

# Öğretmenlik Uygulamalarının Geliştirilen Yeni Bir Koçluk Modeli: Öğrenci Merkezli Öğretim Koçluğu Üzerine Bir Araştırma

Serpil TEKİR\*

## Atf için:

Tekir, S. (2022). Öğretmenlik uygulamalarını geliştiren yeni bir koçluk modeli: öğrenci merkezli öğretim koçluğu üzerine bir araştırma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 31, 159-182. doi: 10.14689/enad.31.1607

**Öz:** Öğrenci başarısına duyulan istek ve ihtiyacın her geçen gün artmasıyla bu isteğe ulaşmanın yollarını bulma çabaları da artmaktadır. Öğrenci Merkezli Koçluk (ÖMK) modeli, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirerek öğrenci başarısını artırabilmek için tasarlanmış bir modeldir. Bu çalışmada, öğretmenlerin, ÖMK modelinin öğretim uygulamaları üzerindeki etkileriyle ilgili algılarını incelemek ve modelin uygulanmasında karşılaşılan zorlukları ve uygulamayı kolaylaştırıcı faktörleri analiz etmek amaçlanmıştır. Kuzey ABD'deki bir okul bölgesinin uyguladığı Öğrenci Merkezli Koçluk modelini incelemek için tasarlanmış bu çalışmada bir nitel araştırma modeli olan fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmaya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla katılan yedi öğretmen ve üç eğitim koçundan toplanan nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuçlar, katılımcıların, ÖMK'yi öğretmenlik uygulamalarını geliştiren ve buna bağlı olarak öğrenci öğrenmesini artıran etkili bir model olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Çalışma sonunda, toplanan nitel verilere dayanarak, ÖMK'in sonraki uygulamalarında karşılaşılabilecek olası zorlukları gidermeye yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Koçluk, öğretim koçluğu, öğrenci merkezli koçluk, öğretmenlerin mesleki gelişimi

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:  
10.06.2021

Düzeltilme Tarihi:  
01.12.2021

Kabul Tarihi:  
24. 05.2022

## Makale Türü

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

\*  Sorumlu Yazar: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Türkiye, [stekir@metu.edu.tr](mailto:stekir@metu.edu.tr)

## Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinde, eğitimde hesap verebilirlik çalışmalarının bir sonucu olarak öğrenci başarısını artırmaya yönelik pek çok reform hareketi ortaya çıkmıştır (Galey, 2016). Araştırmalar, iş başında yapılan mesleki gelişim faaliyetleri ile öğretmenlerin öğretmenlik yetkinlikleri ve öğrencilerin öğrenmesi arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Bean vd., 2010; Denton vd., 2007; Maclin, 2018; Martin ve Dowson, 2009). Benzer şekilde, Darling-Hammond ve McLaughlin (2011) ve Marzano (2011), öğrenmeyi artırmanın en önemli yollarından birinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek olduğunu ifade etmiştir.

Fakat, araştırmalar, geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, bölümü veya sınıf düzeyini dikkate almaksızın tüm öğretmenlere gün boyu süren sınıf dışı eğitim verdikleri için mesleki gelişimlerine çok az etkisi olduğunu veya hiç etkisinin bulunmadığını iddia etmektedir (Kraft, Blazar ve Hogan 2018). Bu nedenle, öğretmenler için düzenlenen mesleki eğitim yaklaşımları, deneyimli bir mentorun öğretmenlerle birebir çalıştığı ve düzenli olarak uyguladığı sınıf gözlemlerine dayanarak geri bildirim verdiği, kişiselleştirilmiş ve küçük ölçekli bir yaklaşım olan öğretim koçluğuna kaymıştır (Garet et al., 2001).

Öğretim koçluğu, öğretim koçlarının, öğretmenlerle günlük işlerini yaparken beraber çalışmasını gerektiren, iş başında yapılan bir mesleki gelişim modelidir. Klasik koçluktan farklı olarak, öğretim koçluğu denetleyici değildir. Yani öğretim koçluğu, koçlara diğer yetişkinleri değerlendirme yetkisi veren bir pozisyon değildir. Eğitim koçları, denetim gücünden ziyade değişim yaratmak için uzmanlıklarını ve ilişkilerini kullanırlar (Taylor vd., 2003). Bu içerik temelli koçluk modeli (matematik koçluğu veya okuryazarlık koçluğu vb.), öğretmenlerin okullarının veya bölgelerinin öğretimde oluşturdukları reform hedeflerine ulaşmalarını sağlamayı amaçlar (Mangin ve Stoelinga, 2008; Neufeld ve Roper, 2003). Bir öğretim koçunun görevleri arasında, sınıfta gerçekleşen öğretimini gözlemlemek, örnek uygulamalar göstermek ve öğretmenlerle gözlem öncesi ve sonrası görüşmeler yapmak gibi birtakım işleri vardır (Neufeld ve Roper, 2002).

Odak ve uygulamalara bağlı olarak öğrenci merkezli, öğretmen merkezli ve ilişki odaklı koçluk gibi farklı eğitim koçluğu türleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın odak noktası olan Öğrenci Merkezli Öğretim Koçluğu, Sweeney (2011) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretim etkinliğini artırarak öğrenci başarısını artırmak için tasarlanmıştır (Shernoff vd., 2015). Bu yeni eğitim koçluk modeli, öğrencilerin buldukları yer ile olması gereken yer arasındaki farka odaklanarak öğrenci başarısını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu modelde, öğrenci ürünleri ve değerlendirme sonuçları gibi standartların ve öğrenci verilerinin kullanımı, öğretmenlerin öğretim uygulamalarıyla ilgili bilinçli kararlar vermeleri için büyük öneme sahiptir.

Öğrenci merkezli koçlar, öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin öğrenmelerine odaklandıkları bir dizi yöntem kullanırlar. Sonuç olarak, öğretmenler, görüşmelerin kendi öğretim performanslarıyla ilgili değil, öğrencilerinin öğrenmesiyle ilgili bir yargıda bulunmayı amaçladığına inanmaktadırlar. Öğrencilerin gerekli tüm

standartları karşıladığından emin olmak için, koç ve öğretmen birlikte öğretim sürecini tasarlar ve uygular (Sweeney, 2011).

Öğrenci Merkezli Koçluk 'ta, yapılan görüşmeler belirli öğrenme sonuçlarına odaklanır ve koçluk sürecini, öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili göstergeler yönlendirilir; bu nedenle, öğrenci çalışmalarının düzenli olarak analiz edilmesi gerekir. Ayrıca, koçluk süreci sürekli ve planlama ve öğretimin de dahil olduğu faaliyetlerin bireysel ve öğretmen ekipleri tarafından yapılmasını gerektirir (Sweeney, 2011).

Diğer koçluk modellerinden farklı olarak, Öğrenci Merkezli Koçluk, öğretmenlere ve onların eylemlerine odaklanmaz veya öğretimi geliştirmenin öğrencinin öğrenmesinde bir gelişme sağlayacağı teorisini öne sürmez. Bunun yerine, Sweeney'nin bu modeli, koçların öğrenciler için standartlara ve müfredata uygun hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmalarını sağlamak için iş birliği içinde çalışmalarını gerektirir (Sweeney, 2011).

Her ne kadar umut verici ifadeler ortaya çıksa da yeni bir model olarak Öğrenci Merkezli Öğretim Koçluğu modelinin daha iyi anlaşılması ve öğretim koçluğunun etkili yapılmasının sağlanması için üzerinde çalışılması gerekmektedir (Kraft vd., 2018). Bu yeni öğretim koçluğu modeliyle ilgili araştırmalar çok sınırlıdır. Galvan (2016), modeli inceleyen araştırmacılarından biridir. Öğretmenlerin, Öğrenci Merkezli Koçluk modeli kullanılarak mesleğe hazırlanmasında müdürlerin ve koçların rolünü araştırmıştır. Araştırmacı, koçlar ve müdürlerle yapılan görüşmeler ve koçluk sürecinin hem başında hem de sonunda gerçekleştirilen öğretmen anketleri yoluyla veri toplanmıştır. Sonuç olarak, Galvan (2016), öğrenci merkezli koçluk alan ve aynı zamanda koçlarının ve müdürlerinin de desteğini alan öğretmenlerin, öğretim uygulamalarını planlama ve hazırlama anlayışlarının Öğrenci Merkezli Öğretim Koçluğuna uygun olarak geliştiğini bulmuştur.

Hebgen (2017), Öğrenci Merkezli Koçluğa odaklan mesleki gelişim uygulamalarının güçlü yanlarını ve zorluklarını inceleyen nitel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı, koçlardan anketlerle ve odak grup görüşmeleriyle veri toplayarak, Öğrenci Merkezli Koçluğun bir okuldaki eğitim koçlarının bilgi ve becerilerini nasıl etkilediğini; mesleki öğrenme olanaklarının hangi yönlerinin koçların uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu; mesleki öğrenme olanaklarının hangi bileşenlerinin kaldırılabilir veya nelerin eklenebileceğini ve koçların çalışmalarını ve bunların öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin nasıl tanımlandığını incelemiştir. Çalışmanın sonunda, faydalı bulgular ortaya çıkartılmıştır. İlk olarak, bu eğitim için oluşturulan öğrenme topluluklarının, okul bölgesinde ileride yapılacak koçluk uygulamaları ve destekleri için faydalı bilgiler sağladığı ortaya çıkmıştır. İkinci olarak, öğretim koçlarının, mevcut rolleri ve sorumluluklarını nedeniyle koçluk faaliyetlerine katılabilmek için yeterli zamanlarının olmadığını düşündüklerini göstermiştir. Üçüncü olarak ise, öğretim koçları, Öğrenci Merkezli Koçluk için okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki iletişimin çok önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Collins (2021), ÖMK'yi inceleyen bir diğer araştırmacıdır. Öğrenci Merkezli Koçluğa katılmanın öğretmenlerin öz yeterliliğini nasıl etkilediğini araştırmak için nitel bir vaka çalışması yürütmüştür. Araştırma kapsamında nitel veriler, uygulama öncesi ve sonrası görüşmeler, öğretmenler tarafından tutulan yansıtıcı günlükler ve plan belgeleri gibi çeşitli araçlarla toplanmıştır. Collins (2021), çalışmasının sonunda, modelin katılımcı öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirdiğini ve bir öğretim koçuyla iş birliği içinde çalışmanın ve öğrenci başarısına odaklanmanın, modelin bu sonuca katkıda bulunan iki ana bileşeni olduğunu bulmuştur.

