok yönlülüğü güçlü yönlerinden birisidir (Harvey-Llyod, 2013). İlk olarak 1960'larda Başarı Motivasyonu Enstitüsü'nün kurucusu ve kişisel gelişim endüstrisinin öncüsü olarak kabul edilen Paul J. Meyer tarafından icat edilen Yaşam Çarkı konsepti, "insanları tam potansiyellerine göre motive etme" vizyonunun önemli bir parçası haline geldi (Else, 2023).

Else (2023)'e göre yaşam çarkının uygulanış şekli aşağıdaki gibidir:

- Danışanlardan yaşam çarkındaki 8 kategoriye incelemesini isteyin. Gerekirse, eksik olan ve öğrencinin eklemek istediği bir kategori ekleyebilirsiniz.
- Puanlama 1 (hiç memnun değilim) ile 10 (tamamen memnunuz) arasında olacak şekilde her bölümün üzerine eğri bir çizgi çizerek, yaşamlarının her alanından memnuniyet düzeylerini sıralamalarını isteyin.
- Danışanınızdan tamamlanmış çarkına bakmasını isteyin ve "Bu sizin Hayat Çarkınız olsaydı, inişli çıkışlı bir yolculuk olur muydu?" sorusunu sorun.
- Çark üzerinde yer alan puanları iyileştirmek ve yaşam dengesini sağlamak için öğrenciyle neler yapılabileceğini kararlaştırın.

Yaşam çarkı kategorileri öğrencinin isteğine göre yönlendirilebileceği gibi hazır başlıklar da kullanılabilir. Bu anlamda aile ve arkadaşlar, sağlık, eğlence ve boş zaman, öğrenme (Else, 2023) gibi başlıkların yanı sıra kaygı kontrolü, motivasyon, özgüven, zamanı etkili kullanma, olumlu düşünme, kendine inanç, verimli çalışma, duygu kontrolü (Kalçık, 2018) gibi başlıklara da bölünebilir. Goldrich (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer başlıklar belirtilmiş olup stres yönetimi, ders çalışma becerileri, dikkat ve konsantrasyon, zaman yönetimi, planlılık gibi kategoriler yer almaktadır.

Yaşam çarkı tamamlandığında, şu soruları sorarak öğrencinin kendi yaşamı ve yaşam alanları üzerinde derinlemesine düşünmesini sağlayabilirsiniz (Elsey, 2023):

- Çarkınıza baktığınızda hayatınız hakkında ne hissediyorsunuz?
- Çizdiğiniz bu çarkta, sizi şaşırtan bir sonuç var mı?
- Şu anda bu alanlarda nasıl vakit geçiriyorsunuz? Bu alanlarda nasıl vakit geçirmek istersiniz?
- Bunu 10 puan yapan nedir?
- Bunu 10 puan yapmak ister miydiniz?
- Bu kategorilerden hangisini en çok geliştirmek isterdiniz?
- Hayatınızda bu değişikliklere nasıl yer açabilirsiniz?
- Değişiklik yapmak ve hayatınızdan daha memnun olmak için başkalarından ne tür yardım ve desteğe ihtiyacınız olabilir?
- Başlamak için atabileceğiniz en küçük adım nedir?
- Her şeyi dengeye getirmeye başlayacak tek bir kilit eylem olsaydı, bu ne olurdu?

2.6. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde koçluğun birçok değişken üzerine etkisini ortaya koyan ve bu anlamda koçluğun olumlu etkilerinden bahseden çalışmalara rastlamak mümkündür. Buradan hareketle bilişsel koçluk hizmeti uygulanarak yapılan bazı çalışmalarda bu hizmetin öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına etkisi incelenmiş ve olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Demir ve Doğanay (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma bu anlamda bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve öğrenme sürecindeki gelişimlerini pozitif yönde etkilediğini göstermiştir.

Benzer şekilde, Ceylan (2011) tarafından altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarıları, bilişsel farkındalık becerileri ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak bu anlamda uygulanan bilişsel koçluk sürecinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı ve matematik dersine karşı tutumlarını pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar Demir ve Doğanay (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmayla benzerlik göstermektedir çünkü her iki araştırma da bilişsel koçluğun öğrencilerin akademik başarılarını ve bilişsel becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Duman (2013) tarafından yürütülen araştırmaya bakıldığında bilişsel koçluk yönteminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisi araştırılmış, deney grubuna bilişsel koçluk stratejisine dayalı öğretim uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve demokratik tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiş, böylece bilişsel koçluğun sadece akademik başarı üzerine değil, aynı zamanda öğrencilerin tutumları üzerinde de olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Bunlara ek olarak, Tümen Akyıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim programının üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenim süreçlerindeki başarıları, yansıtıcı düşünceleri ve üstbiliş becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir. Bunlardan hareketle bu araştırma, bilişsel koçluğun öğrenme süreçlerinin kalıcılığı ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır.

Bu dört çalışmanın sonuçlarına genel olarak baktığımızda her birinin bulguları koçluğun, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bilişsel becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu anlamda Demir ve Doğanay (2008), Ceylan (2011), Duman (2013) ve Tümen Akyıldız (2015) tarafından yapılan çalışmalar bilişsel koçluğun farklı ders ve seviyelerde benzer olumlu sonuçlarını göstermektedir.

Bu araştırmaların yanı sıra koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkilerini inceleyen çeşitli çalışmalar da olmakla birlikte bu çalışmalar da koçluğun olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir. İlk olarak Karabacak (2010) tarafından yürütülen çalışma incelendiğinde akademik koçluğun ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, akademik koçluğun uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarılarının arttığı bariz bir şekilde gözlemlenmiş ve böylece koçluğun akademik başarı üzerine olumlu etkisi olduğundan bahsedilmiştir.

Buna benzer olarak Çatalbaş (2017) tarafından yürütülen araştırma da eğitim koçluğunun öğrencilerin ders başarıları ve sınav performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubundaki öğrencilerin eğitim koçluğu yardımı ile akademik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu anlamda elde edilen bulgular Karabacak (2010) tarafından elde edilen bulgulara paralellik

göstermektedir, çünkü her iki çalışma da koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik performansını geliştirdiğini göstermektedir.

Kalçık (2018) tarafından Fen Bilimleri dersinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrenci koçluk destekli kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve derslere karşı tutumları üzerindeki etkisi incelenmiş, sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının tutum puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmezken deney grubundaki öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerle yapılan görüşmeler, uygulanan program sayesinde öğrencilerin okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, ders çalışma stratejilerini öğrenerek derse katılımlarını artırdıklarını ve öz farkındalıklarını geliştirdiklerini göstermiştir.

Bulut (2019) tarafından gerçekleştirilmiş yarı deneysel çalışmada, öğrenci koçluğu uygulamasının öğrencilerin matematik dersindeki başarılarına etkisi incelenmiş, sonuç olarak da deney grubundaki öğrencilerin matematik başarılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı ve bu artışın ailelerin demografik ve sosyoekonomik durumlarından bağımsız olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bu bulgular, öğrenci koçluğunun akademik başarıyı artırmada etkili bir yöntem olduğunu bir kez daha göstermiştir.

Bu çalışmaların yanında, Davis (2020) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada, akademik koçluğun öğrencilerin akademik performanslarını destekleme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kuzeybatı Ohio'daki bir lisenin akademik koçluk programı üzerine yapılan bu çalışma da akademik koçluğun genel olarak öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Karabacak (2010), Çatalbaş (2017), Kalçık (2018), Bulut (2019) ve Davis (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalara genel olarak bakıldığında, koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Bu da koçluk hizmetinin eğitim süreçlerinde kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler ortaya koyacağını düşündürmektedir.

Literatüre bakıldığında koçluk hizmetinin öğrencilerin hedefe bağlılıkları üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalara da rastlanmaktadır. Miranda (2015) tarafından yürütülen çalışmada Porto Riko'da öğrenim gören risk altındaki üniversite öğrencileri için akademik koçluk programı uygulanmıştır. Öz düzenleme teorisi ve yapılandırıcılığın temel alındığı bu süreçte sonuçlar akademik koçluk ile öğrenci bağlılığı arasında pozitif bir ilişki

olduğunu göstermese de öğrencilerin Eğitimci Davranış Kontrol Listesi'nde en iyi öğretim uygulamalarını belirlemeleri ile öğrenci bağlılığı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin destek, olumlu geri bildirim ve motive edici geri bildirim dahil olmak üzere uygun öğretim uygulamalarına yanıt verdiğini göstermektedir.

Dedeche (2019) tarafından Katar'daki bir devlet okulunda gerçekleştirilen çalışmada koçluk grubundaki öğrencilere hedef belirleme, liderlik becerileri, koçluk ve kişilik tipleri gibi konuları içeren 24 oturumluk kanıta dayalı koçluk programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda koçluk grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre %40 daha yüksek oranda hedef başarısı göstermiştir. Koçluk görüşmeleri, öğrencilerin koçluk hizmetine olan ilgisini ve programın öğrencilerin akademik ve kişisel hedeflerine olan bağlılıklarının artmasına katkısını ortaya koymuştur.

Bu çalışmaların yanı sıra Wolff vd. (2020) tarafından yürütülmüş araştırma da koçluğun öz-yönetimli öğrenme sürecinin tıp öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Süreçte, öz değerlendirme, geri bildirim ve koçluğun öğrenme hedeflerinin geliştirilmesi üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Standartlaştırılmış hasta değerlendirmeleri kullanılarak gerçekleştirilen boylamsal eğitim müdahalesinde, öğrenciler kontrol ve deney olmak üzere iki gruba ayrılmış, deney grubundaki öğrenciler bir koçla birlikte çalışmışlardır. Araştırma sonucunda koçluk alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha yüksek oranda öğrenme hedeflerini uygulayabildikleri gözlemlenmiştir. Buradan elde edilen bulgular, koçluk alan öğrencilerin aldıkları geri bildirimleri öğrenme hedeflerine entegre etme oranlarının daha yüksek olduğunu ve koçluk almayan öğrencilere göre daha iyi öğrenme hedefi gerçekleştirebildiklerini göstermiştir.

Miranda (2015), Dedeche (2019) ve Wolff vd. (2020) tarafından yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, koçluk hizmetinin öğrencilerin hedefe bağlılıklarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Miranda (2015)'nin araştırmasında akademik koçluk ile öğrenci bağlılığı arasında pozitif ilişki bulunmamakla birlikte, Dedeche (2019) ve Wolff vd. (2020)'nin yaptığı araştırmalar, koçluğun öğrencilerin hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusundaki başarılarını artırdığını göstermektedir.

Literatürde özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik başarılarını ve genel yaşam işleyişlerini desteklemek amacıyla koçluk hizmeti gerçekleştiren ve bunun etkilerini araştıran bazı araştırmalar da mevcuttur. Bu doğrultuda Richman, Rademacher ve Maitland (2014)

tarafından yürütülmüş olan çalışmada, öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan öğrencilere odaklanılmış, koçluğun bu öğrencilerin akademik başarılarına ve genel yaşam işleyişlerinin altında yatan yürütücü işlevsellik ve kendi kaderini tayin etme becerilerine katkıda bulunan faktörler üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşamamakla birlikte, nitel görüşmelerden elde edilen veriler, koçluğun bu öğrencilerin kendilerini yönetme ve kaderlerini tayin etme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu anlamda koçluğun öğrencilerin daha esnek ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olduğu, hedeflerine ulaşmak için daha kararlı adımlar atmalarını sağladığı ve duygularını, günlük streslerini ve dikkat dağınıcı unsurları yöneterek motivasyonlarını yüksek tutmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Benzer şekilde, Combs (2015) da yapmış olduğu çalışmada ortaöğretim sonrası eğitime adım atan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere odaklanmış, bu öğrencilere akademik koçluk hizmeti uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik koçluğun bu öğrencilerin akademik zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu, öğrenme stratejileri oluşturmalarına rehberlik ettiğini, hedeflerine ulaşmalarını desteklediğini ve özgüvenlerini artırarak genel not ortalamalarını iyileştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla Richman vd. (2014) tarafından elde edilen sonuçlar uyumludur ve koçluğun öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Singley (2017) tarafından yürütülen çalışmada ise, öğrenme güçlüğü çeken ve hiperaktivite bozukluğu olan üniversite öğrencileri ile çalışılmış, bu bağlamda akademik koçluğun öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini kullanma, akademik katılım, öz yeterlilik ve akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, akademik koçluğun bu değişkenler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da Richman vd. (2014) ve Combs (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Bunlara göre koçluk, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin akademik ve kişisel başarılarını artırmada etkilidir.

Bütün bu araştırmaların yanı sıra Howlett vd. (2021) akademik koçluğun öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerinin birincil bileşeni olan üstbilişsel becerileri üzerine etkisini araştırırken, Sezer (2016) tarafından yapılan çalışmada da eğitim koçluğunun öğrencilerin akademik motivasyonu, hata odaklı motivasyonu ve eğitim stresi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Howlett vd. (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda hem yüz yüze

hem de çevrimiçi akademik koçluk alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarında artış olduğu gözlemlenirken, Sezer (2016) de elde ettiği sonuçlarda eğitim koçluğunun deney grubundaki öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığı ve eğitim stresini azalttığını vurgulamıştır.

Bütün bu araştırmaların yanı sıra koçluğun eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci performansını olumlu yönde etkilediğini gösteren diğer çalışmalar da Pınar (2013) ve Ekiz (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Pınar (2013) tarafından yürütülen çalışmada, koçluk ve mentorluk üzerine geniş bir literatür taraması yapılarak koçluk ve mentorluk yetkinlikleri ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanarak öğretmenlerin koçluk ve mentorluk yetkinlikleri ile öğrencilerin sınav başarı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yüksek koçluk ve mentorluk yetkinliklerinin öğrencilerin sınav başarılarını olumlu yönde etkilediği savunulmuştur.

Ekiz (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise koçluğun eğitimdeki faydaları çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Bu anlamda Ekiz (2016) öğrenci koçluğunun öğrencilerin kendilerini tanımaları ve hedeflerine ulaşmaları üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Bu anlamda Pınar (2013) ve Ekiz (2016) tarafından yürütülen çalışmaların her ikisi de koçluğun eğitim sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, koçluk hizmetinin eğitimde kullanılmasının, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını artırabileceğini ve eğitim sürecinde daha bilinçli ve etkili süreçler oluşturulabileceğini göstermektedir.

Bu kapsamlı literatür taraması, koçluk hizmetinin çeşitli öğrenci grupları üzerindeki etkilerini ortaya koymakla birlikte öğrencilerin gelişim öz teorileri, akademik benlikleri ve başarıları üzerindeki etkisinin daha derinlemesine incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle bu araştırmada koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisi araştırılmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin istatistikî bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisini incelemeye yönelik karma yöntem gerçekleştirilmiştir. Creswell (2014/2021), karma yöntemi araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Nicel yöntemler kapsamında, deneysel desen türlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol grubu deseninde katılımcılar iki veya daha fazla müdahale koşuluna yansız olarak atanır ve ön test uygulanır, daha sonra müdahale koşulları uygulanır ve son olarak son test yapılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Araştırmada Aksaray ili Ağaören ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerine koçluk hizmetiyle alakalı duyuru yapılmış olup, bu hizmeti almak isteyen öğrencilerden başvuru alınmıştır. Gönüllü olan öğrencilerden rastgele seçilen 14 tanesine “Zihniyet Teorileri Ölçeği”, “Öğrenci Olarak Ben Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın ardından öğrenciler, ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalamalar ve deneme puanları da göz önüne alınarak basit rastgele örnekleme yoluyla gruplar denk olacak şekilde kontrol ve deney olarak ikiye ayrılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin gelişim öz teorileri, akademik benlikleri ve başarıları bağımlı değişkendir. Koçluk hizmeti ise bağımsız değişkendir. Deney grubuna koçluk hizmeti (KH) uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir hizmet uygulanmamıştır. Koçluk hizmeti araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı bu hizmeti gerçekleştirebilmek için ICF onaylı bir kurum aracılığıyla “Öğrenci Koçluğu Sertifika Programı”nı (EK-1) tamamlamak için önce “Koçluğun Bilimi ve Sanatı” (EK-2) modülünü ardından da “Eğitim Koçluğu” (EK-3) modülünü tamamlamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gelişim öz teorileri ve akademik benliklerini belirlemek amacıyla ön test olarak “Öğrenci Olarak Ben” (ÖOBÖ) (EK-4) ve “Zihniyet Teorileri Ölçeği” (ZTÖ) (EK-5) uygulanmıştır. Deney ve kontrol

grubundaki öğrencilere uygulama sonrası (son-test) “Öğrenci Olarak Ben” ve “Zihniyet Teorileri Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ise öğrencilere uygulanan Akademik Başarı Testinin (ABT) (EK-6) sonuçlarına göre değerlendirilmeye çalışılmış olup ölçme aracında yer alan testlerin güvenilirlik değerleri KR-20 güvenilirlik katsayısıyla belirlenmiştir.

Tablo 3.1.- Araştırmadaki nicel desenin simgesel görünümü

Gruplar	Ön Test	DeneySEL Desen	Son Test
Deney	ÖOBÖ, ZTÖ, ABT	KH Uygulaması	ÖOBÖ, ZTÖ, ABT
Kontrol	ÖOBÖ, ZTÖ, ABT	Müdahale edilmeyen öğretim	ÖOBÖ, ZTÖ, ABT

Bunun yanında araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulama sürecinin bitiminde nitel veri toplanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin deneyimlerine dayanarak ilk elden elde edilen verilerle görüşlerini değerlendirmektir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili Ağaçören ilçesi 8. Sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada 8. Sınıf öğrencileri ile yüz yüze görüşülmüş ve koçluk hizmetini gönüllü olarak almak isteyen 14 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Bunun ardından bu öğrencilerden 7’si kontrol grubu olarak, 7’si de deney grubu olarak basit rastgele örneklem yoluyla gruplandırılmıştır.

Tablo 3.2.- Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrenci dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney	5	2	7
Kontrol	4	3	7
Toplam	9	5	14

Tablo 3.2.’de görüldüğü üzere, araştırmanın deney grubunda 5 kız 2 erkek olmak üzere 7 öğrenci bulunurken, kontrol grubunda ise 4 kız 3 erkek olmak üzere yine 7 öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada karma yaklaşım tercih edildiği için bulgular hem nicel hem de nitel veri toplama araçları yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmada akademik başarıyı belirlemek için öğrencilere uygulanan “Akademik Başarı Testi” sonuçları değerlendirilmeye çalışılmış olup ölçekte yer alan testlerin güvenilirlik değerleri KR-20 güvenilirlik katsayısıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik benlik algıları “Öğrenci Olarak Ben Ölçeği”, gelişim öz teorileri ise “Zihniyet Teorileri Ölçeği” yardımıyla belirlenmiştir. Nitel veriler ise uygulama sonunda öğrencilere yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme formu olan “Uygulama Değerlendirme Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1 Zihniyet Teorileri Ölçeği

Zihniyet Teorileri Ölçeği, Yılmaz (2022) tarafından geliştirilmiştir ve araştırmada geliştiricinin izni alınarak kullanılmıştır (EK-7). Bu ölçek öğrencilerin Zihniyet Teorisi niteliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Veriler araştırmaya katılan 1145 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçek 13 maddeden oluşmakla birlikte, maddeler likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiştir. Katılımcıların vereceği tepkiler beş kategori altında yer almaktadır. Bunlar, “Benim düşüncelerime çok uygun”, “Benim düşüncelerime uygun”, “Benim düşüncelerime kısmen uygun, kısmen değil”, “Benim düşüncelerime uygun değil” ve “Benim düşüncelerime hiç uygun değil” şeklindedir ve en çok kabul edilen seçenektan en az kabul edilen seçeneğe doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde sıralandırılmıştır. Ölçeğin faktörleri, “Sabit Özteori” ve “Gelişim Özteorisi” olmakla birlikte ölçekten elde edilen alt boyutlar “Atalet”, “Değişmezlik İnancı”, “Gelişime İnanç” ve “Gayret” şeklinde belirtilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin “Sabit Özteori” boyutunun “Atalet” alt boyutu için .724; “Değişmezlik İnancı” için ise .805 şeklinde değerler elde edilmiştir. Bu ölçeğin “Gelişim Özteorisi” boyutu “Gayret” alt boyutu için değer .701, “Gelişime İnanç” alt boyutu için ise değer .771 olarak bulunmuştur. “Sabit Özteori” boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı .723; “Gelişim Özteorisi” boyutu için ise .714 değerinde bulunmuştur. Bütün bu bulgular, Zihniyet Teorisi Ölçeğinin öğrencilerin zihniyet teorilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğünü ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2022).

