

# *Eğitimde Koçluğun Etkileri*

*Erkan Çatalbaş<sup>1</sup>*

## **ÖZET**

Koçluk, bireyi ulaşmak istediği hedeflere yönlendiren, sürekli öğrenme ve kendini geliştirmeyi sağlayan etkili bir süreçtir. Eğitim koçluğunda, öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmesi ve akademik performansını yükseltmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı, eğitim koçluğunun öğrencilerin ders başarısı ve sınav performansı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon'daki devlet okullarında öğrenimlerini sürdüren ve TEOG sınavına hazırlanan 116 (yüzonaltı) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerden 58'i deney ve 58'i kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Bu araştırma, uygulamaya dayalı deneysel bir araştırma olması nedeniyle farklılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim koçluğunun öğrencilerin akademik başarısını artırdığını göstermektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Koçluk, eğitim koçluğu, ders başarısı, sınav başarısı.*

## **The Effects of Coaching in Education**

### **ABSTRACT**

Coaching is an effective process ensuring continuous learning and self-improvement. Coaching is also directed the individuals to goals they want to achieve. Educational coaching aims raising the students' academic performance and achieving their goals.

In this study it was aimed to reveal the effect of educational coaching on students' academic achievement and examination scores. The sampling group consist of 116 eighth grade students attending public schools and preparing for TEOG examinations in Trabzon during 2015-2016 academic year. 58 of the students are in the experimental and 58 of them are in the control group.

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisans Mezunu*

This research differs from other researches on this topic because this study is an experimental research based on the practice. The findings show that educational coaching improves students' academic achievement.

**Keywords:** *Coaching, educational coaching, academic achievement, exam success.*

## **GİRİŞ**

Koçluk kavramı her geçen gün daha sık duyulmaya başlanmıştır. Koçluk, en kısa ve öz anlatımla 'istenen hedefe ulaşmak için' koç (coach) ile koçluk alan (coachee) arasında kurulan planlı bir gelişim ilişkisi olarak tanımlanabilmektedir.

Koçluğun hedefi koçun desteğiyle koçluk yapılan kişinin kendi belirlediği amaca ulaşması ve sorunlarının üstesinden gelebilmeyi tek başına öğrenmesidir. Süreç boyunca koçluk alan kişi kendisini daha iyi tanımakta, potansiyelini keşfetmekte ve hatalarından ders alarak yetkinliklerini geliştirmektedir. Bu çalışmada kendisine koçluk yapılan kişi, kısaca "koçluk alan" olarak ifade edilmektedir.

## **Koçluğun Kavramsal Çerçevesi ve Tanımı**

'Coach' sözcüğü, İngilizcede iki kapılı kapalı otomobil, posta arabası, otobüs, yolcu vagonu, trenlerde ve uçaklarda, ucuz ve yemekli yolcu tarifesi anlamına gelmektedir (Evered ve Selman, 1989: 31). Sözcüğün kökeni, 16. yüzyılda kaliteli at arabaları yapılan Macaristan'ın 'Kocs' köyüne dayandırılmaktadır (Baltaş, 2011: 6). 19. Yüzyılda, İngiltere'de üniversite öğrencileri Coach sözcüğünü onları akademik başarıya taşıyan özel öğretmenler için kullanmıştır (Wilson, 2004: 96). Günümüzde ise koçluk kavramı, çoğunlukla bir bireyi olduğu yerden, ulaşmak istediği yere götürme anlamında kullanılmaktadır (Sebera, 2004: 84 ).

Koçluğun temeli, M.Ö. 469-399 yılları arasında yaşayan, Yunanlı düşünür Sokrates'e kadar dayandırılmaktadır. Sokrates, 'ben insana bir şey öğretmem, sadece düşüncelerini sağlıyorum' diyerek bir ölçüde koçluğun temelini atmıştır (Minibaş-Poussard, 2006: 15). Sokrates'e göre "her

insan mutlu olmak ister, bireyi mutluluğa ulaştıracak olan sahip olduğu erdemdir, erdem bilgidir ve bu bilgi, bilgece bir bilgidir (Birlik, 2013). ‘Bilgiye ulaşmanın yolu ise kendini tanımaktır’ temel fikrinden yola çıkan Sokrates’in geliştirdiği sorgulatarak gerçek bilgiyi buldurma yönteminin, günümüzdeki koçluk sistemine benzer olduğu belirtilmektedir (Wilson, 2008: 26).

‘Koç’ sözcüğü ilk olarak 1885 yılında ABD ve İngiltere’de spor alanında takımları çalıştıran kişiler kullanılmaya başlanmıştır (Fischer-Epe, 2006: 17). Günümüzde ise dünyanın diğer ülkelerinde yönetim, eğitim ve spor alanında yeni yeni kullanılmaktadır (Karabacak, 2010). İnsanlar hedeflerine ulaşmak için koçluğa daha fazla gereksinim duymaktadır. Kuzey Amerika’dan Avrupa’ya koçluk kavramının önemi ve etkisi artarak büyümeye devam etmektedir (Whitworth ve diğ., 2008: 1).