ÖMK ile ilgili önceki araştırmalar çok önemli bulgular ortaya koymuş olsa da Öğrenci Merkezli Koçluk modelini ve öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Galvan, 2015). Mevcut çalışmanın, Öğrenci Merkezli Koçluk modelinin temel paydaşları (öğretmenler ve koçlar) tarafından bir mesleki gelişim modeli olarak nasıl algılandığı, modelin uygulanmasını etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını nasıl etkilediği gibi konularla literatürdeki boşlukları gidermesi beklenmektedir. Aşağıdaki sorular çalışmaya rehberlik etmiştir.

1. Öğretmen ve koçlar bir mesleki gelişim modeli olarak Öğrenci Merkezli Koçluğu nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmen ve koçlara göre, Öğrenci Merkezli Koçluğun uygulanmasını kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler nelerdir?
3. Öğretmen ve koçlar, Öğrenci Merkezli Koçluk modelin öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini nasıl algılamaktadır?

Çalışmanın bulgularının, yeni bir koçluk modeli olarak Öğrenci Merkezli Öğretim Koçluğu ile ilgili mevcut bilgi birikimini geliştirmesi ve bu modelin, modeli kullanan koçlarının birlikte çalıştıkları öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını desteklemelerinde nasıl daha faydalı olabileceği konusunda bilgi sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmanın, bu yeni öğretmen yetiştirme modeli hakkında bilgi sağlayarak bilimsel araştırmalara ve literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Kuzey ABD'deki bir okul bölgesi tarafından uygulanan Öğrenci Merkezli Koçluğun etkinliğini ve uygulamasını paydaşların bakış açısından değerlendirmek üzere nitel bir yöntem olan fenomenolojik araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. ÖMK olgusunu derinlemesine anlamayı amaçlayan bu çalışma, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından yapılan betimleme doğrultusunda amaca yönelik olarak fenomenolojik bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Ayrıca, incelenen programın, yani olgunun nasıl algılandığını, uygulama sürecinin nasıl tanımlandığını ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisinin katılımcı öğretmenler ve koçlar tarafından nasıl tanımlandığını araştırmak için

literatürdeki tanımıyla uyumlu olarak fenomenolojik araştırma deseninden yararlanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002).

## Katılımcılar

Bu araştırma çalışması, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kuzey Amerika'da bir okul bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Okul bölgesi, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en büyük ikinci okul bölgesidir ve çalışmanın gerçekleştirildiği akademik yılda toplam 52 okul ve yaklaşık 27 bin öğrenciye sahiptir. Bölgedeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için okul bölgesinin yöneticileri, merkez bölgesinde bulunan yedi okulda, Öğrenci Merkezli Eğitim Koçluğunu pilot olarak uygulamaya karar vermiştir. Okul bölgesi genelinde bir dizi bakış açısını bir araya getirmek için araştırmacı, bölgedeki Öğrenci Merkezli Öğretim Koçluğu programına katılan yedi okulun tamamını çalışmaya katılmaları için davet etmiştir. Yedi okul yöneticisinin tamamı araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu okullardan üçü ilkokul, ikisi ortaokul, diğer ikisi ise lisedir. Bu okullarda programa katılan on öğretmen ve beş koç bulunmaktadır ve araştırmacı kendilerine araştırmanın amacı ve gizlilik konusu hakkında bir e-posta göndermiş ve yarı yapılandırılmış görüşme protokolüne katılmaya davet etmiştir. Öğrenci Merkezli Koçluk desteği alan öğretmenlerden yedisi ve koçlardan üçü e-postaya olumlu yanıt vererek araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Veriler, araştırmaya katılmayı kabul eden bu yedi öğretmen ve üç koçtan toplandığı için, araştırmada elverişlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1'de gösterildiği gibi, öğretmen katılımcıların yaş, eğitim ve deneyim seviyeleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları 22 ile 31 arasında değişirken tecrübeleri de bir ile dört yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ikisi yüksek lisans, diğerleri ise lisans derecesine sahiptir. Tüm öğretmen katılımcıları, okul bölgesinde öğretmenlik yapmak için gerekli sertifikaya ve lisansa sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi erkek, diğerleri kadındır. Çalışmaya katılan koçların üçü de en az üç yıllık öğretmenlik deneyimine ve eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Koç olarak ise iki ila dört yıl arasında tecrübeye sahiplerdir. Koçların ikisi kadın, diğeri ise erkektir.

**Tablo 1.**

### *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Derecesi	Tecrübe/Yıl
Ö1	22	Kadın	Lisans	1
Ö2	24	Erkek	Lisans	2
Ö3	31	Erkek	Y. Lisans	4
Ö4	25	Kadın	Lisans	2
Ö5	29	Kadın	Y. Lisans	3
Ö6	23	Kadın	Lisans	1
Ö7	24	Kadın	Lisans	1
K1	34	Kadın	Y. Lisans	2
K2	42	Kadın	Y. Lisans	3
K3	45	Erkek	Y. Lisans	4

## Okul Bölgesindeki Koçluk Uygulaması

Okul bölgesindeki koçları, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Sweeney (2011) tarafından geliştirilen Öğrenci Merkezli Koçluk modelini kullanarak öğretmenlere altı hafta boyunca koçluk yapmışlardır. Koçluk süreçleri boyunca hem bireysel hem de grup koçluğu seansları yapmışlardır. Koçlar ve öğretmenler, bireysel koçluk uygulaması için haftada bir kez, grup koçluğu için ise ayda iki kez bir araya geldiler. Bireysel koçluk sırasında, her bir öğrencinin akademik ihtiyaçları hakkında konuştular, bu öğrenciler için öğretim hedefleri belirlediler ve öğretmenin öğretim ihtiyaçlarını tartıştılar. Grup oturumlarında ise öğrencilerin ölçme/değerlendirme verilerine odaklandılar.

Eğitim-öğretim yılının başında müdürler ve okul bölgesinin yetkilileri bir önceki yılın öğrenci başarı verilerini koçlarla paylaştı. Koçlar, verileri analiz ettikten sonra koçluk sürecine başlamak için öğrencilerin zorlandıkları alanları belirlediler. Koçlar, koçluk süreçlerine Eylül ayının ikinci haftasında başladılar. Koçlar ve öğretmenler her hafta bir araya gelerek kullanılacak ders planları, ölçme/değerlendirme verilerini, öğretim stratejilerini ve becerilerini tartıştılar.

Koçluk süreci birkaç aşamadan oluşmuştur. Her aşamada, koç ve öğretmen aşağıda açıklanan bir dizi görevi yerine getirmiştir.

**Aşama 1:** İlk aşamada koç ve öğretmen beraber koçluk süreci için hedefler belirlediler. İşbirliklerinin sonunda öğrencilerin öğrenmelerini bekledikleri şeyleri dile getirdiler. Öğrenciler için belirledikleri hedeflerde standartlara, öğrencinin katılımına veya davranışlarına odaklandılar. Bu aşamada, koç öğretmene koçluk sürecinin öğretmenleri değil öğrencileri geliştirmeyi hedeflediği mesajını vermiştir. Ayrıca bu aşamada koçluk sürecinin odağını da belirlediler.

**Aşama 2:** Bu aşamada, belirledikleri hedefi daha küçük ve ölçülebilir öğrenme hedeflerine ayırdılar. Bu şekilde, her ikisi de öğrencilerin neyi bilmeleri veya neleri yapabilmeleri gerektiğini anladılar. Koçluk sürecinde öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için, öğrenci ile yapılan görüşmeler, öğrencinin yaptığı çalışmalardan seçilen örnekler gibi öğrenciden alınan çeşitli veriler kullanılmıştır.

**Aşama 3:** Bu aşamada, öğretmen ve koçlar öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan bir öğretim süreci planladılar. Bunu yaparken, öğrencilerin sınav sonuçları, yazılı veya sözlü sınavlarda verdiği yanıtlar gibi öğrenciden alınan farklı verileri kategorilere ayırarak öğrencilerin öğrenme kalıplarını ve eğilimlerini göz önünde bulundurdular. Örneğin, öğretmen, öğrencilerin bir metin okuduğu ve bir soruya yanıt yazmaları beklenen bir etkinlikle öğrencilerin cevaplarını eleştirel düşünebilenler, daha fazla stratejiye ihtiyaç duyanlar ve öğrenme hedeflerine erişmiş olanlar gibi farklı kategorilere ayırabilir.

**Aşama 4:** Bu aşamada, koçlar ve öğretmenler, verdikleri kararlar üzerinde derinlemesine düşündüler ve belirledikleri öğrenme hedefleri için öğretim sürecini nasıl değiştirebilecekleri üzerinde çalıştılar. Bunu yapmak için, öğretim süresi boyunca sınıfta haftada 1-3 kez birlikte çalıştılar ve haftalık planlama görüşmeleri yaptılar.

**Aşama 5:** Bu aşamada, öğretmen ve koçlar, etkili öğretim uygulamaları kullanarak birlikte öğretim etkinliğini gerçekleştirdiler. Bazı derslerde koç öğretirken öğretmen dersi gözlemledi ve öğrencilerin öğretme davranışlarına ve öğretimin uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisine odaklandı.