3.3.2 Öğrenci Olarak Ben Ölçeği

Öğrenci Olarak Ben Ölçeği, Erten (2015) tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin akademik benliklerini belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe versiyonunda Türkiye’de 483 katılımcıya uygulanarak veri

toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş alt faktörden oluştuğu görülmüştür. Bunlar, “Öğrenme ve Problem Çözmeden Keyif Alma ve Katılım”, “Kontrol Duygusu”, “Öğrenmenin Doğasına İlişkin Duygular”, “Genel Yeterlilik/Yeteneğe İlişkin Duygular” ve “Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Duyguları” olarak adlandırılmıştır. Ölçek toplamda 20 maddeden meydana gelmektedir. Maddeler likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş olup, katılımcıların vereceği tepkiler beş kategoride toplanmıştır. Bunlar, “Benim düşüncelerime çok uygun”, “Benim düşüncelerime uygun”, “Benim düşüncelerime kısmen uygun, kısmen değil”, “Benim düşüncelerime uygun değil” ve “Benim düşüncelerime hiç uygun değil” şeklindedir. En çok kabul edilen seçenektan en az kabul edilen seçeneğe doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde sıralandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini elde etmek için yapılan çalışmalar sonucunda Cronbach Alpha değeri, .82 olarak bulunmuştur (Erten, 2015). Elde edilen bu değer, Öğrenci Olarak Ben Ölçeğinin akademik benlik algısını ölçmek için etkili olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin akademik başarıları öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanan Akademik Başarı Testine bakılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Akademik Başarı Testinin kullanımı için testin geliştiricisi olan yayınevinden gerekli izin alınmıştır (EK-8). Bu doğrultuda testler öğrencilere sınav için özel olarak oluşturulmuş sınıflarda uygulanmış, öğrencilerin aldıkları puanların karşılaştırılması SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulanan testin iç tutarlılığını belirlemek için Kuder-Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak Akademik Başarı Testinin LGS kapsamında yer alan derslerin konularını yansıttığı ve öğrencilere geçerli kapsam geçerliğini sağladığı belirlenmiştir. Buna göre KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplamalarının sonucu aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.3- Akademik Başarı Ön-test ve Son-test KR-20 Değerleri

Ön-test Dersler	KR-20 Değerleri
Türkçe	.88
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	.73
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.83
İngilizce	.86
Matematik	.80
Fen Bilimleri	.90

Son-test Dersler	KR-20 Değerleri
Türkçe	.89
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	.80
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.90
İngilizce	.87
Matematik	.94
Fen Bilimleri	.93

3.3.4 Uygulama Değerlendirme Formu

Uygulama Değerlendirme Formu (EK-9), araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir görüşme formudur. Toplamda 8 maddeden oluşmakla birlikte, bu maddelerin öğrencileri konuşmaya teşvik etmek ve fikirlerini daha net öğrenebilmek için açık uçlu olacak şekilde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Örneğin, “Koçluk sürecinde karşılaştığınız problemler var mıydı? Varsa bunlar nelerdir? Bu problemleri nasıl çözdünüz?” gibi sorulara “Bu olayı biraz daha açar mısın? Nasıl hissettin? Neler düşündün?” gibi sondalar da eklenmiştir. Veri toplama süreci yüz yüze görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiş olup, veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecine başlamadan önce Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Koçluk görüşmeleri 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde 20 haftayı kapsayacak şekilde sürdürülmüştür. Katılımcılar sekizinci sınıf öğrencisi oldukları için koçluk süreci öncesinde bilgi verilerek velilerine onam formu imzalatılmıştır ve gönüllülük esasına dayalı olarak koçluk görüşmeleri başlatılmıştır. Koçluk görüşmelerinden hemen önce öğrencilere ZTÖ, ÖOBÖ ve ABT uygulanmış, öğrencilerin gelişim öz teorileri, akademik benlik anlayışları ve akademik başarı durumları saptanmıştır. Katılımcılara görüşmeler boyunca elde edilecek olan verilerin araştırma dışında kullanılmayacağı ve acil durumlar haricinde kimseyle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Görüşmeler boyunca elde edilen ses kayıtlarında her bir öğrencinin rızası alınmıştır. Görüşmeler öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ve kendilerine dair bilgileri rahatça aktarabilecekleri bir ortamda

gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve araştırmacıya karşı güven duygusunu geliştirmeleri için sürekli müdahaleden kaçınılmıştır. Araştırmacı “koç” rolünün vermiş olduğu gereklilikleri yerine getirmeye özen göstermiş, ön yargılarını bir kenara bırakarak öğrencileri olduğu gibi kabul etmiş, empatik dinleme biçimini benimsemiş ve öğrencilere tavsiyelerde bulunmaktan kaçınmıştır. Toplam yirmi hafta gerçekleştirilen görüşmelerde birinci ve ikinci hafta tanışma ve genel hedefi belirleme gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ve on dokuzuncu haftalar arasında uygulama ve ilerleme süreci izlenmiş, koçluk görüşmeleri düzenli olarak yapılmıştır. Her bir öğrenciyle yapılan görüşmelerin süresi farklılık göstermekle birlikte en çok 55 dk en az 15 dk olarak kayda geçmiştir. Yirminci haftada ise son değerlendirme süreci gerçekleştirilmiş, koçluk görüşmeleri kapatılmıştır (EK-10). Yapılan görüşmelerin koçluğun doğasına uygun olarak gerçekleştiğini teyit etmek adına uzman görüşüne başvurulmuş ve süreç uzman tarafından onaylanmıştır (EK-11). Öğrencilerin akademik başarılarını gözlemek adına ABT sonuçları dikkate alınmış olup, ölçekte yer alan testlerin güvenilirlik değerleri KR-20 güvenilirlik katsayısıyla belirlenmiştir. Koçluk görüşmelerinin bitiminde ZTÖ, ÖOBÖ ve ABT öğrencilere bir kez daha uygulanmış ve hem süreç öncesi hem de süreç sonrası elde edilen veriler SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Ayrıca koçluk hizmetine ilişkin öğrenci görüşleriyle alakalı veri elde etmek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde de yukarıdaki belirtilen hususlara dikkat edilmiştir. Sonuç olarak elde edilen veriler yazıya dökülmüş ve gerekli düzenlemeler yapılarak bilgisayar ortamında doküman haline getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

ZTÖ ve ÖOBÖ'nin uygulanması ve öğrencilerin girdiği ABT'nin sonuçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler nicel teknikler ile, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerse nitel teknikler ile çözümlenmiştir.

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Analiz öncesi grupların normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda grupların ön-test ve son-testlerinin normal dağılım gösterip göstermediği normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi kullanılarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasında ise Mann-Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar testlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 3.5.- Kontrol ve Deneş Grularının Ön-Test Toplam puanlarının normallik değeri

Grular	Öğrenci Olarak Ben Ölçeği Toplam Değerler	Zihniyet Teorileri Ölçeği Toplam Değerler	LGS Deneme Ortalamaları
Medyan	3.72	3.84	262.87
Aritmetik Ortalama	3.67	3.84	281.57
Mod	2.80	3.69	188.67
Çarpıklık	.008	-.093	.643
Basıklık	-.895	-.121	-.208
Shapiro-Wilk	.596	.998	.571

Tablo 3.5. incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değeri +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmekle birlikte, George ve Mallery (2010) basıklık ve çarpıklık değeri +1 ve -1 arasında olmasının normal dağılımı gösterebileceğini belirtmiştir. Grubun normal dağılım olup olmadığı gösteren bir diğer değeri Shapiro-Wilk testi değeri. Eğer anlamlılık değeri .05'ten büyükse ($p > .05$) grup normal dağılıma sahiptir şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2013). Fagerland (2012) örneklem büyüklüğü küçük olduğunda non-parametrik testlerin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Buradan hareketle, araştırmamızın örneklem grubu göz önüne alındığında, nicel analizler sırasında Mann-Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar testlerinden yararlanılmıştır. Eğitim araştırmalarındaki verilerin analizinde anlamlılık düzeyi genel olarak .05 olarak kabul görmektedir (Balcı, 2022). Bu doğrultuda, aradaki farkın anlamlı olup olmadığına anlamlılık düzeyine bakılarak karar verilmiştir ve araştırmadaki anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Koçluk sürecinin sona erdirilmesinin ardından araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış Uygulama Değerlendirme Formu kullanılarak öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci ses kayıt cihazıyla kaydedildikten sonra bilgisayar ortamında transkript edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur.

İçerik analizinde en temel amaç, elde edilen verileri en iyi şekilde ifade eden kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu anlamda, verilerin elde edilmesinin ardından önce veriler kavramsallaştırılmakta, daha sonra bu veriler kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmekte, en sonunda da bu verileri açıklayan temalar belirlenmektedir. Bütün bunlar ışığında, içerik analizi dört temel adımda uygulanmaktadır diyebiliriz. İlk adım verilerin kodlanması, ikinci adım temaların bulunması, üçüncü adım bunların düzenlenmesi ve en son adım da elde edilen bulguların tanımlanarak yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2019).

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisine ve koçluk hizmetine dair öğrenci görüşleri hakkında elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Koçluk hizmetinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gelişim öz teorisine etkisi ön-test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Öğrencilere uygulanan deneysel işlem öncesinde kontrol ve deney gruplarının gelişim öz teorileri bakımından benzerliğini belirlemek için ön-test uygulaması yapılmış, grupların elde ettiği puanlar karşılaştırılmıştır. Örneklem sayısı küçük olduğu için non-parametrik testlerden yararlanılmış, bu bağlamda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.1. Koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine etkisine ilişkin Mann-Whitney U ön-testi analiz sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Zihniyet Teorileri	Kontrol	7	50.01	6.50	7.93	55.5	21.500	.701
Ölçeği	Deney	7	50.01	6.50	7.07	49.5		

Tablo 4.1. incelendiğinde kontrol grubunun ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 50$), deney grubunun ön-test puan ortalaması da ($\bar{X} = 50.01$) olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde her iki grup da aynı ortalamaya sahiptir. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise deney ve kontrol grupları ön-testleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($U=21.500$, $p>.05$). Toplam puanlar arasında anlamlı bir farkın çıkmaması grupların deneysel işlem öncesinde homojenliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Koçluk hizmetinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benliklerine etkisi ön-test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Deneysel işlem öncesinde kontrol ve deney gruplarının akademik benlikleri bakımından benzerliğini belirlemek için ön-test uygulaması yapılmış, grupların elde ettiği puanlar karşılaştırılmıştır. Örneklem sayısı küçük olduğu için non-parametrik testlerden yararlanılmış, bu bağlamda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.2. Koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik benliklerine etkisine ilişkin Mann-Whitney U ön-testi analiz sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akademik Benlik Ölçeği	Kontrol	7	73.28	12.47	7.50	52.50	24.500	.998
	Deney	7	73.85	12.07	7.50	52.50		

Tablo 4.2.'ye bakıldığında kontrol grubunun ön-test puan ortalaması ($\bar{X}=73.28$), deney grubunun ön-test puan ortalaması ise ($\bar{X}=73.85$) şeklinde hesaplanmıştır. Buna bağlı olarak her iki grupta da aritmetik ortalamalar yakındır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test sonuçlarının birbirlerinden anlamlı olarak farklı olmadığı görülmektedir ($U=24.500$, $p>.05$). Bu durumda deneysel işlem öncesinde iki grup arasında homojenlik sağlanmıştır.

4.3. Koçluk hizmetinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ön-test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Deneysel işlem yani koçluk hizmeti uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarının benzerliğini belirlemek için yapılan ön-test uygulaması sonuçları aşağıdaki gibi karşılaştırılmıştır. Örneklem sayısı küçük olduğundan dolayı non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.3. Koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin Mann-Whitney U ön-testi analiz sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akademik Başarı Ölçeği	Kontrol	7	279.96	57.50	7.57	53	24.000	.949
	Deney	7	283.18	85.68	7.43	52		

Tablo 4.3.'e baktığımızda kontrol grubu ön-testten elde edilen puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=279.96$) iken, deney grubu ön-test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=283.18$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre her iki grubun da ön-testten aldığı puanlar birbirine yakındır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında ise grupların ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=24.000$, $p>.05$). Buradan da anlaşılacağı üzere deneysel işlem öncesi her iki grup arasında da denklik sağlanmıştır.

4.4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin gelişim öz teorileri ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farka sahip olup olmadığını öğrenmek için uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.4. Deney grubunun ön test ve son test puanları bakımından gelişim öz teorilerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

	Test	N	\bar{X}	ss	Z	p
Zihniyet Teorileri	Ön test	7	50.01	6.50	-2.120	.034
Ölçeği	Son test	7	55.71	2.62		

Tablo 4.4.'e baktığımızda öğrencilerin zihniyet teorileri ölçeği ön-testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması (\bar{X} =50.01), son test puan ortalaması ise (\bar{X} =55.71) olarak bulunmuştur. Bu bağlamda yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir (Z =-2.120, p <.05). Puanların arasında anlamlı bir fark olduğunun sonucuna ulaşılması koçluk hizmeti uygulanan deney grubu öğrencilerinin gelişim öz teorilerinde olumlu açıdan bir değişme olduğunu göstermektedir.

4.5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik benlikleri ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Deney grubundaki öğrencilerin akademik benliklerine dair ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ait tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.5. Deney grubunun ön test ve son test puanları bakımından akademik benliklerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

	Test	N	\bar{X}	ss	Z	p
Akademik Benlik	Ön test	7	73.85	12.07	-2.366	.018
Ölçeği	Son test	7	85.42	6.13		

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin akademik benlik ön-test puan ortalaması (\bar{X} =73.85), son-test puan ortalaması ise (\bar{X} =85.42) olarak bulunmuştur. Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-testlerinin arasında anlamlı bir fark görülmektedir (Z =-2.366,

p<.05). Puanların arasında anlamlı bir fark olması koçluk hizmeti uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik benliklerinde olumlu yönde bir değişim olduğunu göstermektedir.

4.6. Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney grubunun ön test ve son test puanları bakımından akademik başarılarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

	Test	N	\bar{X}	ss	Z	p
Akademik Başarı Ölçeği	Ön test	7	283.18	85.68	-2.366	.018
	Son test	7	361.62	84.18		

Tablo 4.6.'yı incelediğimizde araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ait ön-test puan ortalaması (\bar{X} =283.18), son-test puan ortalaması ise (\bar{X} =361.62) olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına baktığımızda deney grubu ön-test ve son-testi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Z =-2.366, p<.05). Ön-test ve son-test arasında anlamlı bir farkın olması öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yönde bir değişim olduğunu göstermektedir.

4.7. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gelişim öz teorileri ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin zihniyet teorileri ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış, buna ait sonuçlar Tablo 4.7.'da verilmiştir.

Tablo 4.7. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları bakımından gelişim öz teorilerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

	Test	N	\bar{X}	ss	Z	p
Zihniyet Teorileri Ölçeği	Ön test	7	50.01	6.50	-1.778	.075
	Son test	7	42.42	11.45		

Tablo 4.7.'yi incelediğimizde araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin gelişim öz teorilerine ilişkin ön-test puan ortalaması (\bar{X} =50.01), son-test puan ortalaması ise

($\bar{X}=42.42$) olarak hesaplanmıştır. Bunun için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına baktığımızda kontrol grubu ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($Z=-1.778$, $p>.05$). Puanların arasında anlamlı bir fark olmaması koçluk hizmeti uygulanmayan kontrol grubunun gelişim öz teorilerinde önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

4.8. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik benlikleri ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benlik ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Buna ait sonuçlar Tablo 4.8.'deki gibidir.

Tablo 4.8. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları bakımından akademik benliklerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

	Test	N	\bar{X}	ss	Z	p
Akademik Benlik Ölçeği	Ön test	7	73.28	12.47	-1.859	.063
	Son test	7	64.28	15.53		

Tablo 4.8.'e bakıldığında araştırmadaki kontrol grubu öğrencilerinin akademik benliklerine ilişkin ön-test puan ortalaması ($\bar{X}=73.28$), son-test puan ortalaması ise ($\bar{X}=64.28$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına bakıldığında kontrol grubu ön-test ve son-testi arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($Z=-1.859$, $p>.05$). Puanlar arasında anlamlı bir farkın görülmemesi sonucunda koçluk hizmetinin uygulanmadığı kontrol grubunun akademik benliğinde değişim gözlemlenmemiştir.

4.9. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları ön test- son test puanlarının karşılaştırılması: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Buna ait sonuçlar Tablo 4.9.'daki gibidir.

Tablo 4.9. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları bakımından akademik başarılarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları.

	Test	N	\bar{X}	ss	Z	p
Akademik Başarı	Ön test	7	279.96	57.50	-1.521	.128
Ölçeği	Son test	7	259.81	76.46		

Tablo 4.9.'u incelediğimizde araştırmadaki kontrol grubu öğrencilerinin ön-testten aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=279.96$), son testteki puan ortalaması ise ($\bar{X}=259.81$) olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubu ön-test ve son-test arasında anlamlı bir farklılıktan söz edilememektedir ($Z=-1.521$, $p>.05$). Puanların arasında anlamlı bir farkın görülmemesi kontrol grubunun akademik başarısında önemli bir değişikliğin olmadığını göstermektedir.

4.10. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gelişim öz teorileri son test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Tablo 4.10. Grupların gelişim öz teorilerine ilişkin Mann-Whitney U Testi son test analiz sonuçları.

	Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Zihniyet Teorileri	Kontrol	7	42.42	11.45	5.07	35.5	7.500	.029
Ölçeği	Deney	7	55.71	2.62	9.93	69.5		

Tablo 4.10.'u incelediğimizde zihniyet teorileri ölçeğinde kontrol grubunun son-test puan ortalaması ($\bar{X}=42.42$), deney grubunun son-test puan ortalaması ise ($\bar{X}=55.71$) olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U Testi sonucuna bakıldığında grupların son-test puanlarının arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=7.500$, $p<.05$). Yapılan analizlerle deneysel işlemin deney grubuna uygulanması sonucu kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark görülmesi deney grubunun gelişim öz teorilerinde olumlu değişim olduğunu göstermektedir.

4.11. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benlikleri son test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Tablo 4.11. Grupların akademik benliklerine ilişkin Mann-Whitney U Testi son test analiz sonuçları.

	Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akademik Benlik Ölçeği	Kontrol	7	64.28	15.53	4.86	34	6.000	.018
	Deney	7	85.42	6.13	10.14	71		

Tablo 4.11. incelendiğinde akademik benlik ölçeğinde kontrol grubunun son-test puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=64.28$), deney grubu son-test puanları aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=85.42$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında grupların son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=6.000$, $p<.05$). Bunun sonucunda gerçekleştirilen deneysel işlemin deney grubuna olumlu etki ettiği ve deney grubunun akademik benliğinde olumlu değişim gözlemlendiği görülmektedir.

4.12. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları son test puanlarının karşılaştırılması: Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Tablo 4.12. Grupların akademik başarılarına ilişkin Mann-Whitney U Testi son test analiz sonuçları.

	Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akademik Başarı Ölçeği	Kontrol	7	259.81	76.46	5.29	37	9.000	.048
	Deney	7	361.62	84.18	9.71	68		

Tablo 4.12.'ye baktığımızda akademik başarı ölçeğinde kontrol grubunun son-test puanlarının ortalaması ($\bar{X}=259.81$), deney grubunun son-test puanlarının ortalaması da ($\bar{X}=361.62$) olarak bulunmuştur. Mann Whitney U Testi sonucuna bakıldığında da grupların son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=9.000$, $p<.05$). Bu durumda koçluk hizmeti deney grubundaki öğrencilere olumlu etki etmiştir ve deney grubu akademik başarısını artırmıştır.