Koçluk konusunda yapılan araştırmalar, kavramın ilk kez 1980’lerde yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu dönem ABD’de yapılan gönüllü çalışmalar ‘koçluk’ kavramının ilk kullanıldığı yıllardır (Eğri, 2013). Koçluk kavramının ortaya çıkışı, sadece 1980’li yılların gönüllü çalışmalarına ve 2000’li yılların bilimsel çalışmalarına değil, binlerce yılın birikimine bağlanabilmektedir. Bugün özellikle Batı dünyasında, ‘koçluk’ adında yeni bir yaklaşımın, bir tavır olarak iyice yerleştiği gözlemlenmektedir (Gregory ve Levy, 2010: 114). Son 20-25 yıllık dönemde anlaşılan ve kabul gören bu yaklaşımın, bireylerin yaşam kalitesine katkıları göz ardı edilemez. Özellikle ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada’da koçluk yaklaşımının iş ve eğitim dünyasının ayrılmaz bir parçası olduğu ve yönetsel bir tutum haline geldiği görülmektedir (Ellinger ve diğ., 2003; Hart ve diğ., 2001; Kilburg, 1996; Park, 2007).

Koçluğu profesyonel ve bilimsel bir temele dayandırma çabaları, 2000’li yıllardan itibaren yaygınlaşmıştır. ABD ve Güney Afrika ve Avrupa’da, koçluk psikolojisi alanında çalışmalar yapılmaktadır (Işıklar-Pürçek, 2014). ABD’de, Harvard Üniversitesi Koçluk Enstitüsü kurulmuştur (Landsberg, 1996: 8.) Koçluk, Psikoloji biliminin bir alt disiplini olarak özellikle iş dünyasında ‘Koçluk Psikolojisi’ adıyla

anılmaktadır. Koçluk psikolojisi, deneysel ve kuramsal temellere dayalı olarak profesyonel koçluk şeklinde uygulanmaktadır. Koçluk psikolojisinin uğraş alanı olan profesyonel koçluğun, kapsamlı deneysel ve kuramsal temele sahip olduğu söylenebilir (Grant, 2006: 17).

Koç kavramı, Türkçeye 1980'lerde TRT'de "Beyaz Gölge" adıyla gösterilen TV dizisiyle girmiştir (Arat, 2007: 126). Türkiye'de koç, 'çalışanlara sorumluluk vererek örgüte katkı sunmalarına ortam hazırlayan, gelişimlerini izleyerek geri bildirim veren, problemlere akılcı çözümler bulan, sürece ilişkin farklı ve akılcı görüşler ortaya atan kişi' şeklinde tanımlanmaktadır (Akin, 2002: 32). Türkçeye rehberlik, basketbol antrenörlüğü, özel öğretmenlik, şirket danışmanlığı, şeklinde çevrilen koçluk ise 'insanların performansını ve öğrenme kapasitesini geliştirmeyi amaçlayan, içsel motivasyon, özdeğerlendirme tekniklerinin kullanıldığı bir süreç' şeklinde tanımlanmaktadır (Arat, 2007: 130).

Koçluk, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi, hedeflerini gerçekleştirme ve performansını sürekli yükseltmesini sağlamak için sorunlarına etkili çözümler üretmesini sağlamaya dayanan, yapılandırılmış bir gelişimsel etkileşim sürecidir. Koçluk, bireyi kendi hedeflerine yönlendiren, öğrenme ve kendini geliştirme aracıdır. Koçluk alanla birlikte belirlenen amaçlara ulaşmak için deneyim ve öngörülerin paylaşımıdır (Engin, 2015: 18).

### **Eğitim Koçluğu**

Eğitim koçu, bireysel veya ekip çalışması yoluyla okul başarısı, sınav kaygısı, etkinlik, ailelerle iletişim, meslek yönelimi, akademik başarı, zaman yönetimi vb. konular hakkında ve öğrencilerin gereksinim duyduğu alanlarda destek sağlamaktadır. Eğitim koçluğu ile öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi, aktif öğrenme alışkanlığı edinmelerine ve ezberci eğitim anlayışından kurtularak akademik başarılarını artırmalarına çalışılmaktadır (Gynnild ve diğ., 2007).

Geçtiğimiz on yılda, eğitim koçluğu büyük bir ilgiyle karşılaşmıştır. Eğitim koçluğuna artan bu ilgi, muhtemelen eğitimcilerin bu koçluk

modelini onaylamasına bağlıdır. (Knight, 2009). Birçok Avrupa ülkesi okullarında eğitimde ‘koçluk’ uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulamalara son yıllarda Türkiye’de de başladığı gözlenmektedir. Özellikle TEOG, üniversite ve yabancı dil sınavlarına hazırlık sürecinde, kaygıları azaltmak için koçun desteğine gereksinim duyulmaktadır (www.elmaskocluk.com).