**Aşama 6:** Bu aşamada ise öğrenci ve öğretmenin öğrenmesine etkisini ölçtüler. Koç, öğretmenden uygulamanın işe yarayıp yaramadığını, öğrencilerin gelişim gösterip göstermediğini ve bundan sonraki geliştirmek ve üzerinde çalışmak istediği alanı düşünmesini ve belirlemesini istedi. Sonuçtan memnun olmadıklarında ise, istedikleri öğrenci gelişimini sağlamak için başka bir eylem planladılar. Koç, her gün yaptıkları çalışmalarını takip edebilmek için günlük tuttu. Sonucu değerlendirmek için ise öğrenci performans verilerini kullandılar.

**Aşama 7:** Bu aşamada, koç, öğrenci ve öğretmenin öğrenme ve gelişimini planlamak için okul müdürüyle birlikte çalıştı. Koç, okul müdürüyle düzenli olarak bir araya geldi ve Sweeney ve Harris (2017) tarafından önerilen okul gelişim planına bağlı kalarak koçluk sürecini yönetti.

## Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, koçluk, öğretim koçluğu ve öğrenci merkezli öğretim koçluğu ile ilgili literatürden faydalanarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularını geliştirdi. Görüşmelerde, katılımcıların koçluk sürecine yönelik düşüncelerini öğrenmek, koçluk modelinin uygulanmasını kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörleri belirlemek ve modelin sonunda ortaya çıkan değişikliklerle ilgili düşüncelerini öğrenmek için oluşturulmuş 10 açık uçlu soru ve takip soruları kullanılmıştır.

Taslak görüşme formu, koçluk ve mentorluk konusunda uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş ve geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir. Ayrıca, okul bölgesinde çalışan yöneticiler görüşme formlarını kontrol edip bazı soruları daha net hale getirmek için küçük revizyonlar önerdiler. Taslak formlarda önerilen değişiklikler yapıldı. Soruların katılımcılar tarafından net bir şekilde anlaşıldığından emin olmak için taslak görüşme soruları iki öğretmen ve iki koç üzerinde pilot olarak uygulandı. Sonuç olarak, görüşme formlarındaki bazı maddeler daha anlaşılır hale getirilmek üzere yeniden yazıldı ve formlara son şekli verildi. Öğretmen ve koçlar için oluşturulan görüşme formlarındaki sorular aynı amaca yönelikti, ancak ifadelerde küçük değişiklikler yapıldı. Sorulardan bazıları uygulamayla ilgiliydi. Örneğin, katıldığınız/çalıştığınız (koçlar için) öğretim koçluğu programını anlatır mısınız? Bazı sorular programla ilgili deneyimleriyle ilgiliydi. Örneğin, öğrenci merkezli öğretim koçluğu programı hakkında ne düşünüyorsunuz? Diğer bazı sorular ise koçluk uygulamasının öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisine ilişkin algılarını sordu. Örneğin, öğrenci merkezli öğretim koçluğu programının sizin/öğretmenlerinizin (koçlar için) öğretim uygulamalarını nasıl geliştirdiğini düşünüyorsunuz? Sorulardan bir kısmı ise uygulamayı kolaylaştıran faktörlerle ilgiliydi. Örneğin, uygulamada size neler yardımcı oldu? Ayrıca, bazı sorular da öğrenci merkezli öğretim koçluğunun

uygulanması sırasında yaşadıkları zorluklarla ilgiliydi. Örneğin, programın uygulanmasında ne gibi zorluklarla karşılaştınız? Neden bu tür zorluklar yaşadığınızı düşünüyorsunuz? Araştırmacı görüşmelerin sonunda katılımcıları programla ilgili kendi yorumlarını yapmaları için teşvik etti.

## Veri analizi

Veri analizi ile ilgili olarak, araştırmacı ve harici bir kodlayıcı, 'temel tutarlılıkları ve anlamları' (Patton, 2002, s. 453) belirlemek için transkripsiyonları içerik analizi yoluyla (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002) analiz etti. Tümevarımsal kategori geliştirme yaklaşımını kullanarak görüşme dökümlerini kodladılar. Yani, kodlayıcılar önceden tanımlanmış bir kod listesi kullanmadılar; bunun yerine tüm verileri toplayıp gözden geçirdikten sonra analize başladılar. İlk olarak, kodlayıcılar nitel verilerin pasajlarını kısa ifadelerle analiz etti ve özetledi. Bu döngünün sonunda görüşme verilerinin içeriği kategorize edildi. Ardından, araştırma sorularına ilişkin kısa ifadeleri tematik kalıplar altında düzenlediler. Bu iki döngünün ardından kodlayıcılar, Öğrenci Merkezli Öğretim Koçluğu modelini daha iyi anlamak için kavramsal modeller geliştirmek üzere ortaya çıkan temaları ve kodları birbiriyle ilişkilendirdiler. Nitel verileri kodlarken kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar, okullar arasında bir görüşme alt kümesi seçtiler ve hem tanımlayıcı hem de tematik kodlar için birbirlerinin görüşmelerini kodladılar. Anlaşamadıkları durumlarda, fikir birliğine varana kadar kodlamalarını tartıştılar ve gerekçelendirdiler. Bu sürecin sonunda, ortak kod anlayışlarını yansıtacak şekilde kodlamalarında bir düzenleme yaptılar. Son olarak, veri analizi sürecinin sonunda üç tema belirlenmiştir: öğrenci merkezli öğretim koçluğuna ilişkin genel algılar, programın uygulanmasını zorlaştıran ve kolaylaştıran faktörler ve programın algılanan etkisi.

## Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için uzman incelemesi, üye kontrolü ve detaylı tanımlamalardan yararlanılmıştır. Araştırmacı, kapsam geçerliliği için veri toplama araçlarını gözden geçirip geri bildirimde bulunmaları için okul bölgesindeki uzmanlar ve program liderlerle çalışmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve veri kaybını önlemek ve Lincoln ve Guba (1985) ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerildiği gibi detaylı tanımlamalar yapabilmek için transkripsiyonlar titizlikle yapılmıştır. Ayrıca, veri toplama sürecinin en başında araştırmacı, okul bölgesindeki tüm katılımcıları çalışmaya katılmaya davet etmiş ve çoğu katılmayı kabul ettiğinden, araştırmacı, olgunun farklı yönlerini ve deneyimlerini farklı okul seviyelerinde (yani ilkokul, ortaokul ve lise) toplayabilmiştir (Patton, 2002). Ayrıca, çalışmanın güvenilirliğini desteklemek için üye kontrol stratejisi kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Görüşme dökümleri katılımcılarla paylaşılmış ve herhangi bir yanlış yorumlama veya yanlışlık olup olmadığını kontrol etmeleri istenmiştir. Katılımcıların hiçbiri herhangi bir revizyona ihtiyaç duymamıştır. Ayrıca transkriptler araştırmacı ve harici bir kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Veri analiz sürecinin sonunda, kodlayıcılar arası güvenilirlik



hesaplanmıştır. Toplam ortak kod sayısı, toplam ortak ve farklı kod sayısına bölünmüştür (Miles vd., 2014). Kodlayıcılar arası güvenilirlik %91 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın doğrulana bilirliliğini sağlamak için bağımsız denetim stratejisi kullanılmıştır. Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği gibi, yöntem, veri analizi ve sonuçları içeren çalışma boyunca alınan kararlar, yetkin ve bağımsız bir denetçi tarafından kontrol edilmiştir (Patton, 1990). Bu kişi Eğitim Bilimleri alanında doktora dercesine sahip ve öğretmen eğitiminde deneyim sahibidir. Yukarıda belirtilen tüm prosedürler, çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamıştır.

Çalışmaya katılmadan önce, tüm katılımcılar yazılı bilgilendirilmiş ve onam vermiştir. UW-Madison Eğitim ve Davranış Bilimleri Etik Kurulu, girişimsel olmayan bu çalışma için ve elde edilen anonimleştirilmiş verilerin toplanması, analizi ve yayınlanması için etik onay alınması gerekliliğinin olmadığını belirtmiştir.

## **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı, çalışmanın yapıldığı okul bölgesinde bulunan Eğitim Fakültesi'nde doktora sonrası araştırmacıyken bu çalışmaya araştırmacı olarak katılmıştır. Araştırmacı, daha önce farklı bağlamlarda öğretmen eğitimi, özellikle yeni başlayan öğretmenlerin öğrenmesi üzerine çeşitli araştırmalar yürütmüş ve Amerika'da ve Türkiye'de kullanılan göreve başlama programlarını karşılaştırmıştır. Öğretmen eğitiminde ki bu deneyimi, Eğitim Fakültesi'nin okul bölgesinde kullanılan ÖMK modelini araştırmayı hedefleyen bu araştırma projesinde yer almasını sağlamıştır. Okul bölgesinin planlamaları ve koçluk sürecinin uygulanması ile doğrudan veya dolaylı bir bağlantısı olmadığı için çalışılan durumla bağlantısı yoktur. Dolayısıyla çalışmanın bulgularını etkileyecek herhangi bir değer veya felsefeye sahip değildir. Yine de araştırma boyunca araştırmacı, araştırmacı yanlılığından kaçınmak için ek önlemler almıştır. İlk olarak, çalışmayı tasarlarken önyargılardan kaçınmak için her ayrıntıyı planlamıştır. Daha sonra, soruları sormak ve görüşmeyi profesyonelce yürütmek için pratik yapmış ve ayrıca tarafsız görüş almak için bir meslektaşının verileri gözden geçirmesini istemiştir. Tüm süreç boyunca, önceden var olan varsayımlarının veri analizi sürecini etkilemesini engelleyene kadar izlenimlerini ve katılımcıların yanıtlarını sürekli yeniden değerlendirmiştir.