4.13. Koçluk Hizmetine Dair Öğrenci Görüşleri

Araştırmadaki “Öğrencilerin koçluk hizmetine dair görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak için deney grubunda yer alan öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Buna göre görüşmeler sürecinde araştırmacının hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış uygulama değerlendirme formu kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi

yöntemiyle analiz edilmiştir. Buradan hareketle kodlar oluşturulmuş, kodların gruplanmasının ardından kategoriler, bunların gruplanmasıyla da temalar ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşleri aşağıdaki 4 tema altında toplanmıştır:

1. Koçluk Öncesi
2. Koçluk Süreci
3. Koçluk Sonrası
4. Koçluk Algısı

4.13.1 Koçluk Öncesine Dair Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin koçluk öncesine dair görüşlerini incelediğimizde (Tablo 4.13.1) görüşlerin ders çalışma alışkanlıkları, motivasyon, notlar ve teknikler olarak dört kategori altında toplandığını görmekteyiz. Kategorileri incelediğimizde, ders çalışma alışkanlıkları kategorisi altında olumlu alışkanlıklar (Ö,6) ve olumsuz alışkanlıklar (Ö,1; Ö,2; Ö,3; Ö,4; Ö,5; Ö,7) kodlarını; motivasyon kategorisi altında yüksek motivasyon (Ö,3; Ö,1), orta düzey motivasyon (Ö,6) ve düşük motivasyon (Ö,2; Ö,4; Ö,5; Ö,7) kodlarını; notlar kategorisi altında yüksek notlar (Ö,6); orta notlar (Ö,5; Ö,1) ve düşük notlar (Ö,2; Ö,3; Ö,4; Ö,7) kodlarını; teknikler kategorisi altında ise kullanan (Ö,2; Ö,3; Ö,6) ve kullanmayan (Ö,1; Ö,4; Ö,5; Ö,7) kodlarını görmekteyiz. Bunlara ait tablo aşağıdaki gibidir:

Tema	Kategori	Kod
Koçluk Öncesi	Ders Çalışma Alışkanlıkları	Olumlu Alışkanlıklar
		Olumsuz Alışkanlıklar
	Motivasyon	Yüksek Motivasyon
		Orta Düzey Motivasyon
		Düşük Motivasyon
	Notlar	Yüksek Notlar
		Orta Notlar
		Düşük Notlar
	Teknikler	Kullanan
		Kullanmayan

Koçluk öncesine dair ders çalışma alışkanlıklarına baktığımızda yedi öğrenciden biri ders çalışma alışkanlığı olduğundan bahsetmiştir.

Ö,6: “Koçluk öncesinde de neler yapacağımı kendime anlatıyordum ve kendim için ideal soru tiplerini çözmeye çalışıyordum.”

Bunun yanı sıra öğrencilerden altısı ders çalışma alışkanlıklarının düzensiz olduğundan bahsetmiş ve olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Öğrencilerin buna dair görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö,1: “Ders çalışma alışkanlığım neredeyse hiç yoktu. Planlı ve disiplinli çalışma yoktu yani. Bazen defter tekrarı yapıyordum o da nitelikli değildi, yüzeysel olarak bir bakıyordum. Sadece yazılılarım olduğunda çalışıyordum.”

Ö,7: “Koçluğa başlamadan önce ilk sekizinci sınıfa başladığımda nasıl ders çalışacağımı bilmiyordum. Nasıl verimli olabileceğimi bilmiyordum. Canım istediğinde çalışıyordum, istemediğinde çalışmıyordum.”

Koçluk öncesinde öğrencilerin motivasyonlarını incelediğimizde yedi öğrenciden ikisinin motivasyon seviyesinin yüksekken, birinin orta düzeyde olduğunu görmekteyiz. Buna dair öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö,3: “Koçluk öncesinde biraz motivasyonum vardı. Motivasyon videosu falan izliyordum ve bazen bazı hocalar falan da konuşuyordu derste sohbet amaçlı falan o zaman da motivasyonum yükseliyordu.”

Bunların yanı sıra öğrencilerden dördünün motivasyon seviyesinin düşük olduğunu belirttiğini görmekteyiz. Buna dair öğrenci görüşlerinden alıntılar şunlardır:

Ö,2: “Koçluk öncesinde motivasyonum düşüktü. Stres içindeydim. Arkadaş çevrem olsun, hani kötü davranıyordum. Derslerim için endişeliydim.”

Ö,4: “Motivasyonum ilk başlarda düşüktü ama şimdi güzel. Öncesinde çok sinirleniyordum... ayrıca tırnaklarımı yiyordum ama şimdi iyiyim yani.”

Koçluk öncesinde öğrencilerin ders notlarını değerlendirirken yedi öğrenciden birinin notlarını yüksek olarak değerlendirirken, ikisinin orta olarak değerlendirdiğini görmekteyiz. Buna göre öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö,5: “Koçluk öncesi ders notlarım fena değildi, ortalamaydı. İngilizceden veya Türkçeden 70-80 arasında alabiliyordum mesela ama deneme netlerim kötüydü.”

Ö,6: “Ben dersi derste dinleyen bir insanım, size söylediğim gibi konuları kendi kendime anlatan biriyim o yüzden de notlarım yüksekti. Denemelerde de netlerim 50 ve 60 arasındaydı. Yani çok iyi netler değildi, ortalamaydı çünkü belirlediğim hedef için yeterli değildi.”

Bu değerlendirmelerin yanında öğrencilerden dördünün koçluk öncesinde ders notlarının düşük olduğunu belirttiğini görmekteyiz. Buna dair görüşlerden alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö,3: “Notlarım da netlerim de düşük gibiydi koçluk öncesinde. Mesela din kültürünü bile yapamıyordum.”

Ö7: “Ders notlarım düşüktü baya. Ayrıca denemelerde de düşük yapıyordum. Sonlarda oluyordum.”

Koçluk öncesinde ders çalışırken kullandıkları yöntem veya teknik olup olmadığı sorulduğunda üç öğrenci teknik olarak nitelendirdiği süreçlerden bahsetmiştir. Buna dair görüşler şu şekildedir:

Ö, 6: “Ben soru çözerken soruları kendime anlatıyordum veya konu tekrarı yaparken sanki öğretmenmişim gibi o konuyu tekrar ediyordum ve bu benim için çok etkili oluyordu.”

Bunlara ek olarak dört öğrenci de koçluk öncesinde ders çalışırken herhangi bir yöntem veya strateji kullanımlarının olmadığını belirtmiştir. Buna dair öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö,1: “Kullandığım bir yöntem yoktu. Sadece defter tekrarı ve soru çözme şeklinde ilerliyordum.”

Koçluk öncesine dair öğrenci görüşlerini genel olarak incelediğimizde öğrencilerinin çoğunun ders çalışma alışkanlıklarının olmadığını görmekteyiz. Bu anlamda öğrenciler planlı ve disiplinli çalışma alışkanlıkları olmadığını belirtmekle birlikte nasıl ders çalışacaklarını da bilmediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonlarıyla alakalı görüşlerinde de motivasyonlarının genellikle düşük olduğunu; çevreleriyle ilgili ve bedensel olarak da bu anlamda sıkıntılar yaşadıklarını belirttiklerini görmekteyiz. Bunlara ek olarak öğrencilerin çoğu koçluk öncesinde notlarının düşük olduğundan da bahsetmişler, aynı zamanda ders çalışırken kullandıkları belli bir yöntem veya teknik olmadığını da söylemişlerdir.

4.13.2 Koçluk Sürecine Dair Görüşlere İlişkin Bulgular

Tablo 4.13.2’yi incelediğimizde öğrencilerin koçluk sürecine dair görüşlerinin koçluğun olumlu yönleri, süreçte yaşanan problemler ve farkındalıklar olarak üç kategori altında toplandığını görmekteyiz. Kategorileri incelediğimizde olumlu yönlerinin altında psikolojik ve sosyal etkiler (Ö,1; Ö,4; Ö,7) ve akademik etkiler (Ö,2; Ö,3; Ö,5; Ö,6) kodlarını; süreçte yaşanan problemlerin altında bedensel (Ö,4) ve akademik (Ö,1; Ö,2; Ö,3; Ö,5; Ö,6; Ö,7) kodlarını; farkındalıkların altında ise geleceğe yönelik kararlar (Ö,1), yetenekler (Ö,3; Ö,6) ve aslında yapabildiğim düşüncesi (Ö,2; Ö,4; Ö,5; Ö,7) kodlarını görmekteyiz. Bunlara göre kategori ve kod bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tema	Kategori	Kod
Koçluk Süreci	Olumlu Yönleri	Psikolojik ve sosyal etkiler
		Akademik etkiler
	Süreçte yaşanan problemler	Bedensel
		Akademik
	Farkındalıklar	Geleceğe yönelik kararlar
		Yetenekler
		Aslında yapabildiğim düşüncesi

Koçluğun olumlu yönlerine dair görüşlerini belirten öğrencilerden üçü psikolojik ve sosyal konulara değinerek koçluğun bu açıdan faydalarını dile getirmiştir. Buna göre öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö,1: *“Psikolojik anlamda da etkisi oldu. Önceden yoktan dert yaratıyordum öyle söyleyeyim. Yani beni sinirlendiren bir durum olduğunda artık daha az tepki gösteriyorum, daha sakinim, anlayışlıyım. Şu an kendimi yönetmeyi öğrendim ve galiba kendi ayaklarım üzerinde durmayı öğrendim.”*

Ö,7: *“Koçluk süreci tanımadığım biriyle bile konuşmamı güçlendirdi. Daha dışa dönük oldum...önceden arkadaşım olmaz diye düşünürken şimdi çevrem olabileceği düşüncesi içimi rahatlatıyor.”*

Bunun yanında dört öğrenci de koçluğun olumlu yönlerinden bahsederken akademik anlamdaki faydalarına odaklanmışlardır. Bu doğrultudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö,5: *“Koçluk, daha düzenli ve planlı çalışmamı sağladı. Hedeflerimi nasıl belirleyebileceğimi, nasıl gözden geçireceğimi falan öğretti. Bunlar da derslerimi güzel etkiledi.”*

Ö,6: *“Koçluğun bana kesinlikle faydası var çünkü dediğim gibi kararsızlıklarımı yendim, motivasyonumu artırdım ve hayattaki hedeflerimi düzenledim. Kafamın karışık olduğu konularda gerçekten etkisi oldu çünkü yeteneklerimi fark etmemi sağladı.”*

Öğrencilere koçluk süreci içinde yaşadıkları problemler ve bunların üstesinden nasıl geldikleri sorulduğunda bir öğrenci süreçte bedensel bazı sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir. Bu öğrenci ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ö,4: *“İlk başlarda çok stresliydim. Bacağım sürekli titriyordu durmuyordu, tırnaklarımı yiyordum. Şimdi test çözerken kolay sorulardan başlıyorum, yavaş yavaş sakinleşiyorum sonra tırnağımı yememek için kalem hareketleri yapıyorum. Bacağım titremesin diye bacak bacak üzerine atıyorum. Böyle böyle azaltıyorum. Artık eskisi kadar stresli değilim.”*

Bu öğrenci dışındaki altı öğrenci ise süreçte yaşadıkları akademik sıkıntılardan bahsetmişlerdir. Bu öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

Ö,2: *“Süreç içinde belirlediğim hedefleri aksattığım, hiç yapamadığım zamanlar olmuştu. Böyle zamanlarda bu hedefleri kâğıda not ederek üstesinden gelmeye çalıştım. Mesela bir hedefimi bugün yapamamışsam yarın tekrar yapmak için hedef olarak belirliyordum. Eğer yine gerçekleştiremediysem bir süre erteliyordum ertesi hafta kesinlikle hedef olarak tekrar koyuyordum.”*

Ö,6: *“İlk haftalarda çok kararsızdım. Lisede nereye gideceğim veya puan anlamında ne yapmam gerektiği benim için bir problemdi... sizin sorduğunuz sorular sayesinde daha net anladım. Mesela “Sen ne yapmak istiyorsun?”, “Yapınca ne olacak?” diye soruyordunuz ya, bunları konuştuğça ve ben cevap verdikçe aslında kafamdaki şeyler de netleşiyordu.”*

Öğrencilere koçluk sürecinde neleri fark ettikleriyle ilgili sorulan soruda bir öğrenci geleceğe dair daha net kararlar alabildiğini, geleceğinde neler yapmak istediğini fark ettiğini belirtmiştir. Bu öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

Ö,1: *“Bazı şeylerin de farkına vardım. Geleceğimi yönlendirmem gerektiğini ve nasıl yönlendirmem gerektiğini fark ettim. Kararlarımın önemli olduğunu anladım.”*

Bu öğrencinin yanında iki öğrenci de süreç içinde yeteneklerinin farkına vardığından bahsetmiştir. Bu öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

Ö,3: *“Neleri yapabildiğimin ve yapamadığının farkına vardım. Önceden düzensizdim, bunları fark edince daha düzenli olduğumu anladım.”*

Bunlara ek olarak ortaya çıkan kodda ise dört öğrenci eskiden yapamadıkları şeyleri aslında yapabileceklerini fark ettiklerini bunun yeterince çalışmalarına bağlı olduğunu anladıklarını söylemiştir. Buna yönelik öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö,5: *“Hedeflerimi belirleyince ve yapabilince aslında yapabiliyormuşum diyordum. Bunu deyince motivasyonum yükseliyordu, daha çok yapmak istiyordum. Başarabileceğimi hissedip hep bir üste çıkmak istiyordum.”*

Koçluk sürecine dair öğrenci görüşlerini incelediğimizde öğrenciler koçluğun kendilerine olumlu yönde etkilerinden bahsetmişler hem psikolojik ve sosyal anlamda hem de akademik anlamda gelişmeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin koçluk sürecinde yaşadıkları problemlere dair ifadelerini incelediğimizde bunların bedensel ve çoğunlukla akademik anlamda olduğunu görmekle birlikte süreç içerisinde bunların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler geliştirdiklerini de görebilmekteyiz. Bütün bunlar sonucunda öğrencilerin edindikleri farkındalıklara baktığımızda ise öğrencilerin geleceklerine ve yeteneklerine dair farkındalık kazandıklarını aynı zamanda önceden yapamadıkları şeyleri aslında yapabildiklerini fark ettiklerini de görüşlerinden anlayabilmekteyiz.

4.13.3 Koçluk Sonrasına Dair Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin koçluk sonrasına dair görüşlerini incelediğimizde (Tablo 4.13.3) görüşlerin ders çalışma alışkanlıkları, motivasyon, notlar ve teknikler adı altında dört kategoriye ayrıldığını görmekteyiz. Kategoriler incelendiğinde ders çalışma alışkanlıklarının altında olumlu alışkanlıklar (Ö,1; Ö,2; Ö,3; Ö,4; Ö,6; Ö,7) ve olumsuz alışkanlıklar (Ö,5) kodlarını; motivasyon kategorisi altında yüksek motivasyon (Ö,2; Ö,4; Ö,6; Ö,7) ve düşük

motivasyon (Ö,1; Ö,3; Ö,5) kodlarını; notlar kategorisinin altında düşük notlar (Ö,3), aynı notlar (Ö,1) ve yüksek notlar (Ö,2; Ö,4; Ö,5; Ö,6; Ö,7) kodlarını; teknikler kategorisi altında ise koçluk sürecinde öğrenilen teknikleri kullananlar (Ö,1; Ö,2) ve koçluk sürecinde kendi keşfettikleri teknikleri kullananlar (Ö,3; Ö,4; Ö,5; Ö,6; Ö,7) kodlarını görmekteyiz. Bu kategorilere ve kodlara ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4.13.3 Koçluk Sonrası Sürece Dair Görüşler

Tema	Kategori	Kod
Koçluk Sonrası	Ders Çalışma Alışkanlıkları	Olumsuz Alışkanlıklar
		Olumlu Alışkanlıklar
	Motivasyon	Düşük Motivasyon
		Yüksek Motivasyon
	Notlar	Düşük Notlar
		Aynı Notlar
		Yüksek Notlar
	Teknikler	Koçluk sürecinde öğrenilen teknikleri kullananlar
		Koçluk sürecinde kendi keşfettikleri teknikleri kullananlar

Ders çalışma alışkanlıklar kategorisini incelediğimizde koçluk sonrasında olumsuz ders çalışma alışkanlığına sahip olduğunu belirten bir öğrenci vardır bu öğrencinin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ö,5: “Koçluk sürecine göre koçluk sonrasında ders çalışmada biraz düşüş yaşadım ama zamanla toparlarım... koçluk öncesinde ne zaman sıkılırsam o zaman ara veriyordum ve bir düzen yoktu, çok karmaşıktı. Hangi derse ne kadar süre ayıracağıma gözlem yaparak karar verdim, hangi derslerde ne kadar süre verimli çalışabiliyorum gözlemledim.”

Koçluk sonrası olumlu ders çalışma alışkanlığına sahip olduğunu belirten öğrenci sayısı ise altıdır. Öğrencilerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö,1: “Koçluk öncesine göre şimdi daha iyiyim sanırım. Artık sadece yazılıdan yazılıya değil, her gün çalışıyorum. Neye çalışacağıma eksiklerime göre, yapamadığım konulara göre karar veriyorum. Çözdüğüm sorulara bakarak, denemelerime bakarak ya da dersi dinlerken

anlamadığım yerleri görebiliyorum. Bu konulara daha detaylı, anladığım konulara yüzeysel bakıyorum.”

Öğrencilerin koçluk sonrasında motivasyonlarıyla alakalı ifadeler incelendiğinde üç öğrenci koçluk sürecine göre motivasyonlarında düşüş yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilere ait görüşlerden alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö,3: *“Koçluk öncesi biraz motivasyonum vardı. Şu an motivasyonuma 10 üzerinden 9 verirdim çünkü sınava az bir süre kaldığı için biraz düştü gibi. Eğer koçluk yapmamış olsaydık şu an motivasyonum 6-7 falan olurdu çünkü o zaman planım, programım olmazdı. Soruları yapamazdım daha düşük puan alırdım.”*

Motivasyon anlamında diğer görüşler incelendiğinde ise dört öğrencinin koçluk öncesine göre motivasyonlarının yükseldiğini vurguladıklarını görmekteyiz. Bu öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

Ö,4: *“Koçluk öncesinde tedirgindim, koçluk sonrasında pozitif enerjilerle doluyum. Motivasyonum arttı.”*

Ö,6: *“Şu an motivasyonum iyi, güzel olacağını düşünüyorum. Eğer düşerse de yine yükseltebilirim, ilk baştaki adımları tekrar izleyebilirim diye düşünüyorum. Bundan dolayı motivasyon anlamında çok düşeceğimi düşünmüyorum.”*

Koçluk sonrasındaki notlara dair öğrenci görüşlerine baktığımızda bir öğrenci notlarında koçluk sürecine göre düşüş yaşadığını belirtirken, bir öğrenci ise notlarının aynı devam ettiğini belirtmiştir. Buna yönelik öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö,1: *“Ders notlarım da netlerim de koçluk sürecine göre aynı gibi. Bazen denemelerde 78-79 nete çıkabiliyorum. Koçluk öncesine göreyse yükselttiğimi düşünüyorum.”*

Ö,3: *“Koçluk sürecinde ders notlarımı ve netlerimi arttırmıştım. Denemelerde 300lü puanlarda sonuçlar alabiliyordum. Yazılılarım da daha yüksekti. Koçluk sonrasında koçluk sürecine göre biraz düştü gibi ama koçluk öncesine göre yüksek diyebilirim.”*

Notlara ait diğer ifadelerde ise beş öğrenci notlarında yükseliş gördüklerini ifade etmiştir. Buna yönelik öğrenci ifadelerinden alıntılar şu şekildedir:

Ö,5: “Hem netlerimi hem de notlarımı yükselttiğimi düşünüyorum... Notlarım ve netlerim yükseldikçe daha iyi hissediyorum, hedeflerime daha yakın hissediyorum.”

Ö,7: “Açık uçlu sınavları başta yapamıyordum ama şimdi yükselttiğimi düşünüyorum. Bundan sonraki sınavlarda daha da yükselteceğimi düşünüyorum.”

Koçluk sonrası süreç değerlendirilirken ders çalışma esnasında kullandıkları yöntemlere ve tekniklere değinen öğrencilerden ikisi koçluk sürecinde öğrendikleri tekniklerden bazılarını kullanmaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin buna dair ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö,1: “Ders çarkını kullanabiliyorum bazen derslerdeki durumumu daha iyi görebilmek için.”

Ö,2: “Liste hazırlıyorum neleri yapmışım, neleri yapamamışım diye. Bunu bir tür günlük tutma gibi görüyorum. Bir kâğıt çıkarıyorum ve o günle ilgili olarak neler yaptığıma bakıyorum. Sonrasında neleri yapamadığımı değerlendiriyorum, neden yapamadığım üzerinde duruyorum.”

Diğer beş öğrenci ise süreç içerisinde kendi keşfettikleri teknikleri kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilere ait görüşler şu şekildedir:

Ö,3: “Koçluk sürecinde pomodoro, zincir kırma ve turlama taktiği gibi teknikleri denemiştım. Bunlardan pomodoro ve turlama taktiğini hala kullanıyorum... bu teknikleri sahip olduğum bir LGS defterinden keşfetmişim ve denemiştım.”