Eğitim koçu, çalışma programını oluşturmada, çalışma ortamını düzenlemekte, koçluk yaptığı öğrencinin sorunlarıyla ilgilenmektedir. Eğitim koçu, öğrenciye sevdiği etkinliklere zaman ayırması konusunda destek olmaktadır, öğrencinin ders çalışırken sıkılmasıyla değil, sıkılmadan nasıl ders çalışacağıyla ilgilenmektedir. Eğitim koçu, öğrenci ve aileleri ile iletişim halinde öğrencinin başarıma isteğini artıran çalışmalar yapmaktadır. Bu şekilde, öğrenci-aile-koç arasında güçlü bir iletişim ağı kurulmaktadır (Özbay, 2008). Koçluk çalışmaları, seminerler ve benzer çalışmalarla desteklenir (Joyce ve Showers, 1998: 9).

Eğitim koçluğunda asıl amaç, öğrencinin doğuştan getirdiği yeteneği ile kapasitesinin bütünleşmesine ve potansiyelini gerçekleştirmesine destek olmaktır. Eğitim koçu, öğrencinin öğrenme stillerini, kariyer yönelimini, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, potansiyelinin ortaya çıkartılmasına ve kullanılmasına destek olur. Öğrenciye neyi nasıl yapacağını söyleme yerine ve hedef belirlemede ona destek olmaktadır. Bu hedeflere ulaşma konusunda koç ile koçluk alan öğrenci birlikte bir çözüm üretmektedir.

Eğitim koçluğunda, öğrencinin akademik ve sosyal hayatı bir bütün olarak ele alınmaktadır. Eğitim koçu, öğrencisinin sosyal ve akademik gelişimini olumsuz etkileyen durumlarla mücadele sürecinde yol arkadaşı rolündedir. Çünkü çevreden kabul gören, sevilen, hangi hedeflere ulaşmak istediğinin farkında olan birey, daha başarılı ve mutludur. Eğitim koçu, bu yolculukta öğrencinin yoluna ışık tutmaktadır (Waldron ve Mcleskey, 2010: 58-74).

Eğitim Koçluğunun faydalarını aşağıda kısaca şu şekilde ifade edebilmektedir (Gladeanna, 2006: 12);

- Öğrenci, öz disiplin kazanır ve öğrenmeyi öğrenir,
- Öğrenci, sınav kaygısı ile baş etmeyi öğrenir,
- Öğrenci, etkili ve verimli çalışma becerisi edinir,
- Eğilimlerini, zayıf ve güçlü yönlerini keşfeder,
- Çalışmayı öteleme yanlılığından kurtulur ve tüm derslerdeki akademik başarısı artar,
- Öğrenci planlı, ilkeli ve verimli çalışma davranışı kazanır,
- Öğrenci amaçlarına odaklanır,
- Öğrenci bireysel farklılıklarına değer verildiğini hissederek,
- Öğrencinin anımsama, eleştirme, sorun çözme ve ders başarısı artar,
- Öğrencinin öğrenme eksikliklerini değil, öğrenmedeki farklılıklarını anlamasını sağlar.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, eğitim koçluğu uygulamalarının öğrencilerin ders başarısı ve sınav performansına etkisini belirlemektir. Bu çalışmanın özel amacı ise eğitim koçluğunun sekizinci sınıf öğrencilerinin ders (Matematik, Fen, Türkçe) ve sınav (TEOG) başarılarına etkisini incelemektir. Bu özel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır;

1. Eğitim koçluğu hizmeti alan deney gurubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldıkları puanlara göre (ön-test) akademik başarı düzeyleri ne şekildedir?
2. Deney gurubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin son sınavından aldıkları puanlara göre (son-test) akademik başarı düzeyleri ne şekildedir?
3. Eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldığı puanlar (ön-test) ile son

sınavından aldıkları puanlar (son-test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınav puanlarına göre (ön-test) başarı düzeyleri ne şekildedir?
5. Eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG birinci sınav puanlarına göre (son-test) akademik başarı düzeyleri ne şekildedir?
6. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınav puanları (ön-test) ile TEOG birinci sınav puanları (son-test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test son-test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışmada uygulanan eğitim koçluğu yaklaşımı ve uygulanan eğitim koçluğu modülleri, eğitim öğretim ortamına yeni yaklaşımları taşıyacağı için bu yöntemin etkililiğinin incelenmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma, eğitim koçluğunun düşünme ve araştırma süreçlerindeki yeri ve öğrencilerin ders ve sınav başarısına etkisi hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada, öğrencilere ders içinde gerekli yardımın sağlanması ve akademik başarının artırılmasının temel alınmakta, öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerindeki başarılarına ilişkin örneklerle öneriler sunulmaktadır, TEOG sınavlarında da uygulanabilirliğine ilişkin yol ve yöntemler gösterilmektedir. Araştırmanın eğitim koçluğu yoluyla etkili öğretimin sağlanması ve yeni bir öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi ve geliştirilmesinde eğitim koçluğunun merkeze alınmasından dolayı örnek bir çalışma