## **Bulgular**

Bulgular üç bölümde düzenlenmiştir: öğrenci merkezli koçluğa ilişkin genel algılar, öğrenci merkezli koçluğun uygulanmasındaki zorluklar ve kolaylaştırıcı faktörler ve öğrenci merkezli koçluğun öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki algılanan etkileri.

## Öğrenci Merkezli Koçluk Modeline İlişkin Genel Algılar

Görüşme yapılan koçların ve öğretmenlerin çoğu, Öğrenci Merkezli Koçluk (ÖMK) modeli ile ilgili olumlu algılarını dile getirdi. Veri analizinde ortaya çıkan alt temalardan bazıları, öğretmenlerle tehditkâr olmayan ve iş birliğine dayalı bir ilişki kurmayı sağlaması, öğretmenlerin uygulamalarını üzerine derinlemesine düşünmelerini kolaylaştırması, başarı ölçütü olarak öğrenci verilerinin kullanılması ve öğrenme laboratuvarları olarak sıralanabilir.

## Öğretmenlerle tehditkâr olmayan ve iş birliğine dayanan bir ilişki sağlaması

Görüşme yapılan koçlar, kendilerinin uzman olarak görülmediği ve öğretmenlerin de bilgiye ihtiyaç duyan kişiler olarak algılanmadığı bu yeni koçluk modelinde öğretmenlerle eşit ve işbirlikçi bir ilişki yürütmelerin olumlu değişiklikler getirdiğini bildirdiler. Koçlar, ÖMK modelinde odağın öğretmen eksiklikleri değil öğrenci değişimi olduğunu ve bu durumun koçlar ve öğretmenlerin eşit olarak görülmesini sağladığını ve bu sayede onlarla tehditkâr olmayan tam tersine işbirlikçi bir ilişki geliştirebilmelerine ve koçlardan birinin belirttiği gibi, öğretmenlik uygulamalara derinlemesine bakmalarına yardımcı olduğunu ifade ettiler. Birinci Koç:

Bu modelin en büyük farkı ve en sevdiğim yanı, öğretmenlerle işbirlikçi bir ilişki başlatmamıza yardımcı olması. Onları yargılamak veya onlara bir şey öğretmeyi amaçlamadığımızın farkındalar. Yapmak istediğimizin öğrencilerin öğrenmesini artırmak olduğunu ve bunu sağlamak için onların öğretim süreçlerini nasıl daha uygun hale getirebilecekleri ile ilgili birlikte düşünen ve çalışan ortaklar veya meslektaşlar gibi çalıştığımızın farkındalar. Değiştirmek istediğimizin onların öğretimi değil, öğrencilerin öğrenimi olduğu konusunda onları ikna edebildik. Öğretim uygulamalarını uyarlamaları gerektiğini açıkladık çünkü her öğrencinin farklı bir öğrenme stili ve farklı bir öğrenme gücü var. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretimlerini uyarlamaları gerekiyor. Onları değerlendirmek gibi bir niyetimiz olmadığını görmek koçluk sürecini onlar için tehdit unsuru olmaktan çıkartıyor.

## Öğretmenlerin uygulamaları üzerine detaylı düşünmesini kolaylaştırması

Görüşmeye katılan koçlar, ÖMK modelinin, öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerine derinlemesine ve analitik düşünmesi kolaylaştırdığını paylaştılar. Bu aşamada, onlara bir dizi soru sorarak farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak iyi planlanmış öğretim uygulamaları geliştirmelerine yardımcı olduklarını söylediler. Aşağıdaki alıntı bu noktayı göstermektedir. Birinci Koç:

Matematikte işlem becerisi, strateji ve nesnelere veya yapılar arasındaki benzerlikle ilgisi algısı nedir? Strateji ile benzerlik arasındaki fark nedir? Gelişimsel olarak ne istiyoruz, öğrencilerin nasıl ilerlemesini istiyoruz? Somuttan daha soyuta geçmek ve sayma stratejilerinden sayı ilişkilerine ve modellemeye geçme süreci... Yani benim yapmak istediğim şey öğrencilerin çoğunun şu anda nerede olduğunu, süreç boyunca nasıl farklılaşmamız gerektiğini ve kullanacağımız stratejileri hangi sırayla uygulayacağımızı ve öğrencileri genel anlatım yapılan odak derslerden bağımsız uygulamalar yaptıkları istasyonlara aldığımızda bunun nasıl işleyeceğini anlamasına yardımcı olmak.

## Başarı ölçüsü olarak öğrenci verilerini kullanması

Görüşme verilerinin analizi, koçların çalıştıkları okul bölgesindeki öğretmenlerin mesleki gelişimi için ÖMK modelini kullanma konusunda olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir. Bunun en önemli sebebinin, öğretmenlerin, başarı ölçütü olarak öğrenci verilerini kullandıkları için kendilerini daha başarılı hissettiklerini gözlemlemeleri olduğunu belirttiler. Örneğin, 1. Koç şunları paylaştı:

Sanırım bu model bize hislerimiz veya algımızdan çok verilere ve kanıtlara bakmayı öğretti. Bu beni oldukça değiştirdi, çünkü öğretmenlerle görüşme yapmak için buluşuyorsam, artık daha çok objektif bir nokta veya birlikte bakabileceğimiz bir kanıt arıyorum. Bu durum hoşuma gidiyor.

Bir diğer koç, 3. Koç ise, öğrenci verilerini öğrenme süreci için bir kanıt olarak kullanmanın ve öğretim uygulamalarında yapılacak bir değişiklik için itici güç olarak kullanmanın, ÖMK modelinin yapısal bir özelliği olduğunu söyledi ve "Öğrenci merkezli koçluğun yapısının verilerin önemi üzerine kurulmuş olmasını gerçekten takdir ettim" dedi.

Benzer şekilde, görüşmeye katılan öğretmenler, modele ilişkin olumlu algılarını belirtirken, öğrenci verilerinin uygulamada yapılacak bir değişiklik için itici bir güç olarak kullanılmasının koçluk modelinin öğretim uygulamaları üzerindeki potansiyel olumlu sonuçları hakkında daha net bir düşünceye sahip olmalarını sağladığını paylaştılar. Yedinci öğretmen durumu şöyle açıkladı:

Öğrenci merkezli koçluk, öğrenci verilerini daha çok bir destek ve kaynak gibi biraz farklı bir şekilde kullanmamızı sağladı ve bunun için uğraşan çok sayıda ekip ve birey vardı, bu yüzden bence çok faydalı oldu.

## Öğrenme Laboratuvarları

Görüşme yapılan koçların ve öğretmenlerin modelle ilgili olumlu düşüncelerini ifade ederken değindikleri bir diğer unsurda iyi uygulamaların gözlemlenmesi fikrini model alan Öğrenme Laboratuvarlarıdır. Koçlar, Öğrenme Laboratuvarlarını, sınıftaki öğretmen veya kendileri tarafından yönlendirilen rehberli bir sınıf ziyaretleri olarak tanımladılar. Ayrıca Öğrenme Laboratuvarı uygulamasının ön bilgilendirme, sınıf ziyareti ve gözlem sonrası görüşme gibi aşmalardan oluştuğunu belirttiler. Benzer şekilde, görüşülen öğretmenlerin çoğu bu laboratuvarlar için "birlikte gelişmenin harika bir yoluydu", "bize birbirimizden öğrenme ve meslektaşlarımızı öğretmenlik yaparken gözleme fırsatı sağladı" diyerek olumlu görüşlerini dile getirdiler. Katılımcılar Öğrenme Laboratuvarlarını, öğretmenlerin öğretim uygulamaları sırasında başka bir öğretmeni gözlemlemelerini ve daha sonra gözlem yapan ve dersi gözlemlenen öğretmenlerin her ikisinin de öğretmenlik yeterliliklerini geliştirmek için bir araya gelmesini ve grup olarak tartışmalarını sağlayan çok önemli bir fırsat olarak anlattılar. Üçüncü Koç, Öğrenim Laboratuvarlarının iş birliği kültürünü, profesyonel söylemi ve öğretmen iş birliğini sağlama potansiyelini kendi bakış açısından şöyle paylaştı:

Bence bu, iş birliği kültürümüzü daha da ileriye götürdü ve şeffaf olmamızı, savunmaya geçmeden öğrenmemizi ve sürekli olarak uygulamalarımızı değiştirmek ve genişletmek istememizi sağladı. Bu süreçte birlikte çalışıyoruz; birbirimizden öğreniyoruz, sunduğumuz destekten öğreniyoruz ve bu şekilde daha iyi oluyoruz ve bu yüzden bunu yapıyoruz.

Hem koçlar hem de öğretmenler, İşbirliğine dayalı bir öğrenme kültürü oluşturmaya yardımcı olduğu için Öğrenme Laboratuvarlarının çok etkili ve kullanışlı olduğu fikrini paylaştılar. Bu uygulamanın öğretmenlere, yan sınıftaki meslektaşlarının en iyi öğretim uygulamalarını görme şansı verdiği söylenmiştir.

## **Öğrenci Merkezli Koçluk Modelini Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar ve Kolaylaştırıcı Faktörler**

Katılımcılar, ÖMK modelinin uygulanmasında karşılaştıkları çeşitli zorlukları ve kolaylaştırıcı faktörleri paylaştılar.

### **Uygulamanın zorlukları**

Veri analizi sürecinin sonunda, uygulama zorlukları olarak ortaya çıkan alt temalar, deneyimli öğretmenlere ulaşmak, koçluğu bir eksikliğin giderilmesi olarak görmek, koçluk için ayrılması gereken zamanının çoğunu diğer görevler için kullanılması, Öğrenme Laboratuvarlarını organize etmede yaşanan zorluklar ve farklı okul türlerinin farklı kadro ve programlara sahip olması olarak belirlenmiştir.