Ö,4: “Ders çalışırken konuları birisine anlatıyormuş gibi anlatmak çok güzel. Aynada veya dolap üzerinde çizerek çalışmak çok işe yarıyor... bir gün dolaba resim çizerken ders anlatsam nasıl olur acaba dedim öyle anlatmaya başladım ve etkili olduğunu da gördüm.”

Koçluk sonrasına dair öğrenci görüşlerini incelediğimizde öğrencilerin neredeyse tamamı olumlu ders çalışma alışkanlıkları edindiklerini belirtmişler eksik yönlerinin farkına vararak ve daha planlı çalıştıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin motivasyonlarıyla ilgili görüşlerinde ise çoğu öğrenci motivasyonunun yükseldiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin çoğu notlarında yükseliş yaşadıklarını belirtmişler aynı zamanda koçluk sürecinde öğrendikleri veya kendi keşfettikleri teknikleri de ders çalışma sürecinde kullandıklarını dile getirmişlerdir.

4.13.4 Koçluk Algısına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin koçluk algılarına ilişkin ifadeleri incelediğimizde (Tablo 4.13.4) kategorilerin algı türleri olarak tek başlık altında toplandığını görmekteyiz. Algı türleri kategorisinin altında hedefler ve planlar odaklı (Ö,5); gelişim sağlama odaklı (Ö,1; Ö,2); kendini tanıma odaklı (Ö,3; Ö,4); çok yönlü gelişim odaklı (Ö,7) ve empati odaklı (Ö,6) kodlarını görebiliriz. Bu kategoriye ve kodlara ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4.13.4 Koçluk Algısına Dair Görüşler

Tema	Kategori	Kod
Koçluk Algısı	Algı Türleri	Hedefler ve Planlar Odaklı
		Gelişim Sağlama Odaklı
		Kendini Tanıma Odaklı
		Çok Yönlü Gelişim Odaklı
		Empati Odaklı

Öğrencilerin koçluk sürecine dair algılarını gözlemleyebilmek amacıyla öğrencilerin koçluk sürecini bir şeye benzetmeleri ve hangi yönden benzettiklerini söylemeleri istenmiştir. Buna yönelik ortaya çıkan algı türleri kategorisinde öğrencilerden biri hedefler ve planlar odaklı bir algıya sahip olduğunu vermiş olduğu ifade ile ortaya koymuştur. Bu ifade aşağıdaki gibidir:

Ö,5: *“Koçluğu saate benzetirdim çünkü koçluk sayesinde planlı çalışmaya başladım ve hedeflerimi belirledim. Koçluğu da planlı zamanlarda, saatlerde yapıyoruz. Plan deyince aklımıza ilk saat gelir, o yüzden saate benzetiyorum.”*

Bunun yanı sıra iki öğrencinin ifadelerinden de koçluğa dair gelişim sağlama odaklı bir algı geliştirdiklerini görmekteyiz. Buna yönelik ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö,1: *“Koçluk bize bir yol arkadaşı, rehber, yanlışlarımızı danışabileceğimiz bir arkadaş gibi sanki. Aslında tam olarak arkadaş değil de akademik anlamda dertlerimizi paylaşabileceğimiz bir yol arkadaşı gibi.”*

Ö,2: *“Motivasyonum hakkında, ders durumlarım hakkında konuştuğumuz, dertleştiklerimiz; beni bir tık üste atabilen, yanlış yaptığım durumlarda beni doğru yapma yönünde ilerleten bir danışman gibi hissedebilirim.”*

Öğrencilerin ortaya koyduğu bir diğer algı türü kendini tanıma odaklı algı türüdür. Buna dair görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

Ö,3: *“Telefona benzetebilirim çünkü telefonda da yaptıklarımı ve yapamadıklarımı görebiliyorum. Koçlukta da yaptıklarımı ve yapamadıklarımı görebildiğim için telefona benzetirdim.”*

Ö,4: *“Aynayı seçerdim çünkü size problemlerimi, dertlerimi, hedeflerimi anlatıyorum ya aynaya anlatmak da aynı. Koçlukta da aynada olduğu gibi kendimi görebiliyorum.”*

Öğrencilerden bir diğeri ise koçlukta sadece akademik konulara değil her türlü konuya odaklanabildiğimize dair bir görüş belirterek çok yönlü gelişim odaklı algı türüne değinmiştir. Öğrencinin bu doğrultudaki görüşü aşağıdaki gibidir:

Ö,7: *“Koçluğu ineğe benzetirdim çünkü ineğin etinden, sütünden her şeyinden yararlanıyoruz. Koçlukta da sadece dersleri konuşmak yerine, her konuya odaklanabiliyoruz. Kendimize de odaklanabiliyoruz.”*

Bir diğer öğrenci ise koçluğu annesine benzeterek ve ifadesinde koçluğun empatik yönüne vurgu yaparak empati odaklı algı türüne yönelik görüş belirtmiştir. Öğrencinin buna yönelik ifadesi şu şekildedir:

Ö,6: *“Koçluğu anneme benzetirdim. Size çok yabancılık çekmiyorum konuşurken çünkü annemle de böyle konuşuyorduk, hedeflerimizden bahsediyorduk. O da aynı sizin gibi düşüncelerimi önemseydiği için, beni yargılamadığı için anneme benzetirdim ben sanırım.”*

Öğrencilerin koçluk algılarına dair görüşlerini incelediğimizde bunların hedefler ve planlar, gelişim sağlama, kendini tanıma, çok yönlü gelişim ve empati odaklı olduğunu görebilmekteyiz. Bunlara göre öğrenciler koçluk sayesinde hedef odaklı hale gelerek daha planlı ve programlı çalıştıklarını, koçluğun kendilerini daha ileri taşımaya ve kendilerini tanımalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda koçluğun sadece akademik anlamda değil hayatın birçok alanında kendilerine fayda sağlayabileceğini de dile getirmişler, süreç içerisinde düşüncelerinin önemsendiğini hissettiklerini bu sayede de rahat bir şekilde iletişim kurabildiklerini söylemişlerdir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatüre göre değerlendirilmiş olup, aynı zamanda gelecekteki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1 Koçluk Hizmetinin Öğrencilerin Gelişim Öz Teorilerine Etkisi Üzerine Tartışma

Bu araştırmada koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorileri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda nicel verilere bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları incelendiğinde aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmış, bunda da deney grubu lehine olacak şekilde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgular koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorileri üzerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir diyebiliriz.

Gelişim öz teorisi kişinin kendi yeteneklerini ve zekasını geliştirebileceğine dair inancı olmakla birlikte sabit zihin ve gelişen zihin olmak üzere ikiye ayrılır (Yılmaz,2019). Araştırmadaki amaç öğrenciyi gelişen zihinde tutmak olmuştur çünkü Dweck (2015) kişinin kendisini gelişen zihin yapısına yakın tutmasının asıl amaç olması gerektiğini belirtirken, Hochanel ve Finamore (2015) gelişen zihin yapısına sahip bir kişinin hatalarından yola çıkarak ve gerekli çabayı göstererek zekasını ve yeteneklerini geliştirebileceğine inandığını vurgulamıştır. Bu anlamda araştırmadaki nitel bulgulara baktığımızda ve öğrencilerin koçluk algısı kategorisindeki farkındalıklarını incelediğimizde bu düşünce yapılarını geliştirdiklerini görmekteyiz. Öğrenciler koçluk süreci içerisinde yaptıklarını ve yapamadıklarını gözlemlemiş, belirledikleri hedefler sayesinde de yapamadıkları noktaları aslında yapabildiklerini keşfettiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin hedef belirleme sırasındaki zihniyet yapıları oldukça önemlidir. Gelişen zihne sahip bir öğrenci hatalarının farkındadır, bunları engel olarak görmez. Bu sayede de karmaşık sorunlar karşısında hedeflerini daha net bir şekilde ortaya koyabilmektedir ve bu sorunların üstesinden daha kolay gelmektedir (Mesler vd., 2021). Araştırmadaki koçluk sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme biçimleri ve hedef belirleme süreçleri incelendiğinde hatalarından yola çıkarak hedef belirledikleri, karşılaştıkları problemler karşısında pes etmedikleri ve

duygularını daha iyi yönetebildiklerini belirttiklerini görmekteyiz. Öğrenciler problemleri karşısında değişik stratejiler belirlemişlerdir. Örneğin, hedeflerini gerçekleştirme ve motivasyon konusunda problem yaşayan öğrenciler hedeflerini gözden geçirmişler ve motivasyonlarını yükseltecek stratejiler uygulayarak problemlerin üstesinden gelmeye çalışmışlardır. Kalçık (2018) da yapmış olduğu araştırmada koçluğun kişiye yönelik faydaları olduğunu bunların dikkat toplama, özgüven geliştirme, motivasyon sağlama ve kaygıları yenme konularında gerçekleştiğini belirtmiştir. Araştırmamızda da öğrenciler hedeflerini gerçekleştiremedikleri durumlarda dikkatlerini toplamışlar, motivasyon stratejileri geliştirerek motivasyonlarını artırmışlar ve kaygılarından kurtularak yapamadıkları şeyi aslında yapabildiklerini görmüşlerdir. Bu anlamda koçluk öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Koçluk sayesinde özgüvenini yükselten bir öğrenci yetersizlik duygusu yaşamaz, burada eksik yönlerinden ziyade öğrenmedeki farklılıklarına odaklanarak stratejiler geliştirmesinin etkisi vardır (Çatalbaş, 2017). Koçluğun bu yararını göz önüne aldığımızda araştırmamızdaki öğrencilerin de özgüvenlerini hem sosyal hem de akademik açıdan geliştirdiklerini görebilmekteyiz. Öğrenciler koçluk sayesinde sosyal alanda aileleri ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerini düzelttiklerinden bahsetmişler, aynı zamanda akademik alanda da kendilerini tanıdıklarını, güçlü ve güçsüz yönlerinin farkına vardıklarını, bunlardan yola çıkarak hedeflerini belirlemeyi öğrendiklerini ve hedeflerini gerçekleştirdikçe de motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir.

Literatürü incelediğimizde araştırmamıza benzer olarak yürütülen başka çalışmalar da görebilmekteyiz. Ceylan (2011), Tümen Akyıldız (2015) ve Howlett vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalara baktığımızda bu araştırmalarda, bilişsel koçluğun öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri, bilişsel ve üstbilişsel farkındalıkları gibi değişkenler üzerindeki etkilerinin araştırıldığını görmekteyiz. Sonuç olarak üç araştırmada da sonuçlar deney grubu lehine bulunmuş, öğrencilerin yansıtıcı düşünme, bilişsel ve üstbilişsel becerilerinin koçluk sayesinde geliştiği vurgulanmıştır. Bilişsel farkındalık öğrencinin kendisinin farkında olması ve kendi düşüncelerini kontrol etmesi olarak tanımlanırken, bu farkındalık sayesinde öğrenci ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini bilir; buna göre neyi, nerede ve nasıl yapacağını planlar (Gelen, 2003). Bu noktada üstbilişsel becerilerini kullanan öğrenciler kendi bilişsel süreçlerini yönetir ve kontrol eder (Reeve ve Brown, 1985). Öğrenciler bu noktada yansıtıcı düşünme becerilerini kullanarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır, deneyimlerini değerlendirir, yaptıklarının ve yapamadıklarının farkına varır ve bu deneyimler yoluyla öğrenir (Cengiz ve Karataş, 2014). Araştırmamızda da öğrencilerin koçluk sayesinde bu becerilerini

geliştirdiklerini gözlemleyebilmekteyiz. Örneğin, öğrencilerden ikisinin koçluğu aynaya ve telefona benzetmesi yansıtıcı düşünce geliştirdiklerinin somut bir örneği diyebiliriz çünkü öğrenciler bu süreçte koçlukta kendilerini keşfetmeyi aynada kendilerini görmeye ve telefonda yapabildikleriyle yapamadıklarını öğrenmeye benzetmiştir. Ayrıca öğrencilerden bir diğerinin koçluğun psikolojik anlamda kendisine olumlu etki ettiğini söylemesi ve kendisini yönetmeyi öğrendiğini belirtmesi de üstbilişsel farkındalığının arttığının göstergesidir yorumunu yapabiliriz. Bu noktada koç tarafından sorulan güçlü soruların öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiğini, hedeflerin ve süreçte yaşananların her görüşmede değerlendirilmesinin bilişsel becerilere katkı sağladığını ve öğrencilerin bunlardan yola çıkarak yeni hedefler ve stratejiler geliştirerek süreci yönetmelerinin üstbilişsel becerileri geliştirdiğini savunabiliriz.

Araştırmamız Richman vd., (2014), Combs (2015), Singley (2017) ve Wolff vd. (2020) tarafından yapılan çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda kendini yönetme, eleştirel düşünme, özyeterlilik, öz değerlendirme ve geri bildirim gibi değişkenlerin üzerinde durulmuş, koçluğun bunlara olan olumlu etkileri vurgulanmıştır. Araştırmamızda yer alan gelişim öz teorisinin de eleştirel düşünme (Mesler vd., 2021), özyeterlilik ve öz değerlendirme (Dweck ve Master, 2009) ve geri bildirim (Jeffs vd., 2023) gibi süreçleri kapsadığını düşünürsek koçluğun gelişim öz teorisini geliştirmekle bunlar üzerinde de olumlu etkileri olduğunu savunabiliriz. Bütün bu belirtilen noktalardan yola çıkarak, koçluk hizmetinin hem literatürde hem de araştırmamızda gelişim öz teorisi üzerine olumlu etkisinin paralellik göstermesi, bu hizmetin gelişen zihin yapısının geliştirilmesinde kullanılabileceğini bizlere göstermektedir diyebiliriz.

5.1.2 Koçluk Hizmetinin Öğrencilerin Akademik Benliklerine Etkisi Üzerine Tartışma

Bu araştırmada üzerinde çalışılan bir diğer konu koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik benliklerine etkisidir. Bu anlamda yürütülen deneysel çalışmada deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-testlerinin arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamda süreç içerisinde deney grubu öğrencilerinin akademik benlik algılarıyla ilgili değişim gözlemlenmiştir yorumu yapabiliriz. Aynı zamanda kontrol ve deney grubunun son-testleri değerlendirildiğinde de iki grubun akademik benlik puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görmekteyiz. Buradan hareketle araştırmamızın sonucunda koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik benliklerine olumlu etkisi olduğu yorumu yapabiliriz.

Akademik benlik öğrencinin kendisinin farkında olması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi ve buna göre hareket etmesidir. Bu anlamda akademik benlik algısı yüksek bir öğrenci mevcut durumu iyi değerlendirir, kaynaklarını etkili kullanır ve özgüveni yüksektir (Sarier, 2016). Okulda ortaya çıkan başarı ve başarısızlık durumunun öğrenci tarafından nasıl algılandığı öğrencinin sahip olduğu akademik benlik algısı ile ilişkilidir. Kendisini keşfetmesi için yeterli zaman tanınan, yapıcı eleştiriler ve geribildirimler alan öğrenci olumlu akademik benlik algısı geliştirecek ve okula karşı tutumu da olumlu yönde olacaktır (Kenç ve Oktay, 2002). Araştırmamızda öğrencilerin bu tarz geribildirimler almalarını sağlayacak, kendilerini değerlendirmelerine ve keşfetmelerine olanak sağlayacak bir hizmet olarak koçluk düşünülmüş ve bu hizmet uygulanarak öğrencilerin akademik benliklerine etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak bu hizmetin öğrencilerin akademik benlikleri üzerine olumlu etkisi bulunduğu görülmüştür. Dedeche (2019) ve Wolff vd. (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da koçluk sürecinde alınan geri bildirimlerin öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmış, bu öğrenciler koçluk almayan öğrencilere göre akademik ve kişisel hedeflerine daha çok bağlılık göstermişlerdir. Öğrencilerin koçlukta geri bildirimler alarak kendilerini gözlemlenmeleri ve öz-değerlendirme yapmaları sonucunda hedeflerini belirleyerek bunları uygulamaları açısından bu araştırmalar ve gerçekleştirmiş olduğumuz araştırmanın benzer yönler ortaya koyduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmeleri konusunda koçluğun olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan diğer çalışmalar Richman vd., (2014) ve Combs (2015) tarafından yapılmıştır. Ekiz (2016) tarafından yapılan çalışma da koçluğun hedefler doğrultusunda farkındalık kazandırdığını savunmuş, koçluğun öğrencilerin kendi zekâ türleri veya temsil sistemleri gibi durumları keşfetmelerini sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin koçluk süreci içerisinde kendilerini yönetmeleri, problemler karşısında eleştirel düşünebilmeleri ve öğrenme stratejileri benimseyerek hedeflerine ulaşmalarının vurgulandığı çalışmalar bu açılarından araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızın bulgularını incelediğimizde öğrencilerin her görüşmede kendilerini değerlendirmeleri, hedeflerini belirlemeleri süreci nasıl yöneteceklerine dair kendilerine fikir vermiş; problemler karşısında neler yapabileceklerini düşünerek seçeneklerini gözden geçirmeleri yeni öğrenme stratejileri oluşturmalarına yardımcı olmuştur. Araştırmamızda koçluk öncesinde yöntem, teknik ve strateji kullanmayan öğrenci sayısının ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Koçluk sonrasında ise her bir öğrencinin koçlukta öğrendiği veya kendi geliştirdiği teknikleri benimsediği

görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin hedeflerine ulaşma yolunda yukarıdaki çalışmalarda belirtilenlere benzer süreçler izlediklerini göstermektedir diyebiliriz.

Akademik benliği yüksek bir öğrenci kendi güçlü ve güçsüz yönleri hakkında gözlem yapar ve bunlar hakkında farkındalık kazanır (Gelen, 2003). Özyeterlilik algısı yüksek bir öğrenci ise eylem planlarını düzenleyebilir ve yürütebilir; bu anlamda kendisine inanır. Bu inanç öğrencilerin nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl hareket ettiklerini ifade eder (Bandura, 1995). Bu noktalardan hareketle araştırmamızdaki öğrencilerin araştırma sonucunda neleri yapıp neleri yapamadıklarını keşfettiklerini belirtmeleri akademik benlik algılarına; yeteneklerinin farkında olup hedeflerini gerçekleştirebileceklerine dair inançlarını belirtmeleri ise özyeterliliklerine bir işarettir diyebiliriz. Ferla vd. (2009)'ne göre öğrencilerin akademik benlikleri özyeterlilik inançlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Buna göre akademik benlik kavramı duyuşsal-motivasyonel değişkenler için daha iyi bir yordayıcıyken, özyeterlilik akademik başarı için daha iyi bir yordayıcıdır. Buradan hareketle araştırmamızdaki öğrencilerin neleri yapabildiklerinin farkına vardıklarında veya önceden yapamadıkları şeyleri sonrasında yapabildiklerini keşfettiklerinde motivasyonlarının yükselttiğini belirtmeleri akademik benlik algılarının gelişmesine; öğrencilerin yeteneklerinin ve eksik yanlarının farkına vararak problemlerin üstesinden gelebileceklerine ve hedeflerini gerçekleştirebileceklerine olan inançlarını belirtmeleri ise özyeterliliklerinin gelişmesine işaret ediyor yorumunu yapabiliriz. Dattathreya (2023)'ya göre özyeterlilik akademik başarının bir belirleyicisi olabilir. Dattathreya (2023) bu anlamda koçluğun öğrencinin eleştirel olarak kendini değerlendirmesine yardımcı olduğunu, öğrenciyi öz-yönetimli ve hedef odaklı olmaya teşvik ettiğini; bu anlamda da öğrencinin kendi potansiyelini en üste çıkarmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında ortaya koyulan bu görüş ile yapmış olduğumuz araştırmanın sonucu paralellik göstermektedir.

Demir ve Doğanay (2008), Ceylan (2011) ve Duman (2013) koçluğun bilişsel farkındalık ve başarı gibi değişkenler üzerine etkisini araştırmışlardır ve sonuç olarak koçluğun bu değişkenler üzerine olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Flavell (1976)'e göre bilişsel farkındalık bireyin kendi bilişsel süreçleri üzerindeki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanmasıdır. Akademik benlik ise kişinin kendisine çeşitli yönlerden genel bakışı ve deneyimleri yoluyla elde ettiği bilgilerin üzerine inşa ettiği algıdır (Eccles, 2005). Bu anlamda bilişsel sistem açıkça kendi benliğinin farkına vardığında, benliğe

inanç ve değerler atfetmesiyle birlikte benlik kavramını da kontrol etme kapasitesi kazanır (Samsonovich, Kitsantas, Dabogh ve Jong, 2008). Buradan yola çıkarak bireyin bilişsel farkındalık kazanmasıyla akademik benlik algısı üzerinde kontrol sahibi olabildiğini belirtebiliriz. Yapmış olduğumuz araştırma da en başta belirtilen araştırmalarla bu yönden benzerlik göstermektedir. Öğrenciler koçluk sürecinde sorulan güçlü sorular, yaptıkları öz-değerlendirmeler, belirledikleri hedefler ve keşfettikleri ya da öğrendikleri stratejilerle bilişsel farkındalık sağlamışlar; sonuç olarak olumlu akademik benlik algısı geliştirmişlerdir yorumunu yapabiliriz.