olacağı düşünülmektedir. Araştırma ayrıca eğitim koçluğu yoluyla öğrencilere öğrenmeyi nasıl öğreneceklerinin gösterilmesi ve bu yolla da kalıcı öğrenmeyi sağlamanın somut olarak ortaya konması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma, eğitim koçluğu yoluyla öğrencilerin sürdürülebilir öğrenme yönünde olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemlidir. Araştırmada kullanılan eğitim koçluğu yaklaşımının, sınıftaki öğrenme ve öğretme sürecine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilerin, yeni araştırma konularını belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan kapsamlı literatür taramasından elde edilen sonuçlar, Türkiye’de ortaokul düzeyinde Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin eğitim koçluğu konusunda çalışma bulunmadığını göstermektedir. Ortaöğretim düzeyinde derslerde (Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe) ve genel sınavlardaki (TEOG) başarı üzerinde eğitim koçluğunun etkisi üzerine yapılan bu araştırmanın, ortaokullarda görevli öğretmenler, öğrenci velileri ve bu konuda daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

1. Bu araştırmada ölçülen akademik başarı, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Trabzon’daki devlet okullarında öğrenimini sürdüren ve sınava hazırlık amacıyla dershaneye giden 58 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubunun akademik başarısıyla sınırlıdır.
2. Bu araştırmada ortaya konulmaya çalışılan akademik başarı, ortaöğretim programında yer alan Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders programlarının sekizinci sınıf öğrencileri için ön gördüğü kazanımlar, uygulamanın gerçekleştirileceği süre boyunca işlenecek konular ve dershanelerin uyguladığı müfredatla sınırlıdır.
3. Bu araştırmada uygulanan eğitim koçluğunun kapsamı, modüllerin sekizinci sınıf Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe konularının



öğrenimi ve TEOG sınavlarına hazırlık sürecinde üç ay boyunca uygulanması ile sınırlıdır.

4. Araştırmada örneklem grubunda yer alan öğrencilerle yürütülen modüllerin sonucunda okulda ve dershanede uygulanan başarı değerlendirme testi ve deneme sınavlarının sonuçlarına yer verilmiştir. Bu yüzden elde edilen sonuçların güvenilirlik düzeyi yüksektir.
5. Deney ve kontrol grupları ile yürütülen deneysel işlem süresince, bağımlı değişkenleri etkileyen diğer değişkenlerin (okul ve dersane) etkilerinin aynı olduğu varsayılmıştır.

### **Araştırmanın Hipotezleri**

H1: Eğitim koçluğunun öğrencilerin ders başarısına anlamlı bir katkısı vardır.

H2: Eğitim koçluğunun öğrencilerin sınav başarısına anlamlı bir katkısı vardır.

H3: Eğitim koçluğu hizmeti alan öğrencilerin ders ve sınav başarısı eğitim koçluğu hizmeti almayan öğrencilerden daha yüksektir.

### **Araştırma Deseni**

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desende yürütülmüştür. Bu tür desenlerde gruplardan gelebilecek hata (seçme etkisi) önlenir. Gruplar eşitlenir. Kontrol ve deney grubundaki denekler random yolla seçildiği için merkeze yönelme etkisi, araştırma ve kontrol grupları aynı zamanda test edildiği için zaman hatası da önlenir.

Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrenciler iki gruba ayrılmış, birinci gruba eğitim koçluğu desteği sağlanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir danışmanlık hizmeti verilmemiştir.

### **Araştırmanın Örneklemi**

Araştırmanın örneklemi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon'daki devlet okullarında öğrenimlerini sürdüren, TEOG sınavına hazırlanan ve aynı zamanda dershaneye giden 116 (yüzonaltı) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerden 58'i deney ve 58'i kontrol grubunu oluşturmaktadır. Gruplar, bu okul ve dershaneye gidip koçluk alanlardan cinsiyet oranları ve ders başarıları dikkate alınarak rasgele oluşturulmuştur (Erdoğan, 2003: 147). Koçluk sürecinde uygulanan metodoloji ve eğitim modülleri araştırmanın ikinci bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada elli sekiz öğrenci ile koçluk bağlamında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin içeriği katılımcıların cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf, koçluk hizmeti konuları, koçlukta belirlenen hedef ve yöntemlere göre oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu öğrencilerin (1) cinsiyet, (2) eğitim kademesi, (3) Matematik, (4) Fen Bilgisi, (5) Türkçe, (6) TEOG deneme sınavı puanlarını belirtmelerini sağlayacak altı bölümden oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

İlk aşamada deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna, Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin ilk yazılı sınav sonuçlarını belirtmişlerdir. İkinci aşamada, ilk TEOG deneme sonuçları gözlem formunda gösterilmiştir. Üçüncü aşamada, Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin son yazılı sınav sonuçlarını belirtmişlerdir. Dördüncü aşamada ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan TEOG birinci sınav sonuçları gözlem formuna işlenmiştir. Elde edilen veriler, Excel Tablosuna işlenerek IBM SPSS 22 programı ile analiz edilebilecek hale getirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen puanlar IBM SPSS 22 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama değerler ve standart sapmaları hesaplanmasında betimsel istatistik yönteminden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanların karşılaştırılması ve farklılıkları belirlemede, bağımsız t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı puanları ile TEOG başarı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız t testinden yararlanılmıştır (Çokluk ve diğ., 2012: 4-5).