### **Kıdemli öğretmenlere ulaşmak**

Görüşmeye katılan her üç koç da ÖMK modelinin yeni öğretmenlerin kendileriyle kurdukları iletişimi ve öğretmenlik uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiş olsalar da özellikle bazı kıdemli öğretmenlere ulaşmakta zorluklar yaşadıklarını belirttiler. Koçlar, tecrübeli öğretmenlerin koçlarla iş birliği yapmak ve destek almak konusunda ki olumsuz tutumlarının bu öğretmenlerin koçluk sürecini performanslarını değerlendirecek bir süreç olarak görmeleri olduğunu söylediler. Birinci Koç durumu şu şekilde açıkladı:

Sürecin en kötü yanı kıdemli öğretmenlere ulaşmaktı. Bu öğretmenler, sürecin bir parçası olmayı hiç istemediler. Öğretmenlik uygulamalarını değerlendirmek, düşünmek, öğrencilerin öğrenmesi için iş birliği yapmak veya herhangi bir sınıf gözlemine katılmak istemediler. Sanırım bunun performanslarının değerlendirilmesi anlamına geldiğine ve öğretmenliklerinin başarısız olduğunun kanıtı olarak gösterileceğine inanıyorlar.

## Koçluk sürecini mesleki yetersizliği iyileştirme metodu olarak görmek

Koçlardan biri, öğretmen gelişim planında olan bir öğretmene koçluk yapmak için atandığını söyledi. Ancak bu öğretmenin koçluğa açık olmadığını ve bu nedenle de koçluk uygulamasının faydasının sınırlı olduğunu ekledi. Ayrıca, bazı öğretmenlerin koçla yapılan iş birliğinin faydalarının farkında olduğunu, fakat diğer öğretmenlerin bu uygulamayı öğretmenlik uygulamalarını iyileştirmeye yöntemi veya düşük öğretmenlik performansının bir göstergesi veya öğretmenlerin eksikliklerinin bir kanıtı olarak gördüğü konusundaki endişelerini dile getirdi. İkinci Koç, deneyimli öğretmenlerin öğretim koçluğunun faydalarını anlamadıklarını söylerken şunları paylaştı:

Birlikte çalıştığım öğretmenlerin çoğu verdiğimiz koçluk desteği için gerçekten minnettardı. Fakat bu öğretmenler genelde yeni öğretmenlerdi. Diğerleri ise böyle bir şey için zamanları yokmuş gibi davrandı. Belki de bu yüzden fazla ilerleyemedik. Koçluğun faydasını gerçekten anlamadılar.

Bazı öğretmenler ise, koçluk sürecine farklı yollardan dahil edildikleri için ÖMK'yi öğretmenleri değerlendirme veya onların öğretmenliklerini iyileştirme yöntemi olarak algılıyorlar. Görüşmeye katılan öğretmenlerden üçü koçluk için gönüllü olduklarını söylerken, mesleğe yeni başlayan üç yeni öğretmen ve acil öğretmenlik lisansı olan bir öğretmenin de aralarında bulunduğu diğer öğretmenler ise yöneticileri tarafından koçluk sürecine ihtiyaç duyduklarının belirlendiğini belirttiler. Yeni öğretmenlerden birisi dışında hiçbir öğretmen programda yaşadıkları zorluklardan bahsetmedi. Okul bölgesinde ki idarecilerin, tecrübesi olmadığı için koçluk sürecinden faydalanacağını düşündükleri için koçluk programına katılmasını istediklerini söyledi. Bu öğretmen koçluk uygulamasından çok yararlandığını kabul etmesine rağmen, "bu konuda fikrimi sormalarını tercih ederdim. O zaman program boyunca muhtemelen daha istekli olurum" dedi. Koçlar ise, bazı öğretmenlerin koçluk programına müfredat geliştirmek gibi okul girişimlerinin bir parçası olarak katıldıklarını, diğerlerinin ise öğretmenlikte zorlanan öğretmenler veya öğretmenlik uygulamaları diğer öğretmenlere yaygınlaştırılabilecek örnek kişiler olduğunu söylediler. Sonuç olarak, koçlardan alınan nitel verilere dayanarak, ÖMK'yi bir değerlendirme veya zayıf öğretim uygulamalarının iyileştirmesi için bir yöntem olarak algılayan öğretmenler, koçluk sürecinde yer almaya istekli değiller ve mesleki gelişim çabaları için de oldukça düşük motivasyona sahipler. Bu durumda koçların modeli uygulamalarını zorlaştıran bir unsurdur.

## Koçluk için ayrılması gereken sürenin diğer görevlere harcanması

Koçlar tarafından dile getirilen bir başka zorluk da okul reform çalışmaları, yeni müfredat sunumları ve idari görevler gibi kendilerine verilen diğer görevlerin koçluk yapmaları gereken süreyi kısıtladığı oldu. Örneğin, birinci Koç, koçluk görevini diğer görevleriyle dengelemek zorunda olmasını şu sözlerle paylaştı:

Liselerin bazılarında sürdürülen çalışmalar koç olarak yapmamız gereken bazı sorumluluklarımız bölünüyor. Örneğin bir okul reformu girişimimiz var ve şu anda devam ediyor ve bu nedenle koçluk için ayırdığımız süre azaltıldı ve bu durum, bu yıl yarı zamanlı koçluk yapabileceğim anlamına geliyor.

## **Öğrenme Laboratuvarlarını organize etmekte yaşanan zorluklar**

Koçların bahsettiği bir diğer zorluk ise Öğrenme Laboratuvarlarının organize edilmesi ve planlanmasında yaşadıkları zorluklardır. Öğretmenler ve koçlar, Öğrenme Laboratuvarlarını öğretmen uygulamalarını geliştirmek ve iş birliği kültürünü güçlendirmek için faydalı olarak görürken, koçlar Öğrenme Laboratuvarlarını uygulamanın, gözlemci öğretmenlerin yerine derse girecek yedek öğretmen ayarlamak ve gözlemin düzgün işleyebilmesi için gözlenen öğretmenle birlikte çalışmak gibi bir dizi planlama gerektirdiğini bildirdiler. Birinci koçun açıkladığı gibi:

Bir öğretmen, koçu dışında birinden, örneğin kendi iş arkadaşından bir şey öğrendiğinde gerçekten birbirlerinden çok şey öğreneceklerini anladık. Bu çok fazla hazırlık gerektiriyor; gözlemlenecek bir sınıf organize etmek, o sırada sınıfa girecek başka birini ayarlamak, ekipleri bir araya getirmek ve gözlenen öğretmenin bir amaca yönelik ve gösterilmek istenen bir ders uygulaması yapmasını sağlamak... Fakat asıl önemli olan başka bir öğretmenin onlara bilgi vermesini sağlamak o zaman bizim için çok büyük bir kazanç oluyor. Bu bizim için çok değerli bir şey ve yapmaya devam edeceğimiz bir şey...

## **Liselerin kadro ve programlarının farklı olması**

Lise düzeyinde de çalışan Koç 2, personel istihdamı ve öğretmen programlarından kaynaklanan bir dizi zorlukla karşılaştığını söyledi. Görüşme sırasında Koç 2, bazı kilit uygulamaların lise düzeyinde uygulanabilir olmadığını ifade etti. Örneğin, bu seviyedeki öğrenme içeriği göz önüne alındığında, öğretmen-koç eşleştirmelerinin çoğu için birlikte öğretimin mümkün olmadığını belirtti. Buna ek olarak, lise öğretmenlerinin programları ve bu seviyedeki öğretmenlerin sayısının koçlara oranla daha yüksek olması nedeniyle, ÖMK modelinin öngördüğü bire bir toplantıların yapılmasının neredeyse imkânsız olduğunu dile getirdi. 2. Koç'un belirttiği gibi, "Lise düzeyinde, öğretmenlerin değerlendirmek zorunda oldukları yaklaşık 150 öğrencisi olduğu için öğretmenlerimizle koçluk döngülerini sürdürmek çok zor."

## **Uygulamayı kolaylaştıran faktörler**

Öğretmenler ve koçlarla yapılan görüşmeler, ÖMK modelin uygulanmasını için bazı koşullar mevcut olduğunda, modelin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını şekillendirmede ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmada daha etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Görüşmelere katılanlar tarafından belirtilen koşullar şu şekilde listelenebilir; müdürlerin koçluğun önemini anlaması ve takdir etmesi, koçluk için özel zaman ayrılması, kişisel bazı faktörler ve koçun deneyimi.

## **Müdürlerin koçluğun önemini anlaması ve takdir etmesi**

Katılımcıların çoğu, müdürlerin koçluğun önemini ve muhtemel faydalarının farkında olduğu durumlarda Öğrenci Merkezli Koçluğun etkili olduğunu düşündüklerini ifade ettiler. Bu durum koçlardan biri tarafından aşağıdaki gibi ifade edildi. İkinci Koç:

Bence bu model öğretmenlerimizin uygulamalarını geliştirmenin çok sağlıklı bir yolu. Ben sadece büyük resmi düşünüyorum ve koçluk süreci değerlendirmeden kesinlikle ayrı tutulmalı. Özellikle müdürlerin tipik olarak değerlendirmenin koçluk olduğunu düşündüğünü düşünüyorum. Süreci böyle görüyorlar. Bizim için bence daha çok işimizi iyi yapmayı öğrenmek ve bunun bir rutin olduğu bir kültür inşa etmekle ilgili.

Öğretmenlerden biri, 5. Öğretmen de okul müdürünün eğitim programının uygulanmasında kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu belirterek, "Okul müdürüm, hepimizin öğrenci olduğumuz havasını her zaman oluşturduğu için mesleki gelişimimi kolaylaştırdı. Bu davranışı bir birey olarak örnek aldım ve bu benim mesleki gelişimimi olumlu etkiledi" dedi.