5.1.3 Koçluk Hizmetinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi Üzerine Tartışma

Koçluk hizmetinin üzerine etkisinin araştırıldığı diğer değişkenimiz ise akademik başarıdır. Deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında deney grubu öğrencilerine uygulanan test puanlarının sonucuna baktığımızda iki test arasında anlamlı bir fark görmemiz, deney grubunun akademik başarısında değişiklik olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda kontrol ve deney grubunun son-test puanları karşılaştırıldığında da iki grubun test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bunun sonucunda koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi vardır yorumunu yapabiliriz.

Akademik başarı öğrencilerin istedik davranışlara ulaşma düzeyidir ve eğitimle ilgili hedeflerde ne derece ulaşabildiğimizi gözlemlememizi sağlar (Aduke, 2015; Atik, 2016). Razon (1987) akademik başarıyı etkileyen faktörlerden bir tanesinin de öğrenciden kaynaklı faktörler olduğunu savunmuş; öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeyi, motivasyon, ders çalışırken edindiği stratejiler ve okula yönelik tutumunun başarıyı etkilediğini belirtmiştir. Araştırmamızda da benzer bir hipotez savunulmuştur. Buna göre koçluk hizmeti sayesinde öğrencilerin hem zihinsel hem de sosyal yönden gelişebileceği, motivasyonlarının yükseleceği, öğrenme stratejileri edinebilecekleri ve okula yönelik tutumlarının artacağı düşünülmüştür. Bu koşulların sağlanması halinde de öğrencilerin akademik başarılarının artması öngörülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin gelişim öz teorilerinde ve akademik benliklerinde olumlu gelişmeler görüldüğü gibi akademik başarılarında da artış görülmüştür. Ajmal ve Rafique (2018), Marsh ve Martin (2011), Jaiswal ve Choudhuri (2017), Wu vd. (2021) ve Carrillo-López vd. (2022) tarafından yapılan araştırmalar akademik benlik algısının akademik başarı üzerine etkisi olduğunu savunurken; Yeager vd. (2019), Barbouta vd. (2020), Froedge (2017), Dweck (2006), Jensen (2005), Ricci (2013) ve Gregory ve Kaufeldt (2015) tarafından ortaya koyulan çalışmalar da gelişim öz teorisinin akademik başarı üzerine etkisi

olduğunu savunmuştur. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrenciler koçluk süreci boyunca zihinsel olarak gelişim sağladıkları gibi sosyal yönden de geliştiklerini; aileleri ve arkadaşlarıyla iletişimlerinin düzeldiğini, daha özgüvenli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, koçluk süreci öncesinde çoğu öğrencinin motivasyonel olarak düşük olduğu görülürken, koçlukta sonra öğrencilerin çoğu motivasyonlarının yükseldiğini belirtmiş; koçluk sonrasında düşüş yaşayanlar ise koçluk sürecine göre düşüş yaşadıklarını koçluk öncesine göre motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen unsurların başında hedeflerini belirleyerek netleşmeleri, kararsızlıklarını yenmeleri ve başarabildiklerini görmeleri olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada yukarıda belirtilen çalışmalara paralel olarak araştırmamızda da akademik başarının yükselmesinde öğrencilerin gelişim öz teorisi ve akademik benlik algılarının olumlu yönde gelişmesinin etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmamıza benzer olarak yürütülmüş literatürde yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde, Demir ve Doğanay (2008), Karabacak (2010), Combs (2015), Çatalbaş (2017), Singley (2017) ve Davis (2020) tarafından yapılan araştırmaların da koçluğun akademik başarıya etkisi üzerine odaklandığını ve olumlu bir şekilde etkilediğini görmekteyiz. Combs (2015) ve Singley (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, öz-yeterlilik ve özgüven gibi özelliklerin geliştirilerek akademik başarının artırılması üzerinde ayrıca durulmuş; bunların etkilerinden bahsedilmiştir. Bu açıdan bakıldığında yapmış olduğumuz araştırmadan elde edilen bulgular da buradaki sonuçları destekler niteliktedir diyebiliriz. Öğrenciler koçluk süreci boyunca keşfettikleri ve öğrendikleri öğrenme stratejileri ile olumlu ders çalışma alışkanlıkları geliştirdiklerini; kendilerini geliştirdiklerini ve hedeflerini gerçekleştirebildiklerini gördükçe akademik başarılarını yükseltebileceklerine dair inançlarının arttığını; ayrıca hem zihinsel hem de sosyal süreçlerde yer aldıklarından özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin koçluk süreci içerisinde geliştirdikleri olumlu davranışlar sayesinde okula ve derslere karşı tutumlarının da değiştiğini; bu süreçlere daha olumlu baktıklarını anlayabiliyoruz. Bu anlamda öğrencilerin tutumlarındaki bu değişiklik akademik başarılarına da etki etmiştir yorumunu yapabiliriz. Ceylan (2011), Duman (2013), Tümen Akyıldız (2015), Kalçık (2018) ve Bulut (2019) da koçluğun öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini araştırmışlar; aynı zamanda öğrencilerin çeşitli derslere karşı tutumlarına etkisini de gözlemlemişlerdir. Sonuç olarak bahsettiğimiz araştırmaların hepsinde de koçluğun akademik

başarı ve tutumlar üzerine olumlu etkisi olduğu anlaşılmıştır. Tutumlar, uzun sürede gerçekleşen ve kararlı bir yapı gösteren; kişinin eylemlerini ve kararlarını etkileyen açık ve gizli inançları olmakla birlikte (Turner ve Battle, 2008; Cüceloğlu, 2014) öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olması akademik başarılarının artmasında etkilidir (Roeser vd., 1994; Atik ve Özer, 2020). Araştırmamızda da öğrencilerin koçluk hizmeti sayesinde motivasyonlarının yükseldiğini belirttiklerini görüyoruz bu sayede okula ve derslere karşı tutumlarının da olumlu olarak etkilendiği ve akademik başarılarının yükseldiği yorumunu yapabiliriz.

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin ifade ettiği bir diğer konu öğrencilerin koçu nasıl gördüğüyle alakalıdır. Bu anlamda öğrencilerin ifadelerine baktığımızda öğrenciler koçu yol arkadaşına, danışmana ve anneye benzetmişlerdir. Yol arkadaşı ve danışmana benzeten öğrenciler koçu yaşadıkları problemleri, dertlerini ve yanlışlarını paylaşabilecekleri bir kaynak olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra koçu annesine benzeten öğrencinin de koça karşı yabancılık çekmediğini; düşüncelerine saygı duyulduğunu hissettiğini ifadelerinden anlıyoruz. Markovic, McAtavey ve Fischweicher (2014) bir danışanın zayıflıklarını ortaya koyarak, hatalarını ve eksiklerini göstermesi ve bunların sonucunda gelişim sağlayabilmesi için ön koşulun koça duyulan güven olduğunu belirtmişlerdir. Bütün bunlar göz önüne alındığında öğrencilerin koça karşı güven duygusu geliştirdikleri yorumunu yapabiliriz. Literatürü incelediğimizde öğretmen ve öğrenci arasındaki güven ilişkisinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Goddard vd., 2001; Lee, 2007; Goddard vd., 2009; Forsyth vd., 2011) ve öğrencilerin başarısını artırması açısından araştırmamızla paralellik göstermektedirler diyebiliriz.

Yapmış olduğumuz araştırmalardan ve elde ettiğimiz bulgulardan yola çıkarak koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına olumlu etkisinin olduğunu hem nicel hem de nitel veriler sonucunda görmekteyiz. Öğrencilerin testlerden elde ettikleri puanlar ve ortaya koymuş oldukları görüşler koçluk hizmetinin olumlu etkilerini ve niteliklerini gözler önüne sermiştir. Bu anlamda literatürü incelediğimizde de bulguları destekleyecek kaynaklara ulaşılmıştır. Koçluğun güvene dayalı ve gelişim odaklı doğası sayesinde öğrenciler kendilerini tanıma ve yeni yöntemler keşfetme imkânı bulmuşlar; problem çözme, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmişler böylece olumlu bir akademik benlik algısına yönelerek gelişen zihin yapısına ulaşmışlar sonuç olarak da akademik başarılarını artırmışlar diyebiliriz. Elde edilen bu sonuçlar öğrencilerinin gelişimini

desteklemek isteyen eğitimciler ve koçlar için rehber niteliğinde olabilir; koçluk hizmetinin etkileri eğitim politikalarının uygulanmasında ve geliştirilmesinde göz önüne alınabileceği gibi yeni programların kurulması ve mevcut programların iyileştirilmesi için temel oluşturabilir; aynı zamanda da akademik anlamda koçluk hizmetini incelemek isteyen araştırmacılar için de teşvik kaynağı olabilir.

5.1.4 Koçluk Hizmetine Dair Öğrenci Görüşleri Üzerine Tartışma

Koçluk Öncesi ve Sonrasına İlişkin Tartışma

Koçluk öncesinde öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları incelendiğinde öğrencilerin çoğu neredeyse hiç ders çalışma alışkanlıklarının olmadığından bahsetmiştir. Öğrencilerin özellikle tekrar ettiği şeyler rastgele, yüzeysel, düzensiz ve disiplinsiz olduklarıdır. Bunun yanı sıra nasıl çalışacaklarını ve nasıl daha verimli olacaklarını bilmediklerinden de bahsetmişlerdir. Bunlardan hareketle koçluk öncesinde öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlıklarının olmadığını, kafa karışıklığı yaşadıkları ve bundan dolayı da disiplinsiz ilerledikleri söylenebilir.

Koçluk sonrasındaki ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin ifadelerine baktığımızda ise öğrencilerin genel anlamda olumlu alışkanlıklar edindiğini görebiliyoruz. Öğrencilerin ortak değindikleri konuların artık daha düzenli çalıştıkları, çalışmayı alışkanlık haline getirdikleri ve eksiklerinden yola çıkarak yeni hedefler belirledikleri olduğunu da görmekteyiz. Bu anlamda öğrencilerin gelişim öz teorilerinde ve akademik benliklerinde olumlu değişiklikler olduğu yorumunu yapabiliriz çünkü akademik benlik algısı yüksek ve gelişen zihne sahip bir öğrenci neler yapabildiğinin ve yapamadığının farkındayken aynı zamanda hatalarından dersler çıkararak ilerler, hedef belirler ve çabayı her şeyden üstün tutar (Gelen, 2003; Blackwell vd. 2007).

Koçluk sonrası süreçte dikkati çeken ifadelerden birisi de öğrencilerden birinin koçluk sürecine göre ders çalışma alışkanlıklarında düşünüş gözlemlemesidir. Öğrenci koçluk öncesi sürece göre ders çalışma alışkanlıklarında olumlu gelişme gözlemlese de koçluk sürecine göre güncelde düşünüş yaşadığını ama hemen akabinde bunun üstesinden gelebileceğini belirtmiştir. Öğrencinin bunu belirttikten sonra ne kadar süre ders çalışabildiği ve ne kadar süre verimli olabildiği konusunda kendisini gözlemlediğini söylediğini görüyoruz. Bu anlamda öğrencinin kendisini tanımak için gerekli çabayı gösterdiğini, zamanla tanıdığını ve bundan dolayı da şu an yaşadığı problemin üstesinden nasıl gelebileceğini bildiğini söyleyebiliriz. Bu ifadeyi gelişim öz teorisi ve akademik benlik bakımından yorumlayacak olursak, gelişen zihne sahip

ve akademik benlik algısı yüksek bir öğrenci hem kendi güçlü ve güçsüz yanlarının farkındadır hem de problemlerinin üstesinden gelerek kendisini geliştirebileceğine dair inanç duyar (Sarier, 2016; Mesler vd., 2021). Buradan hareketle koçluk sayesinde öğrencilerin kendilerini tanıyarak akademik benliklerini yükselttikleri ve gelişen zihin yapısına daha çok yaklaştıkları yorumunu yapabiliriz.

Literatürde yapılan araştırmaları incelediğimizde zekâ ve yeteneklerini çabayla geliştirebileceğine inanan, gelişen zihne sahip öğrencilerin daha iyi çalışma alışkanlıklarına ve akademik performansa sahip olma eğilimi gösterdiklerini anlayabiliyoruz (Brougham, 2017; Zintz, 2018; Delavande, Del Bono, Holford ve Sen, 2019; Gopalan, 2020). Gelişen zihne sahip öğrenciler aktif öğrenme yöntemlerine katılma ve zorluklar karşısında sebat gösterme konusunda sabit zihne sahip öğrencilerden daha iyilerdir; bu da notlarının ve akademik sonuçlarının iyileşmesine yol açar (Zintz, 2018; Delavande vd., 2019). Akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye değinen çalışmaları incelediğimizde ise daha yüksek akademik benlik algısına sahip öğrencilerin daha iyi çalışma alışkanlıkları sergilediklerini anlayabilmekteyiz (Chamundeswari, Sridevi ve Kumari, 2014; Singh ve Bala, 2016). Aynı zamanda olumlu ders çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin daha olumlu akademik benlik algısına sahip olduklarını gösteren araştırmalar da vardır (Onwuegbuzie ve Daley, 1998). Bu durum bize gelişim öz teorisi, akademik benlik ve ders çalışma alışkanlıklarının karşılıklı ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir diyebilmenin yanı sıra bu araştırmalar bahsettiğimiz yönlerden yapmış olduğumuz araştırmayla benzerliğe sahiptir de diyebiliriz. Buradan hareketle araştırmamızdaki koçluk hizmeti akademik benliği ve gelişim öz teorisini olumlu etkileyerek öğrencilerin olumlu ders çalışma alışkanlıkları edinmelerinde etkin bir rol oynamıştır.

Öğrencilerin ifadelerinden fikir sahibi olabileceğimiz bir diğer konu kullandıkları yöntem ve teknikler hakkındadır. Koçluk öncesini incelediğimizde araştırmamızdaki öğrencilerin çoğunun akademik etkinliklerde bulunurken herhangi bir yöntem veya teknik kullanmadıklarını belirttiklerini görüyoruz. Koçluk sonrası sürece baktığımızda ise öğrencilerin koçluk hizmeti süresince öğrendikleri ders çarkı veya hedefleri listeleme gibi yöntemlerin yanı sıra pomodoro, zincir kırma, turlama taktiği, dersi kendi kendine anlatma veya not alma stratejisini kullanma gibi kendi keşfettikleri teknikleri kullandıklarını da görebiliyoruz. Buradan hareketle koçluk sürecinde öğrencilerin kendilerini değerlendirme fırsatı bulması, yeni stratejiler, yöntemler ve teknikler keşfetmeleri için bir kapı aralamış, bu

sayede de öğrenciler, daha etkili ders çalışma alışkanlıkları edinmişlerdir yorumunu yapabiliriz.

Saethern, Glømmen, Lugo ve Ellingsen (2022) tarafından yapılan çalışmada koçluğun öğrencilerin akademik zorlukların üstesinden gelebilmesi adına bilişsel ve üstbilişsel stratejiler geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulanmıştır. Kalçık (2018) tarafından yapılan araştırmada da koçluğun öğrencilerin ders başarısı, planlı çalışma, ders çalışma teknikleri öğrenme, derse ilginin artması ve not tutma tekniklerini öğrenme gibi konularda etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalardan hareketle koçluğun yeni strateji öğrenme ve geliştirme, ders çalışma alışkanlıklarını geliştirme gibi konularda olumlu etki ettiğini görüyoruz. Sonuç olarak baktığımızda bu araştırmalar ve yapmış olduğumuz araştırma bu açıdan benzerlik göstermektedir diyebiliriz.

Öğrencilerin koçluk öncesi notlar konusundaki görüşlerini incelediğimizde çoğu öğrencinin notlarındaki başarılarından memnun olmadıklarını görmekteyiz. Buna karşın koçluk sonrası süreçte öğrencilerin çoğu notlarında olumlu değişiklikler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Olumsuz değişiklik belirten öğrenci bu durumun koçluk sürecine göre yaşadığını, koçluk öncesine göre şu anki notlarının iyi olduğunu söylemiş; bir başka öğrenci de koçluk sürecine göre aynı başarı ekseninde gittiğini belirtmiştir. Bu durumda aslında bütün öğrencilerin de koçluk öncesi sürece göre başarılarında artış gözlemlediklerini söyleyebiliriz. Bunun sebebi öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında yaşadıkları olumlu gelişmeler ve yeni yöntem ve stratejiler geliştirerek bunları süreçte uygulamalarıdır diyebiliriz.

Literatüre baktığımızda Demir ve Doğanay (2009) ve Ceylan (2011) tarafından yapılan araştırmalarda koçluk hizmeti sayesinde öğrencilerin bilişsel becerilerinde ve akademik başarılarında olumlu gelişmeler gözlemlenirken, Combs (2015) tarafından yapılan çalışmada da koçluğun akademik zorlukları aşma, öğrenme stratejileri benimseme, hedeflere ulaşmayı sağlama, özgüven ve başarı elde etme konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırmamızdaki bulgularla karşılaştırıldığında koçluğun öğrenci başarısını artırma konusundaki etkilerinde ortak paydada buluştuklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında ve akademik başarılarında meydana gelişen bu olumlu değişimde sahip oldukları motivasyonun da etkisi vardır diyebiliriz. Gupta ve Mili (2016) ve Dokhykh (2021) de yapmış oldukları araştırmalarda içsel ve dışsal

olduğuna bakılmaksızın yüksek motivasyonun öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuşlardır. Koçluk sürecinde hedeflerin netleşmesi, bunların uygulanması, süreç içinde gerçekleşen bilişsel ve üstbilişsel farkındalıkların da sayesinde öğrenciler kendilerini geliştirebileceklerine dair inanç geliştirmişler bu da motivasyonlarına etki etmiştir diyebiliriz. Dishon-Berkovits (2014) de yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin hedef belirlemelerinin motivasyon kaynağı olabileceğini vurgulamıştır. Bu anlamda öğrencilerin koçluk öncesindeki motivasyonlarına ait görüşleri incelediğimizde çoğu öğrencinin motivasyonunun düşük olduğunu görmekteyiz. Koçluk sonrasına ait görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunun motivasyonlarının yükseldiğini belirttiklerini; motivasyonel anlamda düşüş gözlemleyen öğrencilerin de bunu koçluk sürecindeki motivasyonlarıyla karşılaştırarak değerlendirdiklerini görüyoruz. Bu anlamda öğrencilerden bir tanesinin koçluk olmasaydı o andaki motivasyonunun daha da kötü etkileneceğini dokuz seviyesi olmak yerine altı veya yedi olabileceğini belirttiğini de görmekteyiz. Motivasyonel anlamda gelişen öğrenciler aynı zamanda derse daha etkin odaklanabildiklerini, daha net kararlar verebildiklerini ve motivasyonları düşse bile nasıl yükseltebilecekleri konusunda fikir sahibi olduklarını görüyoruz. Bütün bunlar ışığında koçluğun öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ve motivasyonlarına olumlu etkide bulunarak akademik başarılarına etki ettiğini, bu sürecin koçluk boyunca döngüsel bir şekilde devam ettiğini söyleyebiliriz. Wang ve Lu (2020) tarafından yapılan araştırmada da buna benzer bir sonuç bulunmuş ve koçluğun öğrencilerin akademik benliklerine, öz-düzenlemelerine ve öğrenenler olarak dayanıklılıklarına katkıda bulunduğu, bunlar sayesinde de koçluğun öğrencilerin motivasyonlarını çalışma alışkanlıklarını ve nihayetinde akademik başarılarını artırmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Koçluk Sürecine İlişkin Tartışma

Koçluk sürecine dair öğrenci görüşleri incelendiğimizde öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik anlamda olumlu gelişmeler yaşadıklarını; geleceklerine ve yeteneklerine yönelik farkındalıklar yaşadıklarını, ayrıca çeşitli problemlerin üstesinden geldiklerini görmekteyiz. Psikolojik ve sosyal açıdan yaşanan gelişimlere baktığımızda öğrenciler kendilerini yönetmeyi öğrendiklerini, aile ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerini geliştirdiklerini böylece daha özgüvenli olduklarını dile getirmişlerdir. Bu anlamda süreçte öğrencinin kendisini ifade etmesi, kendisini daha yakından tanıması özgüvenini sağlamış bunun sonucunda da sosyal çevresiyle ilişkileri düzelmiştir. Ayrıca koçluk sürecinde gerçekleştirilen bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin öz-yönetim becerileri de artmıştır. Wylde (2005) tarafından yapılan araştırma da bununla benzer bir sonuç ortaya koymuş ve koçluğun

öğrencilerin öğrenme ve kişisel gelişimlerinin kontrolünü ellerine almalarını sağlayarak özgüvenlerini artırabileceğini, sonuç olarak da akademik anlamda özyeterliliklerini olumlu etkileyebileceğini belirtmiştir. Buna ek olarak Bettinger ve Baker (2014) da koçluğun öğrencilerin hedeflerine ilişkin net bir vizyon geliştirmelerine, zaman yönetimi ve çalışma becerileri gibi beceriler edinmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin akademik anlamdaki gelişimlerine dair görüşlerini incelediğimizde genel olarak koçluğun hedeflerini belirlemelerinde etkili olduğunu görmekteyiz. Bu anlamda öğrenciler süreç içerisinde neleri yapabildiklerini ve yapamadıklarını fark ettiklerini sonuç olarak da akademik benlik algılarını ve motivasyonlarını geliştirerek başarılarını artırdıklarını söylemişlerdir. Richman vd., (2014) da bu duruma benzer olarak koçluğun öğrencilerin kendilerini yönetme, sorunlar karşısında daha eleştirel düşünme, daha kararlı adımlar atma, dikkat ve motivasyon üzerine olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin koçluk sürecine dair değindikleri başka bir konu da geleceğe dair daha net kararlar verdiklerini ve bu konuda farkındalıklarının arttığını belirtmeleridir. Wylde (2005) ve Saethern vd. (2022) de koçluğun bu anlamda etkili olduğunu dile getirmişler; koçluğun öğrencilerin öz-farkındalıkları, öz-yeterlilikleri, motivasyonları ve yansıtıcı düşüncelerine olumlu etkide bulunarak öğrencilerin daha net kararlar vermelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır.