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldıkları puanlara göre (ön-test) akademik başarı düzeyleri nedir? Şeklindedir. Birinci alt probleme cevap bulabilmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Çizelge 2.1’de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ilk sınavdan aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır.

*Çizelge 1. Deney ve Kontrol Grubunun Derslerin İlk Sınavından (Ön-Test) Aldığı Puanlar ( $N_{Deney}=58$ ,  $N_{Kontrol}=58$ )*

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S
Matematik	Deney	58	81.58	16.41
	Kontrol	58	81.06	11.09
Fen Bilgisi	Deney	58	82.31	14.05
	Kontrol	58	78.79	9.93
Türkçe	Deney	58	81.93	15.15
	Kontrol	58	79.91	11.67

Çizelge 1’de yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik dersi birinci sınavdan aldığı puanların ortalama değerleri ( $AO1=81,58$   $S=16,41$ ;  $AO2=81,06$ ,  $S=11,09$ ) şeklindedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Fen Bilgisi dersi birinci sınavdan aldığı puanların ortalama değerleri

(AO1=82.31, S=14.05; AO2=78.79, S=9.93) şeklindedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersi birinci sınavdan aldığı puanların ortalama değerleri (AO1=81.93, S=15.15; AO2=79.91, S=11.67) şeklindedir.

Bu sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, eğitim koçluğu uygulamalarından önce Matematik dersine ilişkin akademik başarı düzeylerinin önemli bir farklılık göstermediği, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinde deney grubu lehine görece bir farklılık olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin son sınavından aldıkları puanlara göre (son-test) akademik başarı düzeyleri nedir? Şeklindedir. Çizelge 2.2’de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin son sınavdan aldığı ortalama puanlar ve standart sapmaları yer almaktadır.

*Çizelge 2. Deney ve Kontrol Grubunun Derslerin Son Sınavından (Son-Test) Aldığı Puanlar ( $N_{Deney}=58$ ,  $N_{Kontrol}=58$ )*

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S
Matematik	Deney	58	86.58	13.66
	Kontrol	58	83.51	10.46
Fen Bilgisi	Deney	58	86.03	12.93
	Kontrol	58	80.24	9.68
Türkçe	Deney	58	86.08	12.89
	Kontrol	58	82.29	9.87

Çizelge2’de yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik dersinin son sınavından aldığı puanların ortalama değerleri (AO1=86.58, S=13.66; AO2=83.51, S=10.46) şeklindedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Fen Bilgisi dersinin son sınavından aldığı puanların ortalama değerleri (AO1=86.03, S=12.93; AO2=80.24, S=9.68) şeklindedir. Deney ve

kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersinin son sınavından aldığı puanların ortalama değerleri (AO1=86.08, S=12.89; AO2=82.29, S=9.87) şeklindedir.

Elde edilen bu sonuçlar, eğitim koçluğu uygulamalarının öğrencilerin ders başarısına anlamlı bir katkı sağladığı şeklinde değerlendirilebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ve klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldıkları puanlar (ön-test) ile son sınavından aldığı puanlar (son-test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Şeklindedir. Çizelge 2.3'te deney grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

*Çizelge 3. Deney Grubunun Matematik, Fen Bilgisi Türkçe Derslerine İlişkin Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması (N=58)*

Ders	Değişken	N	$\bar{x}$	S	F	Sd	t	p
Matematik	Ön-test	58	81.58	16.41	4.019	57	.199	4
	Son-test	58	86.58	13.66				
Fen Bilgisi	Ön-test	58	82.31	14.05	7.914	57	1.556	.006
	Son-test	58	86.03	12.93				
Türkçe	Ön-test	58	81.93	15.15	6.051	57	.803	.015
	Son-test	58	86.08	12.89				

$$p < .05$$

Çizelge 3'e göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin Matematik dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ( $AO_{\text{ön-test}}=81.58$ ,  $S=16.41$ ;  $AO_{\text{son-test}}=86.58$ ,  $S=13.66$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin Fen Bilgisi dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ( $AO_{\text{ön-test}}=82.31$ ,  $S=14.05$ ;  $AO_{\text{son-test}}=86.03$ ,  $S=12.93$ ) istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık olduğu gör÷lmektedir. Yine deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında da ( $AO_{\text{ön-test}}=81.93$ ,  $S=15.15$ ;  $AO_{\text{son-test}}=86.03$ ,  $S=12.93$ ) istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olduğu gör÷lmektedir.