### Koçluk için özel zaman ayrılması

Koçlar, rolleri müdür tarafından doğru anlaşıldığında ve kullanıldığında öğretmenlere etkili bir şekilde koçluk yapabildiklerini belirtmişlerdir. Koçların başka görevleri olsa da bazı müdürlerin bu görevlerin koçların öğretmenlerle çalışma zamanlarını engellememesi için çalıştıklarını söylediler. Görüşmeye katılan koçlara göre, öğretmen uygulamalarını ve öğrenci verilerini derinlemesine incelemek için öğretmenlerle düzenli görüşme yapmak zorundalar ve bunun için zamana ihtiyaçları var. Düzenli yapılan görüşmeler, koçların öğretmenlerle yaptıkları koçluk sürecini tamamlamalarını sağlamaktadır. İkinci Koç "Müdürümüzle, koçluğun nasıl olması gerektiği veya koçluğun nasıl görünmesini istediğimiz konusunda ortak bir vizyona sahip olduğumuzda bizim için her şey çok daha kolay" dedi.

### Kişisel faktörler

Koçlar ÖMK modelinin başarılı bir şekilde uygulanmasını destekleyen başka faktörlerden de bahsettiler. Bunlar, öğretmen motivasyonu ve koçluğa açıklık gibi kişisel faktörlerdi. Koçlar, koçluğa açık olan öğretmenlerin ve daha iyi öğretmen olma arzusu olan öğretmenlerin koçluk için ideal adaylar olduklarını paylaştılar. Üçüncü Koç'un paylaştığı gibi:

Bir öğretmenim vardı, amacı, genel anlamda daha iyi bir matematik öğretmeni olmak ve öğrencilerinin öğrenmesini desteklemektir. Matematik programındaki uygulamalarına baktık ... problemleri anlamlandırma ve hatırlama ve çözme ve matematikle uygun araçları kullanarak modelleme yapma ... Yani bunlar çocukların hedefleriydi, ama aynı zamanda öğretmenin de hedefleriydi çünkü onlara bu araçları nasıl gösterip kullanmalarını için serbest bırakabileceğini bulmaya çalışıyordu. Bunu yapmanın en iyi yolu nedir? Bizim hedefimiz buydu.

### Deneyimli bir koçla çalışmak

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü, öğrenci merkezli koçluk programının uygulanmasını kolaylaştıran en önemli faktörlerden birinin, çok çeşitli sınıf seviyelerinde ve konu alanlarında deneyime sahip bir koçla çalışmak olduğunu belirttiler. Konuyla ilgili olarak Öğretmen 3, " Beraber çalıştığım koç, sahip olduğumuz bilgi seviyesini

artırmaya yardımcı olacak çok çeşitli konu alanları ve seviyelerinde deneyime ve bilgiye sahipti" dedi.

## Öğrenci Merkezli Koçluk Modelinin Algılanan Etkileri

ÖMK modelinin etkilerine ilişkin örnekler vermeleri istendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmen uygulaması ve öğrencilerin öğrenmesinde gerçekleşen değişiklikleri, öğretmenlerin öz yeterliliklerinde yaşadıkları gelişmeyi ve öğretmenler arasında artan iş birliğinden bahsettiler.

## Öğretmenlerin uygulamalarında ve öğrencilerin öğrenmesinde yarattığı olumlu değişiklikler

Hem öğretmenler hem de koçlar, Öğrenci Merkezli Koçluğun öğretmen uygulamaları değiştirmenin ve nihayetinde öğrencilerin öğrenmesini artırmanın etkili bir yolu olduğunu söylediler. Yeni öğretmenler, işlerinin karmaşık olduğunu ve odaklanma gerektirdiğini ve öğretmenlerin gün içinde sınıfta olanlardan yorulduğunda odaklanmanın zor olabileceğini ifade ettiler. Yine aynı öğretmenler, öğretmenlik uygulamalarının belirli bir noktası üzerine koçlarıyla derinlemesine odaklanmanın, öğretme uygulamalarını geliştirmek ve öğrencilerinin gelişimi hakkında düşünmek için zamana sahip olmanın öğretim uygulamalarına fayda sağladığını düşündüklerini bildirdiler. Bu şekilde, öğretim uygulamalarını farklı bir açıdan değerlendirebildiklerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değiştirip düzenleyebildiklerini söylediler. Öğretmen 5'in belirttiği gibi:

Sanırım benim için en büyük fayda, öğretim uygulamamdaki sorunları başka bir eğitimciyle konuşmaktı. Günün veya haftanın her saatinde birbirimize destek olsak da bu, dersten sonra meslektaşlarımla konuşmaktan farklıydı. Bu uygulama, stresimizi azaltmak veya bir sonraki gün için bir ders planı yapmak için bir araya geldiğimiz durumlardan farklıydı. Bütün mesele uygulamamıza, sınıfta neler olup bittiğine yakından bakmak ve geliştirmek. Sadece bu bile muhtemelen modelin benim için en büyük faydasıydı.

Öğretmenlerin uygulamalarında yaşadıkları değişikliklerle ilgili olarak, koçlardan biri, koçluk yaptığı öğretmenlerden birinin, değerlendirme ve öğrenci verilerini kullanma noktasında yaşadığı değişimini anlattı ve daha önce bu öğretmenin bunu yapmadığını söyledi. Birinci Koç:

Öğretmenin bir ölçme aracı tasarlaması gerekiyordu. Bu yüzden değerlendirmeye çok zaman harcadık. Değerlendirme sürecine, kullanılacak değerlendirme aracına; öğrencilerini bir araya toplayıp ardından dönem içi öz değerlendirme uygulamasını nasıl yapacağına ve sonuçları nasıl kullanacağına ve ardından yıl sonu yıl ortası değerlendirmeleri nasıl kullanılacağına çok çalıştık.

Ayrıca, bazı katılımcılar ÖMK'a affettikleri öğrencilerin sınıf davranışlarında ortaya çıkan değişiklikleri anlattılar. Örneğin, Öğretmen 6 şunları ifade etti:

Sanırım bu koçluk sürecini öğrencilerin onlara öğrettiğimiz stratejileri, yani matematik hakkında çocuklarla birlikte kullandığımız dili benimsemelerinin kanıtı olarak görüyorum. O dili birbirleriyle



ve bize yaptıkları açıklamalarda kullanmaya başladılar. Yani, bunlar benim gördüğüm gerçek gözlemlenen farklılıklardı.

Diğer bir öğretmen olan 2. Öğretmen ise öğrencilerinin derslere yönelik ve sınıfta kullandıkları öğretim etkinliklerine yönelik tutumlarında olumlu bir değişim gözlemlendiğini ifade etti. Koçluk almadan önce ve sonra öğrencilerinin tutumlarını kontrol etmek için herhangi bir ön ve son test kullanmamasına rağmen, gözlemlerine dayalı olarak öğrencilerin derse katılımında ve dersi anlamalarında gelişme olduğunu belirtti.

### **Öğretmenlerin öz yeterliliğini gelişmesi**

Görüşülen öğretmenlerin çoğu, koçluğun mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirttiler. Bu öğretmenler, koçlarıyla beraber çalışmadan öncekiyle kıyasla öğretmenlik uygulamalarında pek çok açıdan gelişmeler olduğunu belirttiler. Öğretmenlerden biri (Öğretmen 4) "Öğrencilerimin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak öğrenme deneyimleri tasarlama yeteneğime olan inancım arttığı için artık kendime daha çok güveniyorum" dedi. Başka bir öğretmen ise öğretim becerilerindeki değişimden şu sözlerle bahsetti:

Öğretmenlik uygulamalarımda önemli bir değişim yaşadığımı söyleyebilirim. Değerlendirme ve öğrenci verilerini öğretmenlik uygulamalarıma ve tüm öğretim sürecini planlamama entegre etmeye başladım, ki bu daha önce yapmadığım bir şeydi.

### **Öğretmenler arası iş birliğinin geliştirilmesi**

Öğretmenler, koçlarının öğrencilerinin öğrenmesini sağlamalarında kendilerine rehberlik ederken kullandıkları işbirlikçi yaklaşım nedeniyle iş birliğine dayalı bir profesyonel ortam oluşturulduğunu açıkladılar.

Öğretmen 2, "Bir öğretim koçuyla iş birliği içinde hedef belirleme, değerlendirme, öğretim ve derinlemesine düşünme gibi mesleki gelişim süreçlerinde yer almak ve mesleki anlamda gelişmek için diğer öğretmenlerle bir araya gelmek iş birliğine dayalı bir meslek kültürü geliştirmemizi sağladı" iddiasında bulundu. Başka bir öğretmen, ÖMK'nin mesleki gelişimlerini sağlayan mesleki konuşmalara katılmalarını sağladığını, bunun da daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu ve ayrıca öğrencilerinin öğrenmesini olumlu bir şekilde etkilemelerini sağlayan becerilerini geliştirdiğini belirtti. Benzer şekilde, diğer iki öğretmen de çalışma arkadaşları ve koçları ile düzenli olarak belli konuları tartıştıkları için alan bilgilerinin arttığını ve risk alma ve yeni stratejiler deneme fırsatı buldukları için de pedagojik yaklaşımlarının geliştiğini vurguladılar.