Bütün bunlara ek olarak öğrenciler koçluk sürecinde önceden yapamadıkları şeyleri aslında yapabildiklerini fark ettiklerini, bunu ders çalışmanın sayesinde başardıklarını ve sonuç olarak da motivasyonlarının arttığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadesi gelişim öz teorilerinin olumlu yönde geliştiğine somut bir örnek sunmaktadır diyebiliriz çünkü gelişen zihne sahip bir öğrenci gerekli çabayı göstererek zekasını ve yeteneklerini geliştirebileceğine dair inancını yüksek tutar (Hochanel ve Finamore, 2015). Bu anlamda koçluk öğrencilerin gelişen zihin yapısına yaklaşımlarına olumlu etkide bulunmuş; bu açıdan da literatürdeki bazı araştırmalara (Ceylan, 2011; Tümen Akyıldız, 2015; Howlett vd., 2021; Richman vd., 2014; Combs, 2015; Singley, 2017 ve Wolff vd., 2020) benzerlik göstermektedir diyebiliriz.

Öğrencilerin koçluk sürecine dair değindikleri bir başka konu da süreç içerisinde yaşadıkları problemler ve bunları nasıl aştıklarıdır. Bu doğrultudaki görüşler incelendiğinde öğrencilerden birisinin bedensel problemlerden bahsederken diğerlerinin süreçte motivasyon düşüşü ve kararsızlık yaşadıklarını belirttiklerini görmekteyiz. Öğrenciler bu anlamda

problemlerin üstesinden çeşitli stratejilerle gelmeye çalıştıklarını da eklemiştir. Bu stratejiler arasında not alma, yeni hedefler belirleme ve geleceği hayal etme gibi teknikler de yer almaktadır. Bütün bu söylediklerimizden hareketle koçluğun normal süreçte belki de öğrencilerin pes edeceği, çözemeyeceği problemleri çözmelerini sağladığına ve öğrencilerin akademik anlamda azimlerinin artmasına yardımcı olduğuna kanaat getirebiliriz. Stepich, Ertmer ve Lane (2001) ve Combs (2015) tarafından yapılan araştırmalar da koçluk stratejilerinin kullanımının öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanımını kolaylaştıracağını, akademik zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayacağını öne sürmüştür ve araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Combs (2015)'e göre koçluk sürecinde öğrencilerin öğrenme stratejileri oluşturmaları onlara rehberlik etmiş ve özgüvenlerini artırarak problemlerinin üstesinden gelmelerini sağlamış, sonuç olarak da akademik başarılarına olumlu etki etmiştir.

Koçluk Algısına İlişkin Tartışma

Öğrencilerin koçluk algılarıyla ilgili görüşlerine geldiğimizde bu görüşler bizlere öğrencilerin koçluğu nasıl algıladıkları ve koçluğu en çok hangi yönüyle hatırladıklarıyla alakalı bilgi vermektedir diyebiliriz. Bu anlamda öğrencilerin koçluğu bir şeye benzetmeleri istenmiş ve hangi yönden benzettikleri sorulmuştur. İfadeler incelendiğinde öğrencilerin koçluğu en çok gelişim sağlamalarına yardımcı olması ve kendilerini daha iyi tanımalarını sağlaması açısından hatırladıklarını; koçluğu en çok bu yönleriyle algıladıklarını görmekteyiz. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin gelişim öz teorisi yönünden ve akademik benlik açısından geliştikleri yorumunu yapabiliriz çünkü öğrenciler koçluğu yol arkadaşına ve danışmana benzeterek koçluk sayesinde kendilerini bir tık üste taşıyarak geliştirdiklerini, ayrıca ayna ve telefona benzeterek de güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir.

Bildiğimiz üzere gelişim öz teorisi kişinin gerekli çabayı göstererek kendi zekasını ve yeteneklerini geliştirebileceğine dair olan inancıdır (Hochanadel ve Finamore, 2015) ve araştırmamızda koçluk hizmeti öğrencilerin bu inançlarını geliştirmesine yardımcı olmuştur. Bu anlamda literatürü incelediğimizde koçluğun gelişim öz teorisi üzerine etkisini gösteren bir çalışmaya rastlayamasak da öz-yeterliliğe etkisini gösteren çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Öz-yeterlilik kavramı kişinin yeteneğine yönelik kişisel algısıdır ve bu algı geleceğe yönelik olarak hedefleri gerçekleştirmek adına kullanılabilir (Dattathreya, 2023). Bandura (1995) da öz-yeterliliği kişinin olası durumları yönetmek için gerekli eylem

planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı olarak ifade etmiştir. Öz-yeterlilik ve gelişim öz teorisi kavramlarının kapsam alanları farklı olsa da bireylerin kendilerine yönelik duydukları içsel inançları, bu inançların motivasyonlarını etkilemesi ve bireyin bir hedefi gerçekleştirebilmek için kendisini değerlendirmesi gibi bilişsel süreçleri içermesi açısından benzerlik göstermektedirler diyebiliriz. Zander vd. (2018) de öz-yeterliliğin gelişim öz teorisiyle ilişkili olduğundan ve gelişim öz teorisinin de akademik başarı üzerine etkisi olduğundan bahsetmiştir. Aynı zamanda Rajagopalan vd. (2022) da öğrencilerin öz-yeterliliğinin öğrenme stratejileri ve gelişim öz teorisi arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirdiğini, bunun sonucunda da akademik başarının arttığını belirtmişlerdir. Singley (2017) yapmış olduğu araştırmada koçluğun öğrenme ve çalışma stratejileri kullanma, akademik katılım, öz-yeterlilik ve akademik başarı üzerine etkisini araştırmış; bütün değişkenler üzerinde olumlu etki gösterdiğini belirtmiştir. Buradan hareketle yapmış olduğumuz araştırma yukarıda belirttiğimiz sebeplerden ötürü literatürle benzer sonuçlara sahiptir diyebiliriz.

Akademik benliğe baktığımızda ise bunun öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi, kendisini daha yakından tanıması (Sarier, 2016) olarak tanımlamıştık. Öğrencilerin koçluk algısı ile ilgili ifadelerinde özellikle telefon ve ayna benzetmelerini kullanarak kendilerini süreç içerisinde keşfettiklerini belirtmeleri doğrudan akademik benlik algısıyla alakalıdır diyebiliriz. Öğrenciler koçluk sayesinde kendilerini değerlendirme fırsatı bulmuşlar, sorgulamışlar ve potansiyellerinin farkına varmışlardır. Bu anlamda ulaştığımız sonuçlara benzer olarak Gorghiu, Bîzoi ve Santi (2022) de yapmış oldukları araştırmada koçluğun öğrencileri kendilerini daha iyi tanımalarına, kendi güçlü yönlerinin farkına varmalarına ve aynı zamanda zayıf yönlerini keşfetmelerini sağladığını belirtmişler böylece hedef belirlemelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır.

Bir diğer öğrencimiz koçluk sayesinde planlı çalışabildiğini, hedeflerini belirleyebildiğini belirtmiş; plan denilince aklına ilk olarak saat geldiğinden dolayı da koçluğu saate benzetmiştir. Buradan koçluğun öğrenci için hedeflerine giden yolda planlı ve programlı olmayı ifade ettiğini söyleyebiliriz. Myskiv, Sydoruk ve Dmytruk (2023) öğrencilerin öğrenme potansiyellerini harekete geçirmede, kişisel gelişime odaklanmada ve hedeflerini oluşturmada koçluğun önemli olduğunu vurgulamıştır. Richman vd. (2014) ve Combs (2015) da yapmış oldukları çalışmada koçluğun öğrencilerin kendilerini yönetme, zorlukların üstesinden gelme, eleştirel düşünme becerisi geliştirme ve öğrenme stratejileri

benimseme konularında olumlu etkisi olduğunu vurgulamanın yanı sıra öğrencilerin hedefleri adına daha kararlı adımlar atmalarına ve bu hedeflerine ulaşmaları konusunda yardımcı olduğunu da dile getirmişlerdir. Bütün bunlardan hareketle koçluk hizmeti öğrencilerin hedeflerini belirlemelerine yardımcı olurken aynı zamanda diğer becerilerini geliştirmelerine de olanak sunarak bu hedefleri gerçekleştirmelerini sağlamaktadır diyebiliriz.

Öğrencilerden bir diğeri görüşüne odaklandığımızda koçluğun çok yönlü doğasına dikkat çekmiş ve koçlukta sadece akademik konulara değil her konuya odaklanıldığını vurgulamıştır. Bu görüşle öğrenci koçluğun çok yönlü gelişime olanak sağladığını vurgulamıştır yorumu yapabiliriz. King ve Eaton (1999) da yapmış oldukları çalışmada mevcut durumun analiz edilmesini, hedeflerin belirlenmesini ve bir planın uygulanmasını içeren koçluk sürecinin farklı koşullara göre uyarlanabilir olduğundan bahsetmişlerdir. Araştırmamızdaki koçluk sürecinde sadece akademik konulara değinilmemiş, öğrencilerin sosyal gelişimleri, kararsızlıkları, gelecek planları gibi birçok konu üzerinde durulmuştur. Koçluk insanların kendilerini çok değişik alanlarda fark etmelerini sağlayan, gelişmek istedikleri yönü farkındalıkla seçerek bu istikamette azim ve kararlılıkla yürümelerine olanak sağlayan ve varmak istedikleri hedeflere onları ulaştıran bir süreçtir (Kalçık, 2018). Buradan yola çıkarak araştırmamızda yer alan öğrencilerin kendilerini sadece akademik anlamda değil, geliştirmek istedikleri her alanda geliştirdiklerini, koçluk hizmetinin de buna rehberlik ettiğini söyleyebiliriz.

Koçluk algısına dair bir başka görüşü incelediğimizde bunun koçluğun empati odaklı doğasına odaklandığını görüyoruz. Öğrenci koçluğu annesine benzetmiş ve süreç içerisinde kendisini rahat hissetmesinin, fikirlerine değer verilerek yargılanmadan dinlenmesinin kendisine annesiyle konuştuğu süreçleri hatırlattığını ifade etmiştir. Goddard vd. (2001), Lee (2007), Goddard vd. (2009) ve Forsyth vd. (2011) tarafından yapılan araştırmalar öğretmen ve öğrenci arasındaki güven ilişkisinin akademik başarı üzerine olumlu etkisi olduğunu belirtirken, Schiemann, Mühlberger, Schoorman ve Jonas (2019) ise koçluk sürecinde koç ve danışan arasında kurulan iletişimin danışanın özerklik ihtiyacını karşılayacağı gibi süreçte güven ilişkisi kurulmasına yardım ettiğini vurgulamıştır. Öğrencinin ifadesini incelediğimizde bu güven ilişkisinin kendisini rahat hissetmesinin yanı sıra yargılanmadan dinlendiğini ve anlaşıldığını hissettiğinden de kaynaklandığını söyleyebiliriz. Empati karşımızdaki kişinin duygusal niteliklerine erişimi kolaylaştırarak güvene dayalı bir ilişki kurulmasına yardım eder

(Aragno, 2008). Bu anlamda koçluk sürecinin empatiye dayalı olarak devam ettiğini ve bunun da güvene dayalı bir ilişki kurulmasına yardımcı olduğunu savunabiliriz.

5.2. Sonuç

Araştırmada koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda süreç sonunda öğrencilerin koçluk sürecine dair görüşleri de alınmış olup, koçluk hizmetinin niteliğine dair sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere uygulanan bu hizmet sonrasında öğrenciler kendi potansiyellerine olan güvenlerini artırmış, hatalarından yola çıkarak kendilerini ileriye taşıma konusunda daha yetkin hale gelmiş ve çabaları sonucunda zekâlarını geliştirerek hedeflerine ulaşabileceklerine dair inançlarını yükseltmişlerdir. Bu anlamda koçluk süreci içerisinde kullanılan güçlü sorular ve diğer tekniklerle öğrencilerin eleştirel düşünceleri desteklenmiş, problem çözme becerilerine odaklanılmış ve bunlar doğrultusunda hedefler ortaya koymaları amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu süreçlerin gelişim öz teorisi üzerine olumlu etkisinin olduğu hem nicel verilerden hem de nitel verilerden anlaşılmıştır.

Koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik benlikleri üzerine etkisi incelendiğinde, koçluğun bu anlamda da olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Koçluk süreci içerisinde öğrencilerin akademik benliklerini geliştirebilmeleri adına hedefler, güçlü ve güçsüz yönler, yetenekler, ihtiyaç duyulan kaynaklar ve mevcut durumlara odaklanılmış, öğrencilerin koç rehberliğinde bu konular üzerine eleştirel olarak düşünceleri teşvik edilmiştir. Araştırma sonucunda hem nicel hem de nitel veriler koçluğun bütün bu durumlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Araştırmada akademik başarı değişkeni üzerine ulaşılan sonuçlarda koçluk hizmetinin bu değişken üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçluk süreci içerisinde gelişim öz teorisini ve akademik benliği geliştirmek adına uygulanan bütün etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını geliştirebilmeleri adına da uygulanmış, bu anlamda öğrencilerin akademik etkinliklerde aktif rol almaları, öğrenme stratejileri geliştirmeleri ve hedeflerini gerçekleştirebilmeleri adına aksiyon almaları teşvik edilmiştir. Koçluk süreci boyunca öğrenciler belirledikleri eylem planlarını her hafta değerlendirmişler, süreci gözden geçirmişler ve nelerin işe yarayıp yaramadığına karar

vererek yeni eylem adımları ortaya koymuşlardır. Bu anlamda öğrenciler süreç içerisinde istikrarlarını korumaları konusunda cesaretlendirilmiştir. Öğrenciler hedeflerini gerçekleştirdikçe motivasyonları da yükselmiştir. Bu sayede koçluğa ve derslere karşı olumlu tutumlar geliştirerek akademik başarılarını da artırabilmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel veriler de bu sonuçları destekler niteliktedir.

Tüm bunlardan hareketle koçluğun eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için önemli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Günümüz değişen dünyasında bireylerin kendilerini sürekli geliştirme ve güncelleme ihtiyacı duyduğunu göz önüne alırsak, okulların öğrencilere kendilerini akademik anlamda geliştirmeleri için sunduğu bu hizmet onları aynı zamanda gelecek yaşamlarına da hazırlama niteliğine sahiptir denilebilir. Öğrenciler koçluk sayesinde hem akademik anlamda hem de hayatlarının her alanında eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, ihtiyaçlarını belirleyebilme, hedef koyabilme, strateji geliştirebilme ve kaynakları verimli kullanabilme becerilerini geliştirebilmektedirler. Bu da hem eğitim niteliğinin artması için hem de eğitimin en önemli çıktısı olan insan niteliğinin geliştirilmesi için önem arz etmektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1 Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

Uygulayıcılar, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan koçluk hizmetini uygulayarak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ellerine almalarına ve kişisel potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olabilir. Koçluk hizmetinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve hedeflerine odaklanması öğrencilerin daha aktif ve bağımsız öğrenciler olmalarına, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına, etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerine ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmalarına yardımcı olur. Bu hizmet sayesinde öğrencilerin özgüveni artar, akademik ve kişisel gelişimleri olumlu etkilenir. Koçluk sayesinde bu öğrencilerin sadece akademik başarıları değil, yaşam boyu öğrenme becerileri de artar. Bütün bunlardan hareketle koçluk hizmetinin okullarda yaygınlaştırılması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ellerine almalarına yardımcı olarak potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmalarını sağlayabilir.

5.3.2 Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar farklı örneklemeler seçerek koçluk hizmetinin etkilerini tekrar test edebilirler.

- Araştırmacılar koçluk hizmetini daha uzun süre uygulayarak koçluk hizmetinin etkilerini tekrar gözlemleyebilirler.
- Araştırma farklı koçluk teknikleri kullanılarak gerçekleştirilebilir.
- Çalışma farklı bağımsız değişkenlerle gerçekleştirilebilir.
- Koçluk hizmetinin etkilerinin kalıcı olup olmadığı konusunda boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir

5.3.3 Karar Alıcılara Yönelik Öneriler

Koçluk hizmeti öğrencilerin gelişim öz teorilerini, akademik benliklerini ve başarılarını geliştirmek için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin kendilerini geliştirebileceklerine dair inançlarını yüksek tutarak gelişen zihin yapısına sahip olmaları aynı zamanda akademik alanda kendilerini nasıl gördüklerini ve algıladıklarını da şekillendirir. Bu anlamda koçluk hizmeti, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarını, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini, hedef belirlemelerini ve bu hedefleri gerçekleştirmelerini sağlar. Koçluk hizmetinin rehberliğinde ilerleyen ve kendini geliştiren öğrencilerin motivasyonları ve özgüvenleri yükselerek akademik başarılarını olumlu yönde etkiler. Bütün bunlardan hareketle koçluk hizmetinin okullarda yaygınlaştırılması, öğrencilerin genel gelişimi ve akademik başarıları üzerinde olumlu etki yaratabilir.

KAYNAKLAR

- Adler, A. (1930). *The Education of Children*. London: George Allen and Unwin.
- Aduke, A. F. (2015). Time management and students academic performance in higher institutions, Nigeria-a case study of Ekiti State. *International Research in Education*, 3(2), 1-12. <https://doi.org/10.5296/ire.v3i2.7126>
- Ajmal, M. ve Rafique, M. (2018). Relationship between academic self-concept and academic achievement of distance learners. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 4(2), 225-244.
- Akçıl, M. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akhun, İ. (1976). Akademik başarının kestirilmesi (Çoklu regresyon yaklaşımının kullanılmasına ilişkin bir araştırma). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 9(1), 325-334. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeubfd/article/618682>
- Akın, A. (2002). İşletmelerde insan kaynakları performansını değerlendirme sürecinde coaching (Özel Rehberlik). *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 97-113.
- Akyol, G., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16, 1-21.
- Albayrak, F. (2018). *Grup koçluğu: Başarmak isteyenlerin yolculuğuna eşlik etmek*. İstanbul: Sola Yayınları.
- Altinkurt, Y. (2015). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Aragno, A. (2008). The language of empathy: An analysis of its constitution, development, and role in psychoanalytic listening. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56, 713-740. <https://doi.org/10.1177/0003065108322097>
- Arat, M. (2007). *21. Yüzyıl İçin Yönetim*. İstanbul: Söz Yayın.
- Arıcı, İ. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği). [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arseven, A. D. (1986). Benlik tasarımı gelişimi ve okul başarısıyla ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 15-26. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1549-published.pdf>
- Atasayar, M., Bilgin O. ve Güler N. (2010). İlköğretim Okullarında Uygulanan Akademik Koçluk (Öğrenci Koçluğu) Sisteminin Öğrencinin Kendini Ayarlama Düzeylerine Olan Etkisi. *Yaşam ve Eğitim*, 12. *Arel Eğitim Kurumları Rehberlik Sempozyumu*, 27 Mart.

- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. DSpace@İnönü. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/6523>
- Atik, S. ve Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula Yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 441-458. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8500>
- Avcı, N. M. ve Tarakcı, U. A. (2014). *Profesyonel Koçluk*. Mersin: Park Kitap.
- Baker, K. L. (2008). The effects of cognitive coaching on initially licensed teachers. [Yüksek Lisans Tezi]. Watson School of Education University of North Carolina Wilmington.
- Balcı, A. (2022). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baldrige, M. C. (2010). The effects of a growth mindset intervention on the beliefs about intelligence, effort beliefs, achievement goal orientations, and academic self-efficacy of LD students with reading difficulties. [Doktora Tezi]. University of Virginia, ABD. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-growth-mindset-intervention-on-beliefs/docview/858071083/se-2>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbouta, A., Barbouta, C. ve Kotrotsiou, S. (2020). Growth mindset and grit: How do university students' mindsets and grit affect their academic achievement?. *International Journal of Caring Sciences*, 13(1), 654-664.
- Barkley, A. (2011). Academic coaching for enhanced learning. *Nacta Journal*, 55(1), 76.
- Barkley, S. G. (2005). *Quality teaching in a culture of coaching*. Lanham, MD: Rowman Littlefield.
- Barnett, K. ve McCormick, J., (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 400-406.
- Benton, D. A. (1999). *Secrets Of A Ceo Coach*. New York: McGraw-Hill Education
- Berg, M. E. ve Karlsen, J. T. (2007). Mental models in project management coaching. *Engineering Management Journal*, 19(3), 3-13.
- Bettinger, E., ve Baker, R. (2014). The effects of student coaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 3-19 <https://doi.org/10.3102/0162373713500523>
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/handle/11452/12440>
- Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal Of Education*, 32, 127-138. <https://doi.org/10.1177/000494418803200201>

- Blackwell, L., Trzesniewski, K. ve Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- British Council. (2015). Karşılıklı koçluk. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/nesta_karsilikli_kocluk_egitim_kit_apcigi.pdf adresinden 20 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Brock, A. ve Hundley, H. (2016). *The growth mindset coach: A teacher's month-by-month handbook for empowering students to achieve*. Berkeley, CA: Ulysses Press.
- Brockbank, A. (2006). *Facilitating Reflective Learning Through Mentoring and Coaching*. London: Kogan Page Limited.
- Brougham, L. (2017). Impact of a growth mindset intervention on academic performance of students at two urban high schools. [Doktora Tezi]. University of Missouri – St. Louis, ABD.
- Brown, S. W. ve Grant, A. M. (2010). From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organizations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3(1), 30-45. <https://doi.org/10.1080/17521880903559697>
- Bugay, S. (2016). *Bütünsel takım koçluğu*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Bulstrode, C. ve Hunt, V. (2000). What is mentoring?. *The Lancet*, 356(9244), 1788. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(00\)03229-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(00)03229-3)
- Bulut, A. S. (2019). Öğrenci koçluğu uygulamasının ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M. ve Finkel, E. J. (2013). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Cain, K. ve Dweck, C. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(1), 25-52.
- Cambridge. (t.y.). Coaching. İçinde *Cambridge dictionary*. Erişim tarihi: Aralık, 27, 2023. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/coaching>
- Carrillo-López, P.J., Constante-Amores, A., Arroyo-Resino, D., ve Sánchez-Munilla, M. (2022). Self-concept and academic achievement in primary school: A predictive study. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(4), 1057-1073. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2303>
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7(1), 17-41.

- Cengiz, C. ve Karataş, F. Ö. (2014). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük tutma uygulamasının etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 120-129.
- Ceylan, C. (2002). Yönetmelik açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: kariyere uyarlı mentorluk. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6.(1).
- Ceylan, M. (2011). Bilişsel koçluk yöntemi ile öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine ve tutumlarına etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Chamundeswari, S., Sridevi, V. ve Kumari, A. (2014). Self-concept, study habit and academic achievement of students. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(10), 47-55.
- Chaplin, S. (2007). A model of student success: Coaching students to develop critical thinking skills in introductory biology courses. *International Journal for the scholarship of teaching and learning*, 1(2), 10.
- Cheng, S. T. ve Chan, A. C. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070.
- Chirema, K. (2007). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse education today*, 27(3), 192-202. <https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2006.04.007>
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Research Methods, Design, and Analysis*. (12. bs.). Harlow: Pearson Education.
- Claro, S., Paunesku, D. ve Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *PNAS*, 113(31), 8664-8668. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1608207113
- Cokley, K. ve Patel, N. (2007). A psychometric investigation of the academic self-concept of Asian American college students. *Educational and Psychological Measurement*, 67(1), 88-99. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164406288175>
- Combs, W. A. (2015). Academic coaching practices for students with learning disabilities and differences. [Doktora Tezi]. University of Southern California, CA.
- Costa, A. L. ve Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching a foundation for renaissance schools*. (2. bs.). The United States of America: Christopher-Gordon Publishers.
- Creswell, J.W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).
- Cullen, B. (2017). The wheel of life as a classroom teaching tool. *New Directions*, 35, 1-14.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve davranışı*. (28. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çağatay, K. (2019, 7 Mart). *Koçluğun tarih sahnesine çıkışı*. <https://www.yasamkocluguegitimi.com/koclugun-tarih-sahnesine-cikisi/> adresinden 15.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Çasgem. (2017). Koçluk mesleğinin dünü bugünü yarını çalıştay raporu. https://www.csgeb.gov.tr/media/3232/kocluk_meslegi.pdf adresinden 20 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Çatalbaş, E. (2017). Eğitimde koçluğun etkileri. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 3(1), 57-79.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4).
- Çetin, E. (2015) Öğrenci Görüşlerine Göre Lise Son Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Koçluk Beceri Düzeyleri Kocaeli İli Örneği. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çınar, Z. (2007). Coaching ve Mentoring. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 3 (1), 1-25.
- Damaş, G. (2010). Kariyer geliştirme aracı olarak koçluk ve yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik örnek bir koçluk uygulaması. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dattathreya, P. (2023). Developing student self-efficacy through academic coaching. J. Herron (Ed.), *Using Self-Efficacy for Improving Retention and Success of Diverse Student Populations* (ss. 203-221) içinde. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5039-0.ch010>
- Davis, L. M. (2020). Academic coaching as part of response to intervention. [Doktora Tezi]. The University of Findlay, OH. <https://www.proquest.com/openview/21296d2ff2764b2c2d70d9d881126048/1?pq-origsite=gscholar&cbl=51922&diss=y>
- Dedeche, A. (2019). Impact of life-coaching on students' wellbeing and engagement levels in a preparatory school in Qatar. [Yüksek Lisans Tezi]. Hamad Bin Khalifa University, Ar-Rayyan.
- Delavande, A., Del Bono, E., Holford, A. ve Sen, S. (2019). Skills accumulation with malleable ability: evidence from a growth mindset intervention. http://conference.iza.org/conference_files/behavioral_2019/holford_a9971.pdf adresinden 01.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2008). Bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (14), 121-138
- Diaz, K. A. (2013). Employing national board certification practices with all teachers: The potential of cognitive coaching and mentoring. [Doktora Tezi]. Arizona State University, Arizona.

- Disbennett Lee R. (2010). *Introduction to Professional Business and Personal Coaching*. http://www.coachlee.com/articles/article_07.htm adresinden 15.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Dishon-Berkovits, M. (2014). A study of motivational influences on academic achievement. *Soc Psychol Educ*, 17, 327-342. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9257-7>
- Dokhykh, A. (2021). The effect of motivation on the academic performance of university students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(10), 13-113. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R060221>
- Duman, A. O. (2013). Bilişsel koçluk yönteminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Routledge.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the ‘Growth Mindset’. EducationWeek. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09> adresinden 5 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Dweck, C., ve Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Student's beliefs about intelligence. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (ss. 123–140) içinde. New York: Routledge.
- Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15, 161-171. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.012>
- Eger, K. A. (2006). Teachers’ perception of the impact of cognitive coaching on their teacher thinking and behaviors. [Doktora tezi]. Illinois Eyalet Üniversitesi, Illinois. <https://www.proquest.com/openview/51fea7742438a87a3f8c57c626d00f33/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Ekiz, F. S. (2016). Yeni bir eğitim hizmeti olarak öğrenci koçluğu. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eldridge, F. ve Dembkowski, S. (2003). Beyond GROW: A new coaching model. *The International Journal of Mentoring and Coaching*, 1(1), 1-6.
- Ellison, J. ve Hayes, C. (2009). *Cognitive coaching*. J. Knight (Ed.), *coaching approaches and perspectives*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Elmhirst, K. (2008). Executive coaching, *Leadership Excellence*, 25(1), 11.

- Else, E. (2023, 20 Temmuz). The complete guide to the wheel of life. The Coaching Tools Company. <https://www.thecoachingtoolscompany.com/wheel-of-life-complete-guide-everything-you-need-to-know>
- Erten, İ. (2015). Validating myself-as-a-learner scale (mals) in the Turkish context. *Novitas-Royal*, 9(1), 46-59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1167210>
- Evered, R. ve Selman, J. (1989). Coaching and the art of management. *Organizational Dynamics*, 18, 116-132.
- Fagerland, M.W. (2012). t-tests, non-parametric tests, and large studies—a paradox of statistical practice?. *BMC Med Res Methodol*, 12, 78. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-78>
- Ferla, J., Valcke, M. ve Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4. bs.). Birleşik Krallık: SAGE Publications.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H., Miller, P. H., ve Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. ve Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Froedge, K. L. (2017). The effect of a growth mindset on student achievement among students with a disability. [Doktora Tezi]. Western Kentucky University, Kentucky.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14. bs.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Geriesheimer, L. A. (2022). Academic coaching as a transition model for graduating college students with disabilities. [Doktora Tezi]. Eastern Kentucky University, Richmond.
- Gladis, S. (2007). Executive coaching builds steam in organizations, *T+D*, 61(12), 58-62.
- Glenn, D. (2010). How students can improve by studying themselves. *The Chronicle of Higher Education*, 56, 22.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. ve Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.

- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O. ve Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44–58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.001>
- Goldrich, C. (2021, 20 Ocak). The Student Wheel of Life: How Satisfied Are You Now?. <https://ptscoaching.com/2021/01/student-how-satisfied-are-you/>
- Gonzales Del Castillo, A. (2015). Cognitive coaching as a form of professional development in a linguistically diverse school. [Doktora tezi]. Missouri Üniversitesi, Columbia. <https://irl.umsl.edu/dissertation/145/>
- Gopalan, M. ve Yeager, D. S. (2020). How does adopting a growth mindset improve academic performance? Probing the underlying mechanisms in a nationally-representative sample. *OSF Preprints*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/h2bzs>
- Gorghiu, G., Bîzoi, M. ve Santi, E. A. (2022). Exploring students' perception concerning educational coaching: Premises for the design and implementation of an online coaching platform in academia. *Postmodern Openings*, 13(4), 142-157. <https://doi.org/10.18662/po/13.4/511>
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(3), 253-263. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.3.253>
- Gregory, G. ve Kaufeldt, M. (2015). *The motivated brain: Improving student attention, engagement, and perseverance*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gupta, P. K. ve Mili, R. (2016). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high schools students. *European Journal of Education Studies*, 2(10), 43-51.
- Gynnild, V., Holstad, A. ve Myrhaug, D. (2007). Teaching as coaching: A case study of awareness and learning in engineering education. *International Journal of Science Education*, 29(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/09500690600621241>
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling & Development*, 73(4), 419–425. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01775.x>
- Händel, M., Artelt, C., ve Weinert, S. (2013). Assessing metacognitive knowledge: development and evaluation of a test instrument. *J. Educ. Res. Online*, 5(2), 162–188.
- Harvey-Llyod, J. (2013). Using a self-assessment wheel to facilitate reflection. *PBLH*, 1(2), 80-84.
- Hascher, T. ve Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.

- Hase, S. ve Kenyon, C. (2003, Eylül, 25-27). Heutagogy and developing capable people and capable workplaces: Strategies for dealing with complexity. *Proceedings of The Changing Face of Work and Learning Conference*, Alberta. http://www.wln.ualberta.ca/events_con03_proc.htm
- Hochanadel, A. ve Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50. <http://dx.doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099>
- Howie, S. J. ve Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- Howlett, M. A., McWilliams, M. A., Rademacher, K., O'Neill, J. C., Maitland, T. L., Abels, K.,...Panter, A. T. (2021). Investigating the effects of academic coaching on college students' metacognition. *Innovative Higher Education*, 46, 189-204. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09533-7>
- Irons, N. A. (2014). Coaching for questioning: A study on the impact of questioning. [Yayımlanmamış Capstone Eylem Araştırma Projesi]. Fielding Graduate Üniversitesi, Santa Barbara, CA. https://www.centerx.gseis.ucla.edu/wp-content/uploads/2019/07/Coaching-for-Questioning_NIrons_research_FINAL.pdf
- Işıklar Pürçek, K. (2014). İlköğretim okul müdürünün koçluk davranışı ve sınıf öğretmeninin iş doyumu (Ankara ili örneği). *Eğitim Bilim Toplum*, 12, 47.
- Izuchi, M. N. ve Onyekuru, B. U. (2017). Relationships among academic self-concept, academic motivation and academic achievement among college students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 5(2), 93-102.
- İbrahimoğlu, Y., Yaşar Uğurlu, Ö. ve Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297-318.
- Jaiswal, S. K. ve Choudhuri, R. (2017). Academic self concept and academic achievement of secondary school students. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1108-1113. <http://pubs.sciepub.com/education/5/10/13>
- Jeffs, C., Nelson, N., Grant, K. A., Nowell, L., Paris, B. ve Viceer N. (2023). Feedback for teaching development: moving from a fixed to growth mindset. *Professional Development in Education*, 49(5), 842-855. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876149>
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kalçık, F. (2018). Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kalkan, F. S. (2009). Farklı okul türündeki yöneticilerin algılanan koçluk becerilerinin karşılaştırılması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Karabacak, K. (2010). Akademik koçluk sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 81-94.
- Kardam, A. (2015). *Koçluk*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A. ve Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concepts about self-regulated learning: Their relationships with emotions, strategy knowledge, and academic achievement. *Front. Psychol*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661142>
- Kasaroğlu, M. Z. (2010). *Zamanın içinden doğan bir terapi: zaman çizgisi terapisi*. <https://nlpat.com/assets/files/nlp-zaman-cizgisi-teknikleri.pdf> adresinden 25.04.2024 tarihinde alınmıştır.
- Kassimer, J. L. (2022). The effect of a coaching model on developing an active learning environment using a learning management system. [Doktora Tezi]. University of Pittsburgh, PA.
- Kaufman, B. (2006). The role of executive coaching in performance management. *Handbook Of Business Strategy*, 7(1), 287-291.
- Keenan, M. (2018). The impact of growth mindset on student self-efficacy. <http://hdl.handle.net/11603/10958> adresinden 20.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71-79. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5165>
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 2-18.
- King, P. ve Eaton, J. (1999). Coaching for results, *Industrial And Commercial Training*, 31(4), 145 – 151. <https://doi.org/10.1108/00197859910275791>
- King, R. B., McInerney, D. M. ve Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 814-819. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.005>
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/933-published.pdf>
- Koutsoulis, M. K. ve Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8, 108–127.
- Kumari, A. ve Chamundeswari, S. (2013). Self-concept and academic achievement of students at the higher secondary level. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 105-113. <http://dx.doi.org/10.5296/jsr.v4i2.3909>

- Kuzgun, Y. (2014). *Akademik benlik kavramı ölçeği el kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koca, H., Yakar, A., Dev, F. ve Şen, G. (2024). TIMSS ve PISA verileri üzerinden Türkiye'nin eğitim performansının gelişiminin analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 644-660. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/470>
- Kornilova, T. V., Kornilov, S. A. ve Chumakova, M. A. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 596–608. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.001>
- Landsberg, M. (1996). *Tao of Coaching*. Londra: Profile Books.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Levpušcek, M. P., Zupancic, M. ve Socan, G. (2012). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 20(10), 1–29.
- Linnenbrink, E. ve Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- Lou, N. M. ve Noels, K. A. (2020). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847>
- Loyens, S. M., Rikers, R. M. ve Schmidt, H. G. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science*, 36, 445-462.
- Luecke, R. (2004). *Coaching and Mentoring*. Boston: Harvard Business School Press.
- Maag Merki, K., Ramseier, E., ve Karlen, Y. (2013). Reliability and validity analyses of a newly developed test to assess learning strategy knowledge. *J. Cogn. Educ. Psychol.* 12(3), 391–408. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.391>
- Markovic, J., McAtavey, J. M. ve Fischweicher, P. (2014). An integrative trust model in the coaching context. *American Journal of Management*, 14(1-2), 102-110.
- Marsh, H. W. ve Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Matarazzo, B. (2007). Coaching with a transformational learning orientation, *Leadership: Magazine For Managers*, 4(10), 24-26.
- Mcadam, S. (2005). *Executive Coaching*. London: Thorogood.

- Mcmanus, P. (2006). *Coaching People: Expert Solutions to Everyday Challenges*. Boston: Harvard Business Review Press.
- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10, Ankara.
- Meier, S. T. ve Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63-69.
- Merriam-Webster. (t.y.). Coach. İçinde *Merriam-Webster.com dictionary*. Erişim tarihi: Aralık 27, 2023. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/coach>
- Mertoğlu, M. (2023). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Akademik Başarıyı Anlamak ve Artırmak*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mesler, R. M., Corbin, C. M. ve Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101299>
- Mihardi, S., Harahap, M. B. ve Sani, R. A. (2013). The effect of project based learning model with KWL worksheet on student creative thinking process in physics problems. *Journal of Education and Practice*, 4(25), 188-200.
- Miranda, J. (2015). Academic coaching, student engagement, and instructor best practices [Doktora Tezi]. Walden University, Minneapolis.
- Myskiv, I., Sydorchuk, O. ve Dmytruk, V. (2023). Activation of the student's learning potential by educational coaching. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2(53), 10-13. <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.279568>
- Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain sciences*, 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- Nixon-Witt, C. (2008). A coaching approach for work/life balance. *Business & Economic Review*, 54(2), 8-11.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570. <http://www.jstor.org/stable/20199156>
- Onwuegbuzie, A. J., ve Daley, C. E. (1998). Study Skills of Undergraduates as a Function of Academic Locus of Control, Self-Perception, and Social Interdependence. *Psychological Reports*, 83(2), 595-598. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.83.2.595>
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., ve Reyes-Lagunes, L.I. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Revista Mexicana De Biodiversidad*, 5, 117-130. <https://doi.org/10.5460/JBHSI.V5.2.42304>
- Orenstein, R.L. (2002). Executive coaching it's not just about the executive, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(3), 355-374.
- Oxford. (t.y.). Coaching. İçinde *Oxford Learner's Dictionaries*. Erişim tarihi: Aralık, 27, 2023. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/coaching>

- Öz, İ. (2013). *Öğrenci koçluğu* (2. bs.). İstanbul: C Planı Yayınları.
- Özalp, İ. ve Demirci, E. (1999). İşletme yönetiminde rehberlik (coaching) kavramı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1173(15),1-2.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özoğlu, B. (2011). Okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., ve Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemp. Educ. Psychol*, 8, 293–316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Parsloe, E. (1995). *The manager as coach and mentor*. London: Institute of Personnel and Development.
- Passmore, J. ve Gibbes, C. (2007). The state of executive coaching research: What does the current literature tell us and what's next for coaching research. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 116-128.
- Pekrun, R. ve Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238–255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pınar, A. H. (2013). Mintzberg'in yönetim yaklaşımı açısından ilköğretim sınıf öğretmenlerinin koçluk ve mentorluk yetkinlikleri ile öğrencilerin sınav başarı puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1).
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Pract*, 41, 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pohl, A. J. ve Nelson, J. A. G. (2020). Promoting Growth Mindset to Foster Cognitive Engagement. *Student Engagement* (ss. 293-307) içinde. New York: Springer.
- Poussard, J. M. (2004). *Yönetimde yeni bir stil: Coaching*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Rajagopalan, M., Sathar, M., ve Parayitam, S. (2022). Self-efficacy and emotion regulation as moderators in the relationship between learning strategies of students and academic performance: Evidence from India. *FIIB Business Review*. <https://doi.org/10.1177/23197145221113375>
- Ramanathan, R. (2019, 17 Kasım). How to use NLP technique of Time Line Therapy in Coaching. <https://coacharya.com/blog/coaching-nlp-timeline-memory/>
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D. ve Dweck, C. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement. *Perspectives on Psychological Science*, 10, 721-726. <https://doi.org/10.1177/1745691615599383>

- Razon, N. (1987). Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(63), 17.
- Reeve, R. A., ve Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356. <https://doi.org/10.1007/BF00912721>
- Reiss, K. (2006). *Leadership coaching for educators: Bringing out the best in school administrators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rhew, E., Piro, J. S., Goolkasian, P. ve Cosentino, P. (2018). The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation, *Cogent Education*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1492337>
- Ribeiro, M. (2020, 3 Nisan). 28 Coaching Techniques Confident Coaches Use. Positive Psychology. <https://positivepsychology.com/coaching-techniques/#hero-single>
- Ricci, M. C. (2013). *Mindsets in the classroom: Building a growth mindset learning community*. New York: Routledge.
- Richman, E. L., Rademacher, K. N. ve Maitland, T. L. (2014). Coaching and college success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(1), 33-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029647.pdf>
- Robinson, C. ve Gahagan, J. (2010). In practice: Coaching students to academic success and engagement on campus. *About Campus*, 15, 26-29.
- Roeser, R. W., Lord, S. E. ve Eccles, J. (1994, Şubat). A portrait of academic alienation in adolescence: Motivation, mental health, and family experience. Biennial meeting of the Society for Research on Adolescence sunulan sözlü bildiri, San Diego, CA. https://www.researchgate.net/publication/233896335_A_Portrait_of_Academic_Alienation_in_Adolescence_Motivation_Mental_Health_and_Family_Experience
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centred therapy: It's current practice, implications and theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the eighties*. Columbus. OH: Charles E. Merrill.
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school achievement. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236.
- Rowley, J. B. (1999). Supporting teacher: The good mentor. *Educational Leadership*. 56(8), 20- 22.
- Saethern, B. B., Glømme, A. M., Lugo, R. ve Ellingsen, P. (2022). Students' experiences of academic coaching in Norway: a pilot study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(4), 349-363. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2021-0077>
- Salmela-Aro, K. ve Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.