Elde edilen sonuçlar, eğitim koçluğu hizmeti alan öğrencilerin, bu hizmeti almayan öğrencilere oranla ders başarısı açısından daha avantajlı oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Çizelge 2.4'te kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 4. Kontrol Grubunun Matematik, Fen Bilgisi Türkçe Derslerine İlişkin Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması (N=58)**

Ders	Değişken	N	$\bar{x}$	S	F	Sd	t	P
Matematik	Ön-Test	58	81.06	11.09	3.896	57	1.358	.054
	Son-Test	58	83.51	10.46				
Fen Bilgisi	Ön-Test	58	78.79	9.93	5.565	57	2.730	.062
	Son-Test	58	80.24	9.68				
Türkçe	Ön-Test	58	79.91	11.67	5.159	57	1.779	.075
	Son-Test	58	82.29	9.87				

$$p < .05$$

Çizelge 4, incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın ( $AO_{\text{ön-test}}=81.06$ ,  $S=11.09$ ;  $AO_{\text{son-test}}=83.51$ ,  $S=10.46$ ) istatistiksel olarak anlamli bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Yine Fen Bilgisi dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları incelendiğinde, ortalama puanlar arasındaki farkın ( $AO_{\text{ön-test}}=78.79$ ,  $S=9.93$ ;  $AO_{\text{son-test}}=80.24$ ,  $S=9.68$ ) istatistiksel olarak anlamli bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Türkçe dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ( $AO_{\text{ön-test}}=79.91$ ,  $S=11.67$ ;  $AO_{\text{son-test}}=82.29$ ,  $S=9.87$ ) istatistiksel olarak anlamli bir farklılık gör÷lmemektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine bir yükselme görülmekle birlikte bu artışın deney grubundaki öğrencilerin sergilediği artışa oranla çok daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınavı puanlarına göre (ön-test) akademik başarı düzeyleri nedir? Şeklindedir. Çizelge 2.5'te, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınavından (ön-test) aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır.

*Çizelge 5. Deney ve Kontrol Grubunun TEOG Deneme Sınavından Aldığı Puanlar ( $N_{Deney}=58$ ,  $N_{Kontrol}=58$ )*

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S
TEOG Deneme Sınavı	Deney	58	350.74	76.19
	Kontrol	58	384.57	51.91

Çizelge 2.5'te yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG birinci deneme sınavından aldığı puanların ortalama değerleri ( $AO1=350.74$ ,  $S=76.19$ ;  $AO2=384.57$ ,  $S=51.91$ ) şeklindedir.

Elde edilen sonuçlar, eğitim koçluğu uygulamasından önce kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı açısından deney grubunda yer alan öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt problemi, eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG birinci sınav puanlarına göre (son-test) akademik başarı düzeyleri nedir? Şeklindedir. Çizelge 2.6'da, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG birinci sınavından (son-test) aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar yer almaktadır.

**Çizelge 6.** Deney ve Kontrol Grubunun TEOG Birinci Sınavdan (Son-Test) Aldığı Puanlar ( $N_{Deney}=58$ ,  $N_{Kontrol}=58$ )

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S
TEOG Sınavı	Deney	58	398.40	68.18
	Kontrol	58	405.67	43.10

Çizelge 6’da yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG birinci sınavından aldığı puanların ortalama değerleri arasında ( $AO1=398.40$ ,  $S=68.18$ ;  $AO2=405.67$ ,  $S=43.10$ ) kontrol grubu lehine bir farklılık olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG başarı puanlarının, deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek ortalama değer gösterdiği söylenebilir.

#### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt problemi, eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınavı (ön-test) ve TEOG birinci sınav puanları (son-test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Şeklinde-dir. Çizelge 2.7’de, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG başarı puanlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 7.** Deney ve Kontrol Grubunun TEOG Sınavlarına İlişkin Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması ( $N_{Deney}=58$ ,  $N_{Kontrol}=58$ )

Grup	Değişken	N	$\bar{X}$	S	F	Sd	t	P
Deney	Ön-test	58	350.74	76.19	10.262	114	2.794	.006
	Son-test	58	398.40	68.18				
Kontrol	Ön-test	58	384.57	51.91	8.639	114	8.639	.494
	Son-test	58	405.67	43.10				