Görünen o ki, ÖMK, katılan öğretmenlerin çoğunun öz-yeterliliklerine, pedagojik bilgilerine ve iş birliğine dayalı mesleki bir kültürü geliştirmelerine katkıda bulunmuştur.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim araştırmaları, öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi arasında bir bağlantı olduğunu ifade etmektedir. Sweeney ve Harris (2017), bir mesleki gelişim modeli olarak Öğrenci Merkezli Koçluğun, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştırdığını iddia etmiştir. Mevcut çalışma, Öğrenci Merkezli Öğretim koçluğu modelinin Kuzey ABD'deki bir okul bölgesinde çalışan öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Öğretmenlerden ve koçlardan toplanan nitel veriler, ÖMK modelinin, uygulanması ve öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisi hakkında çok faydalı bilgiler sağlamıştır. İlk olarak, çalışmanın bulguları, ÖMK'nın öğretmen uygulamalarını değiştirmenin ve nihayetinde öğrenci öğrenmesini etkilemenin etkili bir yolu olduğunu göstermiştir. Model, koçların öğretmenleri destekleme şeklini değiştirmede etkili bulunmuştur. Yani, ÖMK, koçların rollerini, öğretmenlerin performansını değerlendiren bir uzmandan, öğrencilerinin öğrenmesine odaklanmalarını sağlayan bir müttefike dönüştürmede yardımcı olmuştur. Roller ve uygulamalarındaki bu büyük değişiklik, koçların öğretmenlerle tehditkâr olmayan, iş birliğine dayalı bir ilişki kurmalarına ve öğretmenlik uygulamalarına derinlemesine bakmalarına yardımcı olmalarını sağlamıştır. Çalışmanın bu bulgusu, Collins'in (2021) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde, Collins çalışmasında, koçların, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına daha az öğrenci performansına ve verilere daha çok odaklanmalarının işlerini kolaylaştırdığını bildirmiştir. Ayrıca Öğrenci Merkezli Koçluğun öğretim koçlarının uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulan bir diğer araştırmacı da Knight'dır (2007). Knight (2007) araştırmasında, koçların faaliyetlerini öğretmenlerle kurdukları ortaklık yaklaşımına dayandırdıklarında, daha kolay çalıştıklarını söylemiştir.

Modelin etkinliğini sağlayan bir diğer nokta ise Öğrenme Laboratuvarları olmuştur. Veriler, başka bir öğretmenin öğretim faaliyetini gözlemlemenin ve daha sonra grup olarak mesleki gelişimleri için tartışma fırsatı yakalamanın, öğretmenlerin mesleki gelişimini büyük ölçüde kolaylaştırdığını göstermektedir. Dolayısıyla, gözlem yapan öğretmenin herhangi bir analiz veya tartışma yapmadan sadece meslektaşını izlemesi yerine hem gözlemlenen hem de gözleyen öğretmene ders gözlemi hakkında iş birliği yapma ve derinlemesine düşünme fırsatı verilmesinin koçluk sürecine daha iyi hizmet edebileceği sonucuna varılabilir. Benzer bir bulgu Grimm, Kaufman ve Doty (2014) tarafından bildirilmiştir. Gözlemlenen ve gözlemleyen öğretmenlere, gözlemlenen dersi tartışma şansı vermenin, koçluk uygulamasında gerçekleşen sınıf gözlemi uygulamasını tamamlamanın en iyi yolu olduğu öne sürülmüştür.

Nitel veriler, ayrıca modelin uygulanmasında yaşanan zorluklarla ilgili çok önemli bulgulara işaret etmiştir. ÖMK modelinin uygulanmasını engelleyen bu hususlarla ilgili olarak, ÖMK'yi bir değerlendirme veya mesleki zayıflıkların iyileştirilme biçimi olarak algılayan bazı kıdemli öğretmenlere ulaşmanın zor olabileceği ifade edilmiştir. Bunun nedeni, bu öğretmenlerin, değerlendirilmelerinde kullanılan önceki denetim tekniklerine aşina olmaları olabilir. Bununla birlikte, mesleki gelişim aracı olarak koçluk, 1980'lerin

sonlarında bu tür değerlendirme tekniklerine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Nelson ve Sassi, 2000). Bu nedenle, önceki yaklaşımlardan farklı olarak, bu yeni eğitim yaklaşımının amacı, öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlemek ve okul bölgesine dayatılan stratejileri ne kadar uyguladıklarını değerlendirmek yerine öğretim stratejileri ve uygulamaları üzerine düşünmeye teşvik etmektir (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Bu nedenle, eski öğretmenlerin ÖMK modeli ve onun değerlendirici ve yargılayıcı olmayan yapısı hakkında okul bölgeleri tarafından yeterince bilgilendirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bazılarının koçluk uygulaması konusundaki isteksizlikleri, mesleki becerilerinden emin olmaları, mesleki eğitimle ilgili olumsuz geçmiş deneyime sahip olmaları veya koçluğun faydalarına inanmamaları gibi diğer bazı faktörlerden de kaynaklanıyor olabilir.

Veri analizi sürecinin sonunda ortaya çıkan ve modelin uygulanmasını zorlaştıran bir diğer konu ise koçlara başka idari veya koordinasyon görevleri vererek koçluk için ayırmaları gereken süreyi azaltmaktır. Koçlara başka sorumluluklar verildiğinde, zamanlarının çoğunu bu sorumluluklar aldığı için öğretim koçu olarak etkin bir şekilde hizmet edemeyeceklerdir. Sonuç olarak, bu durum koçluk modelinin etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmanın bu bulgusu önceki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Hebgen (2017), sürecin bir zorluğu olarak koçluk faaliyetlerini yerine getirebilmek için koçluğa ayrılan sınırlı zamandan bahsetmiştir. Ayrıca, değerlendirme süreçlerinin ve kaynakların koordinasyonundan ve toplantılardan sorumlu olan koçların koçluk görevleri için yeterli zamanlarının olmadığını ve bunun koç olarak vermeleri gereken hizmetleri etkilediğini belirtmiştir (Hebgen, 2017).

Çalışmanın sonuçları ayrıca, ÖMK modelini okul programına entegre etmenin kolay olmayabileceğini ortaya koymuştur. Özellikle lise düzeyinde çalışan koçlar, liselerde farklı branşların olması ve öğretmenlerin programları nedeniyle bu modeli uygulamakta bir dizi zorlukla karşılaştıklarını bildirdiler. Liselerde farklı branşlardan öğretmen sayısı daha fazla olduğu için öğretmenleri aynı branştan koçlarla eşleştirmek daha zor olabilir. Ayrıca, farklı sınıflarda dersleri olduğu için öğrenci sayıları daha fazla olmakta ve bu da birebir koçluk sürecinin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim koçluğunun uygulanmasında benzer bir zorluk Hebgen (2017) tarafından belirtilmiştir. Hebgen (2017) çalışmasında, öğretim koçluğunu okulda yapılması gereken birçok rutin işlerin de olduğu düşünüldüğünde işleyişe dahil etmenin zor bir iş olduğunu ve yapılması gereken tüm diğer işlerin modelin uygulanmasında sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir. Mevcut çalışmanın bu bulgusu, modelin kullanılacağı bağlamın uygulama için önemli bir fark yaratabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, ÖMK modelini uygulamadan önce bağlamla ilgili değişkenlerinin değerlendirilmesi ve bağlama özel planların formüle edilmesi gerekir.

Çalışma ayrıca ÖMK modelinin uygulanmasını kolaylaştıran faktörler hakkında bazı sonuçlar ortaya koymuştur. Veri analizine dayanarak, modelin daha iyi uygulanması için müdürlerin koçluğun önemini anlamalarının ve takdir etmelerinin gerektiği ve koçluk hedefleri ile okulun gelişim hedefleri arasında uyumun sağlanabilmesi koçların doğrudan müdürlerle birlikte çalışmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Modelin sorunsuz bir şekilde uygulanması için gerekli bir diğer önemli faktör, müdürlerin koçluk

süreci için gerekli süreyi taraflara sağlaması ve öğretmenlerin bu sürece dahil olabilmesi için gerekli kaynakları sağlamasıdır. Araştırmanın bu bulgusu, Killion'un (2013) araştırmasının bulgularını desteklemektedir. Çalışmanın bulguları, başarılı koçluğun, kapasite artıran ve mesleki öğrenme için destek sistemlerini savunan ve oluşturan okul müdürleriyle başladığını vurgulamıştır.

Çalışmanın sonucunda koçluk sürecini kolaylaştıran dış faktörlerin yanı sıra, koçluk sürecinin etkinliğine katkı sağlayan kişisel faktörler de belirlenmiştir. Örnek vermek gerekirse, öğretmen motivasyonu ve koçluğa açıklık ÖMK modelinin başarısını destekleyen faktörler arasında sayılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, yetişkinlerin daha çok içsel motivasyon ve başarıma arzusu tarafından yönlendirildiğini iddia eden daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Knowles, Holton ve Swanson, 2011).

ÖMK modelinin algılanan etkileri ile ilgili olarak, nitel veriler, modelin katılımcılar tarafından hem öğretmen uygulamalarını hem de bunun sonucunda öğrenci öğrenmesini iyileştiren etkili bir model olarak algılandığını yansıtmıştır. Öğretmenlerin, bir koçun rehberliğinde öğretmenlik uygulamalarının belirli yönleri üzerinde derinlemesine düşünme fırsatına sahip oldukları ve bu sayede uygulamalarını farklı bir gözle değerlendirip öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına yardımcı olduğunu iddia etmek mümkündür. Öğretmenler, koçluk süreçlerinde, öğrencilerin öğrenme hedeflerine odaklanabilir ve gerektiğinde öğrenci verilerine dayalı olarak performanslarını iyileştirmek için Sweeney (2011) tarafından planlandığı gibi her türlü ayarlamayı yapabilirler.

Çalışmanın bulguları ayrıca, ÖMK'nin katılımcı öğretmenlerin öğrenmeyi artırabilecekleri yönündeki inançlarını değiştirerek öz-yeterliklerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bir öğretim koçuyla beraber çalışmak ve koçluk süreci içinde oluşturulan iş birliğine dayanan mesleki kültür sayesinde, öğretmenler, yalnızca alan bilgilerini değil, aynı zamanda pedagojik bilgilerini de geliştirebildiler ve bu da öz-yeterliliklerinin artmasına yol açtı. Araştırmanın bu bulgusu, öğrenci merkezli koçluk sürecine katılmanın öğretmen öz yeterliliğini etkilediğini iddia eden önceki araştırmaları desteklemektedir (Collins, 2021).