- Samsonovich, A., Kitsantas, A., Dabbagh, N., ve Jong, K.A. (2008). Self-awareness as metacognition about own self concept. <https://cdn.aaai.org/Workshops/2008/WS-08-07/WS08-07-025.pdf> adresinden 12.04.2024 tarihinde alınmıştır.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Sarıer, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye’nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(2), 6-27.
- Sarıer, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye’nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905-926.
- Saraff, S., Tiwari, A. ve Rishipal. (2020). Effect of mindfulness on self-concept, self-esteem and growth mindset: Evidence from undergraduate students. *Journal of Psychosocial Research*, 15(1), 329-340.
- Schiemann, S. J., Mühlberger, C., Schoorman, F. D. ve Jonas, E. (2019). Trust me, I am a caring coach: The benefits of establishing trustworthiness during coaching by communicating benevolence. *Journal of Trust Research*, 9(2), 164-184. <https://doi.org/10.1080/21515581.2019.1650751>
- Seijts, G. ve Latham, G. (2005). Learning versus performance goals: When should each be used?. *Academy of Management Perspectives*, 19, 124-131. <https://doi.org/10.5465/AME.2005.15841964>
- Sezer, Ş. (2016). The effects of educational coaching on students’ academic motivation, error-oriented motivation and educational stress. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7, 850-855.
- Sheffler, P., Kürüm, E., Sheen, A. M., Ditta, S. A., Ferguson, L., Bravo, D., ... Wu, R. (2023). Growth mindset predicts cognitive gains in an older adult multi-skill learning intervention. *The International Journal of Aging and Human Development*, 96(4), 501-526. <https://doi.org/10.1177/00914150221106095>
- Sidley, G. ve Harvey, L. (1999). Coaching skills to improve your people’s performance. *Forum, Spring*, 30-32.
- Singh, S. ve Bala, I. (2016). A study of boy and girl students of senior secondary school in relation to their academic achievement and self-concept. *International Journal of Applied Research*, 2(4), 615-617.
- Singley, D. M. (2017). Effects of academic coaching on college students with learning disabilities. [Doktora Tezi]. Lehigh University, PA.
- Spence, G.B. ve Oades, L.G. (2011). Coaching with self-determination in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence-based Coaching and Mentoring*, 9(2),37.
- Spinack, N. M. ve Gerald, M.S. (2002). *Coaching Development, Careers & Performance*. New York: Bierman House.

- Stalinski, S. (2004). Leadership coaching as design conversation. *International Journal of Evidence Based Coaching And Mentoring*, 2(1), 68-85.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F. ve Wirthwein, L. (2014). *Academic Achievement*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Stepich, D., Ertmer, P., ve Lane, M. (2001). Problem-solving in a case-based course: Strategies for facilitating coached expertise. *Educational Technology Research and Development*, 49, 53-67. <https://doi.org/10.1007/BF02504915>.
- Stone, F. M. (1999). *Coaching, Counseling & Mentoring: How to Choose & Use the Right Technique to Boost Employee Performance*. New York: AMACOM.
- Şevik, Y. (2014). İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Talak, K. (2020). Koçluk desteği alan çalışanların iş tatmin düzeylerinin incelenmesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 191-204.
- Tezel, C. (2015). *Optimal koçluk zihin haritası & hızlı okuma eğitici eğitimi*. Ankara: Coach Team Optimal Koçluk.
- Thach, E. C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness, *Leadership & Organization Development Journal*, 23(4), 205 – 214.
- The OSKAR Coaching Model: A Simple Summary. (t.y.). World of Work Project. <https://worldofwork.io/2019/08/the-oskar-coaching-model/>
- The OSKAR Method of Coaching: Definition, Pros & Cons. (2018, Ocak 29). Study. <https://study.com/academy/lesson/the-oskar-method-of-coaching-definition-pros-cons.html>.
- The STEER Feedback and Training Model. (t.y.). Skilliki. <https://skilliki.com/article/the-steer-feedback-and-training-model/>
- Truijen, K. ve Woerkom, M. (2008). The pitfalls of collegial coaching: An analysis of collegial coaching in medical education and its influence on stimulating reflection and performance of novice clinical teachers. *Journal of Workplace Learning*, 20, 316-326.
- Turner, R. ve Battle, J. (2008). Attitudes, behavioral. W. A. Darity (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (2. bs., ss. 201-202) içinde. Farmington Hills: Macmillan Reference.
- Tümen Akyıldız, S. (2015). Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünme ve üstbilgi becerilerine etkisi. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tümen Akyıldız, S. (2019). 21. Yüzyıl öğrencileri için yeni bir yaklaşım: Bilişsel koçluk. *Turkish Studies*, 14(7), 4031-1057. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.36883>

- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Koçluk. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: Aralık 27, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uyar, D. ve Bayraktaroğlu, G. (2015). *Yönetimde Koçluk Yaklaşımı* (5. bs.). İstanbul: Galata Yayıncılık.
- Uçkun, C.G. ve Kılınç, İ. (2007). *Koçluk ve Mentorluk Tarihsel Gelişimi, Yöntemleri ve Uygulamaları*. Ankara: Ürün yayınları.
- Uludüz, H. ve Günbayı, İ. (2018). Growth mindset in the classroom. *European Journal of Education Studies*, 4(9), 173-186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1297201>
- Ünal, M. (2004). *Etkili Koçluk Semineri, Newport University*.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. ve Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519-537.
- Waldroop, J. ve Butler, T. (1996). The executive as coach. *Harvard Business Review*, 74(6), 111-117.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54.
- Wang, Q. ve Lu, Y. (2020). Coaching college students in the development of positive learning dispositions: A randomized control trial embedded mixed-methods study. *Psychol Schs*, 57, 1417-1438. <https://doi.org/10.1002/pits.22421>
- White, L. (1970). The origins of the coach. *Proceedings of the american philosophical society*, 114(16), 423-431.
- Whitmore, J. (1995). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Wigfield, A. ve Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653134>
- Witherspoon, R. ve White, R. P. (1996). Executive coaching: A continuum of roles. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 124.
- Wolcott, M. D., Mclaughlin, J. E., Hann, A., Miklavec, A., Beck Dallaghan, G. L., Rhoney, D. ve Zomorodi, M. (2020). A review to characterise and map the growth mindset theory in health professions education. *Medical Education*, 55(4), 430-440. <https://doi.org/10.1111/medu.14381>
- Wolff, M., Stojan, J., Buckler, S., Cranford, J., Whitman, L., Gruppen, L. ve Santen, S. (2020). Coaching to improve self directed learning. *The Clinical Teacher*, 17, 408-412. <https://doi.org/10.1111/tct.13109>
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L. ve Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33, 1749-1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>

- Wylde, A. (2005). Improved goals, action plans, planning ahead and reflection: Students' self-assessment of coaching. *Investigations in university teaching and learning*, 2(2), 54-58.
- Yalçınkaya, A. (2005). Performans geliştirmede bir araç olarak koçluk sistemi ve bir uygulama. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yan, V. X., Thai, K.-P., and Bjork, R. A. (2014). Habits and beliefs that guide self-regulated learning: do they vary with mindset?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 140–152. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.04.003>
- Yazır Özgür, P. (2015). *Öğrenci koçluğu* (3. bs.). İstanbul: Bab-ı Saadet Yayıncılık.
- Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364–369 <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğrenmede domino etkisi*. Konya: Palet Yayınları.
- Yılmaz, E. (2022). Development of mindset theory scale (growth and fixed mindset): A validity and reliability study (Turkish version) . *Research on Education and Psychology , Scale Development and Adaptation Studies* , 1-26. <https://doi.org/10.54535/rep.1054235>
- Yust, J. (1998). Cognitive coaching: A multiple case study. [Yüksek Lisans Tezi]. Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Yüksel, G. (2017). Orta öğretim öğrencilerine kelime işlemci programının öğretiminde koçluk yöntemi kullanımının etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C. ve Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. ve Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141. <https://doi.org/10.1023/A:1024596313925>
- Zintz, S. (2018). Effectiveness of a growth mindset in education. https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1090&context=education_masters adresinden 01.03.2024 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK-1





EK-4

Öğrenci Olarak Ben Ölçeği Örnek Maddeler:

- Yaptığım çalışmada sıkışırsam genellikle bir sonraki aşamada ne yapmam gerektiğini bulabilirim.
- Karşılaştığım problemleri nasıl çözeceğimi biliyorum.
- Nasıl iyi bir öğrenci olabileceğimi biliyorum.



EK-5

Zihniyet Teorileri Ölçeği Örnek Maddeler:

- Zekâ seviyemin değişmeyeceğine inanırım.
- İnsanların sahip olduğu zekanın, değiştiremeyeceği özelliklerinden birisi olduğunu düşünürüm.
- Zekâmı geliştirmek elimdedir.



EK-6

Akademik Başarı Testi Örnek Sorular

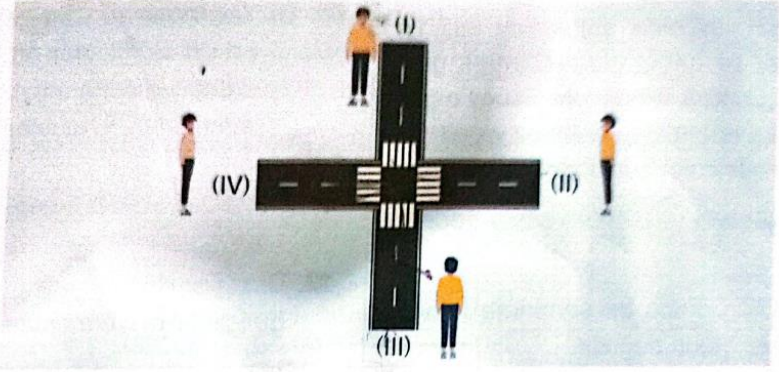
1. Yusuf boş olan kumbarasına her gün aşağıdaki kadar para atmaktadır.



Buna göre geçen gün sayısı aşağıdakilerden hangisi olursa kumbarada biriken para miktarı TL cinsinden bir doğal sayının 1'den farklı pozitif tam sayı kuvvetine eşit olur?

A) 6 B) 10 C) 12 D) 15

16. Aşağıdaki görselde numaralanmış yerler hastane, pastane, belediye ve manavı belirtmektedir.



Anıl bu yerlere, verilen yolları takip ederek şu şekilde ulaşmaktadır:

- Hastaneden yola çıkıp sola dönünce manava ulaşır.
- Belediyeden manava giderken yön değiştirmez.
- Belediyeden pastaneye gitmek için yön değiştirir.



Buna göre numaralanmış konumlarda bulunan yerler aşağıdakilerin hangisi olabilir?

A)

I.	Pastane
II.	Belediye
III.	Hastane
IV.	Manav

B)

I.	Pastane
II.	Hastane
III.	Manav
IV.	Belediye

C)

I.	Belediye
II.	Pastane
III.	Manav
IV.	Hastane

D)

I.	Belediye
II.	Hastane
III.	Pastane
IV.	Manav

EK-7

GROWTH MINDSET SCALE İZİN ▶ Gelen Kutusu x



Beyza Akdağ

Sayın hocam merhaba,
İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz Growth Mindset Ölçeğini "Koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisi" adlı araştırmamda kullanmak istiyorum.
Saygılarımla.



Ercan Yılmaz

Alıcı: ben ▼

Beyza Hanım, geliştirmiş olduğumuz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ve ilgili bilgiler ektedir. Kolaylıklar diliyorum.



EK-8

Akademik Başarı Testi Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Beyza Akdağ

11:21 (5 saat önce) ☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın hocam merhaba,
Ben Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans tezi yapmaktayım. Tezimde çocuk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisini araştırmakta birlikte akademik başarı ölçüğü olarak sizin testlerinizden faydalanmak istiyorum. Araştırmama dair İl Millî Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum izin ektedir. İzin vermeniz durumunda bu maili cevaplayabilirdeniz çok sevinirim.
Kolaylıklar diliyorum.
Beyza Akdağ

Bir ek - Gmail tarafından tarandı



TALİP Aksakal

Alıcı: ben

11:28 (4 saat önce) ☆ 😊 ↩ ⋮

Beyza Hanım, yapılan sınav sonuçlarının istatistikî verilerini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

Koçluk Hizmetinin Öğrencilerin Gelişim Öz Teorilerine, Akademik Benliklerine ve Başarılarına Etkisi



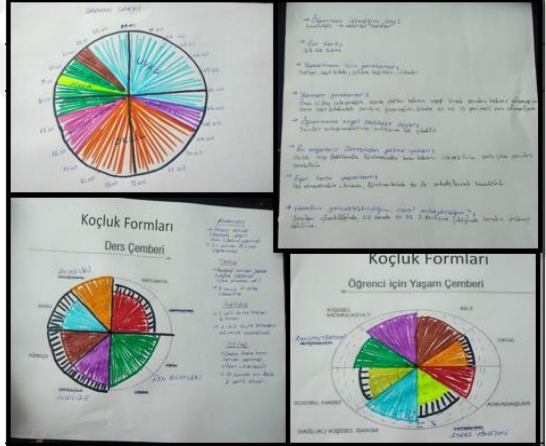
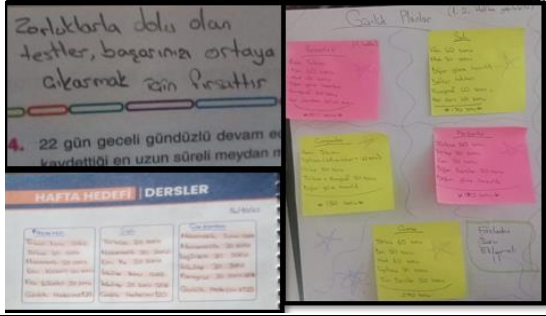
Görüşme Formu

Sayın katılımcı; bu çalışmada nihai amacımız koçluk hizmetinin öğrencilerin gelişim öz teorilerine, akademik benliklerine ve başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Bu sebeple sizler için aşağıda gördüğünüz yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme formu ile koçluk süreci içerisinde yaşamış olduğunuz deneyimler hakkındaki fikirlerinizi öğrenmek ve uygulanan koçluk hizmetinin niteliğiyle ilgili sonuçlara ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu formdan elde edilecek olan veriler tamamen gizli tutulacak olup sadece araştırma için kullanılacaktır.

1. Bölüm Görüşme Soruları

1. Koçluk deneyimi öncesinde;
 - a) Motivasyonunuzu
 - b) Ders çalışma alışkanlıklarınızı (Ne sıklıkla? Hangi dersler? Kaç saat? Hangi yöntemler?)
 - c) Ders notlarınız/netlerinizi nasıl tanımlarsınız?
2. Koçluk süreci boyunca neler hissettiniz? Nelerin farkına vardınız?
3. Koçluk sürecinde aklınızda yer eden en önemli an/anlar nelerdi?
4. Koçluk süreci içerisinde yaşadığımız problemler var mıydı? Varsa bunlar nelerdir? Bu problemleri nasıl çözdünüz?
5. Koçluğun size fayda sağladığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise, hangi yönlerden?
6. Yeniden koçluk hizmeti almayı düşünür müsünüz?
7. Koçluk deneyimi sonrasında;
 - a) Motivasyonunuzu
 - b) Ders çalışma alışkanlıklarınızı (Ne sıklıkla? Hangi dersler? Kaç saat? Hangi yöntemler?)
 - c) Ders notlarınız/netlerinizi nasıl tanımlarsınız?
8. Koçluk sürecini bir şeye benzetseydiniz bu ne olurdu? Hangi açılardan?

KOÇLUK SÜRECİ

HAFTALAR	SÜREÇ	
	<i>Tanışma ve Hedef Belirleme</i>	
1. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> • Veliler ve öğrencilere yönelik koçluk bilgilendirmesinin yapılması. • Kimya görüşmelerinin yapılması • Koçluk gün ve saatlerinin belirlenmesi 	
2. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> • Koçluk görüşmelerine başlanması • Koçluk sözleşmesinin yapılması • Genel hedeflerin belirlenmesi • Genel hedefe uygun gündem belirlenmesi • Hedefe ulaşmak için yeni strateji ve eylem adımlarının oluşturulması • Elde edilen farkındalıkların ve ilerlemenin değerlendirilmesi • Görüşmenin özetlenmesi ve önemli noktaların vurgulanması • Bir sonraki görüşme için plan yapılması. 	
3-19. HAFTA	<p style="text-align: center;"><i>Uygulama ve İlerleme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Görüşmenin güven ve rahatlık ortamında başlatılması • En son görüşmedeki hedeflere ulaşma süreci ve mevcut ilerlemenin tartışılması • Başarıların kutlanıp, zorlukların ele alınması; bunlara yönelik eylem adımlarının belirlenmesi • Gündem belirlenmesi • Gündemle alakalı derinlemesine düşünme ve farkındalığın artırılması • Hedefler için yeni strateji ve eylem adımlarının oluşturulması • Elde edilen farkındalıkların ve ilerlemenin değerlendirilmesi • Bir sonraki görüşme için plan yapılması 	
20. HAFTA	<p style="text-align: center;"><i>Son Değerlendirme ve Kapanış</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Koçluk sürecinin sonuçlarının gözden geçirilmesi • Başarıların kutlanması ve gelecekteki adımlar için plan yapılması • Koçluk ilişkisinin kapanması ve gerektiğinde destek almak için koça tekrar başvurulabileceğinin belirtilmesi 	

EK-11

Öğrenci koçu Beyza Akdağ'ın koçluk seansları tarafımda dinlenilmiş ve seanslarda koçluk yöntem ve tekniklerini başarıyla gerçekleştirdiği görülmüştür.

Beyza Akdağ koçluk seanslarında Bir önceki seanslardaki alınan taahhütlerin ve eylem adımlarının değerlendirilmesi, geri bildirim verme, empatik dinleme, güçlü soru sorma, farkındalık, eylem adımları, öğrenciyi yapılandırma koçluk beceri ve yöntemlerini başarıyla kullanmıştır.

Saygılarımla.

Melike Seylan

Profesyonel koç (ICF MCC), eğitimci

Değerlendirici-Koç seviye 6 Karar verici (MYK)

Karartılmıştır