$p < .05$



Çizelge 7'deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin TEOG başarı puanlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ( $AO_{\text{ön-test}}=350.74$ ,  $S=76.19$ ;  $AO_{\text{son-test}}=398.40$ ,  $S=68.18$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG başarı puanlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ( $AO_{\text{ön-test}}=384.57$ ,  $S=51.91$ ;  $AO_{\text{son-test}}=405.67$ ,  $S=43.10$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar, eğitim koçluğu hizmeti alan öğrencilerin, bu hizmeti almayan öğrencilere oranla sınav başarısı açısından daha avantajlı oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test son-test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Şeklindeir. Çizelge 2.8'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı puanları ile TEOG başarı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 8. Örneklem Grubunun Ders ve TEOG Sınav Başarılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ( $N_{\text{Kız}}=28$ ,  $N_{\text{Erkek}}=30$ )**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	F	Sd	t	P
Matematik	Kız	28	82.89	14.92	.272	27	2.794	.603
	Erkek	30	79.86	12.92				
Fen Bilgisi	Kız	28	83.26	11.96	.001	27	2.353	.973
	Erkek	30	78.01	12.05				
Türkçe	Kız	28	85.12	10.70	4.455	27	3.381	.037
	Erkek	30	77.00	14.71				
TEOG Ön-test	Kız	28	384.21	58.91	3.644	27	3.148	.059
	Erkek	30	349.40	69.55				
TEOG Son-test	Kız	28	418.55	51.32	.995	27	3.134	.321
	Erkek	30	386.61	57.93				

$$p < .05$$

Çizelge 8’de yer alan sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik ve Fen Bilgisi ders başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Türkçe ders başarı puanları arasında ise [ $t(27) = 3,318, p < .05$ ] kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. TEOG ön-test ve TEOG son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ölçülemediği görülmüştür.

Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin okuma-anlama ve dil becerilerinin erkek öğrencilere oranla daha iyi düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

### **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular; eğitim koçluğu uygulamalarından önce gerçekleştiren ön-test sonrasında elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, Matematik dersine ilişkin akademik başarı düzeyleri önemli bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ön-test sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin Fen Bilgisi ve Türkçe derslerindeki akademik başarı düzeyi kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksektir.

Eğitim koçluğu, öğrencilerin ders başarısı ve sınav başarısını artırmada ve öğrencilerin akademik gelişimini sağlamada etkili bir yöntem olarak özel okulların yanı sıra devlet okullarında geliştirilmelidir. Devlet okulları, eğitim koçluğu becerilerini geliştirmek amacıyla kendi öğretmenlerine profesyonel ekipler tarafından verilen eğitim koçluğu eğitimini özendirmelidir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Koçluk hizmeti alan öğrencilerin ders başarısı, koçluk hizmeti almayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde artmıştır. Elde edilen bulgular, Devine ve diğ., (2013) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Karabacak (2010) tarafından yapılan araştırmada benzer bulgulara rastlanmaktadır.

Eğitim koçluğu hizmeti sunmada daha iyi düzeyde olan okulların eğitim misyonları gözlemlenerek, diğer okullarda da aynı başarının sağlanabilmesi için eşgüdüm içinde olmaları özendirilmelidir. Koçluk eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin koçluk becerileri, öğrenciler üzerinde yapılacak bir çalışma ile araştırılabilir.

Bağımsız t testi sonuçlarından, deney grubunda yer alan (eğitim koçluğu hizmeti alan) öğrencilerin ders başarısına ilişkin ön-test ve son-test puanları, son-test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, koçluk hizmetinin öğrencilerin ders başarısını artırmada önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlara, Allison ve Harbour (2009), Kilgurg (1996), Knight (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmaktadır.

Bağımsız t testi sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ders başarısına ilişkin ön-test ve son-test puanlarının, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, koçluk hizmetinin öğrencilerin ders başarısını artırmada önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Eğitim Fakülteleri ve öğretmen yetiştiren kurumlar öğretim programlarının içeriklerine “Eğitim Koçluğu” ile ilgili dersler ekleyerek öğretmenlerin koçluk konusunda daha iyi yetişmeleri sağlamalıdır. Öğrenciler arasında akran koçluğu yaygınlaştırılarak birlikte öğrenme modelleri geliştirilmelidir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG ön-test ve son-test puanlarının, deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarı açasından, kontrol grubunda yer alan öğrenciler deney grubundaki öğrencilerden daha iyi düzeydedir. Bu durumun, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin random olarak atanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışmada asıl araştırılan konu, eğitim koçluğu hizmetinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmadaki etkisidir.

Koçluk eğitimi alan ve almayan öğretmenler arasındaki koçluk becerileri, öğrenciler üzerinde yapılacak bir çalışma ile araştırılabilmektedir. Öğretmenler birbirleriyle iletişim içerisinde olarak koçluk becerileri yüksek olan meslektaşlarından destek ve strateji talep edebilmektedirler. Meslektaş koçluğu özendirilerek, eğitimsel koçluk becerileri yüksek olan öğretmenler meslektaşlarına gerekli desteği sağlamalıdır.

Araştırmanın altıncı ve yedinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG sınav başarısına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında deney grubunda yer alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim koçluğu hizmeti, öğrencilerin mevcut kapasitelerini geliştirmede, ders ve sınav başarısını artırmada oldukça cesaretlendirici sonuçlar ortaya koymaktadır. Uzman eğitim koçları tarafından sunulacak koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemede önemli katkısı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Aşılıpınar (2009), Doğa (2012), Peltier (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir.