Araştırmanın bulgularına dayanarak, araştırmacı gelecekte ÖMK'nin uygulanmasındaki olası zorlukların ele alınmasına yardımcı olacak bazı önerilerde bulunmuştur çünkü etkili uygulama için gerekli koşullar sağlandığında, koçluk sürecinin öğretmenlik uygulamasında iyileştirmelerle sonuçlandığı bilinmektedir. Öncelikle modelin başarısında müdürlerin önemli bir rolü vardır. Müdürler, öğrencilerin öğrenmesindeki sorunları ele alma konusunda iş birliği kültürünü teşvik ettiklerinde, tecrübeli öğretmenlerin koçluk sürecini faydalı bir uygulama olarak görmeleri daha olasıdır. Ayrıca, koçluk konusunda net bir vizyona sahip olan müdürler koçluk için zaman ayrılmasını sağlarlar ve koçluk için yeterli zamanın ayrılması, öğretmenlerin koçları ile düzenli toplantılar yapmalarını ve koçluk sürecinin tüm aşamalarını yerine getirmelerini sağlar. Ayrıca, koçluk vizyonuna sahip müdürler, koçluk ve diğer mesleki gelişimin uygulamalarının hedef noktasını okul gelişim planlarıyla uyumlu hale getirmek için

koçlarla düzenli olarak bir araya gelirler. Koçluğun, ayrıca, daha büyük öğretim hedefleri ve okul gelişim hedefleriyle de bağlantılı olması gerekir.

Bu, okul bölgesinde öğretim koçluğu için tutarlı bir stratejinin olmasını, ayrıca okullarda koçluğun uygulanmasını için yöneticilerin desteğini gerektirir. Bu strateji, örneğin, müdürlerin koçlarla düzenli olarak görüşmesinin faydalı olduğunu, çünkü müdürlerin uygulama sorunlarının ve koçluğun okulun gelişim hedefleriyle nasıl uyumlu olabileceğinin daha fazla farkında olduklarını vurgulamayı içerebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu da ÖMK modelinin farklı okul ortamlarında daha etkin bir şekilde benimsenebilmesi için adapte edilmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin lise bağlamında, ÖMK modeli pek uygun değildi. Öğretmenlerin koçlara oranının yüksek olduğu göz önüne alındığında, bire bir koçluk modelinin lise öğretmenleri ve koçları için gerçekçi olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle, uygulamanın başarısını bağlamın belirlediği ve bağlamsal değişkenlerin dikkate alınması ve bağlama özel planların geliştirilmesi önerilmektedir.

Mevcut çalışmanın bulguları, öğretmenlerin hem ulusal hem de uluslararası bağlamlarda mesleki gelişim uygulamaları için önemli bazı sonuçlar ortaya koymuştur. Koçluk desteğinin katılımcı öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmede etkili olduğu tespit edildiğinden, öğretmen yetiştirmeden sorumlu kişiler ve kurumlar, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılama çabalarında öğretmenleri desteklemek için Öğrenci Merkezli Koçluğu bir model olarak düşünebilirler. Odak noktası öğrencinin öğrenmesi ve öğrencinin gelişimi olan bu modeli ulusal bağlamda kullanmaya değer. ÖMK, Türkiye'de aday öğretmen modeli olarak kullanılma potansiyeline sahiptir. Öğrenci Merkezli Koçluk modelini kullanarak, hem yeni öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek hem de öğrencilerin öğrenmelerinde fark yaratmak mümkün olabilir. Modelin diğer özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda, örneğin öğrenci ihtiyaçlarını sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda yeni öğretmenler için de gelişimin odağı olarak görmesi, değerlendirci ve tehditkar olmayan bir mesleki gelişim ortamı sağlaması, işbirliğine dayanan öğretmen-koç ilişkisine olanak sağlaması, öğretmenleri kendi uygulamaları ve öğrencilerinin öğrenmesi üzerine derinlemesine düşünmeye teşvik eden etkinlikler kullanması, yeni öğretmenlerin öğretim sırasında diğer öğretmenleri gözlemlemesini ve daha sonra mesleki gelişimlerini ilerletmek için bir araya gelip tartışması sağlaması, yeni öğretmenlerin uygulamalarında arzu edilen sonuçları doğurması muhtemeldir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili olabilmesi için müdür desteğinin önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, müdürlerin, koçluk sürecinin önemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları, koçluk süreci için taraflara özel zaman ve kaynak sağlamaları ve okul gelişim hedeflerini koçluk hedefleriyle uyumlu hale getirmek için koçlarla iş birliği yapmaları önemlidir.

Çalışma, ÖMK modeli hakkında çok önemli bulgular ortaya koysa da bazı sınırlılıkları da vardır. Bu araştırma, modelin öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi ve modelin uygulama sürecine ilişkin öğretmen ve koçların algılarına dayanmaktadır. Görüşmeler sadece uygulamanın sonunda yapılmıştır, bu nedenle modelin uygulanmasından önce ve sonra algılarında bir değişiklik olup olmadığı hakkında bir

sonuca varmak m¼mk¼n değildir. Katılımcıların ÖMK modeline ilişkin fikirlerini uygulamadan önce ve sonra karşılaştırmak için ön ve son gör¼řmeler yapmak faydalı olacaktır. Ayrıca, bazı katılımcılar öğrencilerin sınıf davranışındaki bazı değişikliklerden bahsetmiş olsalar da bu çalışmada öğrenci başarısı ölç¼lmedięi için ÖMK'nin öğrenci başarısını etkilediği öne sür¼lemez. İlerde yapılacak araştırmalarda ÖMK ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi daha fazla araştırmak ilginç olacaktır.

**Etik Komite Onayı:** Wisconsin-Madison Üniversitesi Eğitim ve Davranış Etik Kurulu, girişimsel olmayan bu çalışma için etik onay gerekliliğinden ve elde edilen ve anonimleştirilmiş verilerin toplanması, analizi ve yayınlaması için onay alınması gerekmediğini bildirmiştir.

**Bilgilendirilmiş Onam:** Alındı

**Akran Değerlendirmesi:** Dışarıdan hakemli.

**Yazarların Katkısı:** Çalışmanın tamamı

**Çıkar Çatışması:** Yok

**Finansal Açıklama:** Yazar, bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmiştir.

## Kaynakça

- Bean, R. M., Draper, J. A., Hall, V., Vandermolen, J. ve Zigmond, N. (2010). Coaches and coaching in reading first school: A reality check. *The Elementary School Journal*, 111(1), 87–114.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Collins, L. D. (2021). The impact of student-centered coaching on teacher self- efficacy: An exploratory case study. All Theses and Dissertations. 352. Retrieved from <https://dune.une.edu/theses/352>
- Darling-Hammond, L. ve McLaughlin, M. W. (2011). Kappan classic: Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92. Retrieved from <http://cupds.idm.odc.org/login?url=https://searchproquestcom.cupdxidm.occ.org/docview/859109094?accountid-10248>
- Denton, C. A., Swanson, E. A. ve Mathes, P. G. (2007). Assessment-based instructional coaching provided to reading intervention teachers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(6), 569–590. Retrieved from <http://cupdx.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquestcom.cupdx.oclc.org/docview/62042544?accontid=10248>
- Galey, S. (2016). The evolving role of instructional coaches in U.S. policy contexts. *The William ve Mary Educational Review*, 4(2), 54-71. Retrieved from <https://scholarworks.wm.edu/wmer/vol4/iss2/11>.
- Galvan, R. J. (2016). *Principal and coach influences on teacher planning and preparation using a student centered coaching model*. Edgewood College, Department of Education, US.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Grimm, E. D., Kaufman, T. ve Doty, D. (2014). Rethinking classroom observation. *Professional Learning: Reimagined*, 71, 24–29. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may14/vol71/num08/Rethinking-Classroom-Observation.aspx>
- Hebgen, L. M. (2017). Examining the effectiveness of a professional learning opportunity focused on student-centered coaching: Perceptions from instructional coaches. ProQuest Dissertations Publishing. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examining-effectiveness-professional-learning/docview/1873522354/se-2?accountid=13014>
- Killion, J. (2013). Establishing time for professional learning. *Learning Forward*. Retrieved from <http://www.literacyinlearningexchange.org/sites/default/files/establishing-time-for-professional-learning.pdf>.
- Knight, J. (2007). Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Knowles, M., Holton, E. ve Swanson, R. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). Oxford: Butterworth-Heinemann, Elsevier.
- Kraft, M. A., Blazar, D. ve Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maclin, M. (2018). A case study: The influence of literacy professional development on teaching practices and teacher self-efficacy. ProQuest Dissertations Publishing. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/2130944495/>
- Mangin, M. M. ve Stoelinga, S. R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. In Mangin, M. M., Stoelinga, S. R. (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 10–35). New York: Teachers College Press.
- Martin, A. ve Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365.

- Marzano, R. J. (2011). Making the most of instructional rounds. *Educational Leadership*, 68(5), 80–81. Retrieved from <http://www.ascd.org/Default.aspx>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage, London.
- Nelson, B. S. ve Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 553-584.
- Neufeld, B., Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity: Promises ve practicalities*. Boston: Education Matters, Inc.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Ritchie, J. ve Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage Publications: London.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7<sup>th</sup> ed.). New York: McGrawHill.
- Shernoff, E. S., Lakind, D., Frazier, S. L. ve Jakobsons, L. (2015). Coaching early career teachers in urban elementary schools: A mixed-method study. *School Mental Health*, 7(1), 6-20.
- Sweeney, D. (2011). *Student-centered coaching: A guide for K–8 coaches and principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sweeney, D. ve Harris, L. S. (2017). *Student-centered coaching the moves*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Taylor, Pearson, Peterson ve Rodriguez. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), 3–28.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in social sciences*. (10<sup>th</sup> ed.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Yazar**

Serpil TEKİR

**İletişim**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksek Okulu  
No: 1 06800 Çankaya Ankara

E-mail: [stekir@metu.edu.tr](mailto:stekir@metu.edu.tr)