Öğrencilerin ders başarısı ve TEOG sınavı başarısına ilişkin ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sadece Türkçe sınav başarısına ilişkin ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Benzer bulgulara, Sezer ve Sarıgül (2014) tarafından yapılan araştırmada da rastlanmaktadır.

Daha önce yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin ya da öğretmenlerin koçluk becerilerini konu almaktadır. Bu araştırma, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerine 3 ay süreyle eğitim koçluğunun uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi yönüyle farklılık göstermektedir. Akademik liselerde eğitim koçluğu uygulamaları gerçekleştirilebilir ve sonuçları değerlendirilerek, bu konuda yeni ve farklı öneriler dile getirilebilir.

## KAYNAKLAR

- [1] Allison, S., Harbour, M. (2009) The Coaching Toolkit: A Practical Guide for Your School, (First Published). Los Angeles: Sage Publications,
- [2] Aşılıpınar, G. İ. (2009), “Halkla İlişkiler Alanında Temel Koçluk Becerilerinin Kullanımı: Temel Koçluk Becerileri Eğitiminin; Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Dinleme, Soru Sorma ve Gözlem Becerilerine Etkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul,
- [3] Baltaş, Z. (2013) Kurum İçi Koçluk. İstanbul: Remzi Kitabevi,
- [4] Baltaş, A. (2012) Üstün Başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi,
- [5] Çatalbaş, E. (2016) “8.Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısında Eğitim Koçluğunun Etkileri.”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul,
- [6] Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012) Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- [7] Devine, M., Meyers, R., Houssemand, C. (2013) “How Can Coaching Make A Positive Impact Within Educational Settings?” Procedia-Social and Behavioral Sciences. Volume: 93, Page: 1382-1389,
- [8] Doğa, C. (2012) “İnsan Kaynakları Yönetiminde Koçluk: Tutumlar, Beceriler ve Uygulamalar”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya,
- [9] Eğri, A. (2013) “Örgütlerde Algılanan Çalışan Koçluğunun İşten ayrılma İsteği ile İlişkisinde İş Tatmini ve Duygusal Bağlılığın Aracılık Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- [10] Ellinger, A. D., Ellinger, A. E. ve Keller, S. B. (2003) “Supervisory Coaching Behavior, Employee Satisfaction and Warehouse Employee Performance: A Dyadic Perspective in the Distribution Industry”. Human Resource Development Quarterly, Volume:14, Issue: 4, Page: 435-458,
- [11] Erdoğan, İ. (2003) Pozitif Metodoloji, Ankara: Erk Yayın Dağıtım,
- [12] Fisher-Epe, M. (2007) Coaching: Miteinander Ziele Erreichen.

- Verlag, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch,
- [13] Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., Parker, H. (2010) “The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field”. *International Review of Industrial and Organisational Psychology*, Vol:25, Page: 125-168,
- [14] Gregory, J. B., Levy, P. E. (2010) “Employee Coaching Relationships: Enhancing Construct Clarity and Measurement”. *An International Journal of Theory, Research and Practice*, Vol. 3, No. 2, Page: 109-123,
- [15] Gynmild, V., Holstad, A., Myrhaug, D. (2007) “Teaching As Coaching” *International Journal Of Science Education*, Vol: 29, Issue: 1, Page:1-17,
- [16] Hart, V., Blattner, J., Leipsic, S. (2001) “Coaching Versus Therapy: A Perspective”, *Consulting Psychology, Practice and Research*, Vol: 53, Issue: 4, Page: 229-237.
- [17] Işıklar-Pürçek, K. (2014) “İlköğretim Okul Müdürünün Koçluk Davranışı ve Sınıf Öğretmeninin İş Doyumu (Ankara İli Örneği)”. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 47, Sayfa: 124-157,
- [18] Joyce, B., Showers, B. (1998) *Student Achievement Through Staff Development*, Newyork: Longman,
- [19] Karabacak, K. (2010) “Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı:20, Sayfa: 81-94,
- [20] Kılburg, R. R. (1996) “Toward A Conceptual Understanding and Definition of Executive Coaching”. *Consulting Psychology Journal and Research*, Volume: 48, Issue:2, Page:134-144,
- [21] Knight, J. (2009) “Coaching”, *National Staff Development Council*, Vol:30, Issue:1, Page: 18-22,
- [22] Landsberg, M. (1999) *Koçluğun Taosu*, (Çev. H. B. Çevik), İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1999.
- [23] Minibaş-Poussard, J. (2006) *Yönetimde Yeni Bir Stil: Coaching*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları,
- [24] Waldron, N. L., Mcleskey, J. (2010) “Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform”. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Issue: 20, Page: 58-74,
- [25] Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H., Sandahl,