



**HİZMETİÇİ EĞİTİM KAPSAMINDA MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
TARAFINDAN DÜZENLENEN EĞİTİM KOÇLUĞU PROGRAMININ
SCRIVEN'IN BAĞIMSIZ DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Serpil Selen Güngör

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir

YAZARIN

Adı : Serpil Selen
Soyadı : Güngör
Bölümü : Eğitim Bilimleri
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Hizmetiçi Eğitim Kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından
Düzenlenen Eğitim Koçluğu Programının Scriven'in Bağımsız
Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : Evaluation of The Educational Coaching Training Program Organized by
The Ministry of National Education According to Scriven's Independent
Evaluation Model

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Serpil Selen Güngör

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Serpil Selen Güngör tarafından hazırlanan “Hizmetiçi Eğitim Kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Düzenlenen Eğitim Koçluğu Programının Scriven’in Bağımsız Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Pınar Bilasa

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Hasan Coşkun

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çankırı Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/02/2023

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans araştırma sürecim boyunca yanımda olan, bu çalışmanın her evresinde beni hoşgörüyü ve sabırla karşılayan, samimiyetini, içtenliğini, sevgisini, yardımseverliğini benden esirgemeyen, değerli tavsiye ve fikirleri ile tez danışmanlığımı yürüten canım hocam Doç. Dr. Sayın Pınar BİLASA'ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez savunmama katılarak kritik noktalarda yapıcı eleştirileriyle tezin son şeklini almasını sağlayan Prof. Dr. Sayın Mehmet TAŞPINAR ve Prof. Dr. Sayın Hasan COŞKUN hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırma sürecim boyunca elinden gelen her yardımı benden esirgemeyen sevgili hocam Huriye Can ESER'e ve Milli Eğitim Bakanlığı personellerine teşekkür ederim.

Sevgisini, sabrını ve desteğini esirgemedi, hayatımın her anında yanımda olan aileme çok teşekkür ederim.

**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN DÜZENLENEN
EĞİTİM KOÇLUĞU EĞİTİM PROGRAMININ SCRIVEN'İN
BAĞIMSIZ DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Serpil Selen Güngör

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mart, 2023

ÖZ

Eğitim, geçmişten günümüze insan topluluklarının ve toplumların kalkınması ve gelişebilmesi için en önemli unsurlardan biri olmuştur. Günümüzün hızlı değişen, dönüşüm geçiren ve küreselleşmiş dünyası göz önünde bulundurulduğunda eğitim daha büyük bir öneme sahip olmakta ve bu çerçevede eğitimin denetlenmesi, düzenlenmesi, verimliliğinin ve çıktılarının değerlendirilmesi öne çıkan kavramlar haline gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmetiçi eğitim kapsamında düzenlenen eğitim koçluğu eğitim programının Scriven'in Bağımsız Değerlendirme Modeline göre değerlendirildiği bu araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmış 25 öğretmenle görüşme tekniği kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken Scriven'in Bağımsız Değerlendirme Modeline uygun olarak, araştırmacının eğitim sürecine dâhil olmadığı bir ortamda, kurs amaçlarının sorgulanmadığı, sürecin ve süreçteki unsurların sorgulandığı sorular öğretmenlere yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde eğitim koçluğu hizmetiçi eğitim programının genel olarak katılımcıları memnun ettiği görülse de eğitim programının verimliliğini olumsuz yönde etkileyen bir takım unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının öğretmenlere farklı ve yeni bir farkındalıklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine imkân sağladığı görülmüştür. Eğitimin rehberlik becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde kullanılan araçların yeterli ve etkili olması güçlü yönler olarak tespit edilmiştir. Eğitim koçluğunun zayıf yönü

olarak, eğitim süresinin yetersiz olduğu ve uygulama yönünden eksik kaldığı, eğitim kaynaklarının güncel olmadığı tespit edilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Eğitim, eğitim koçluğu, kurs, değerlendirme, program değerlendirme, Scriven, hedefsiz değerlendirme

Sayfa Adedi : 78

Danışman : Doç. Dr. Pınar BİLASA

**EVALUATION OF THE EDUCATIONAL COACHING EDUCATION
PROGRAM ORGANIZED BY THE MINISTRY OF NATIONAL
EDUCATION ACCORDING TO SCRIVEN'S INDEPENDENT
EVALUATION MODEL
(M.S. Thesis)**

Serpil Selen Güngör

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
March, 2023**

ABSTRACT

Education has been one of the most important elements for the development and development of human communities and societies from past to present. Considering today's rapidly changing, transforming and globalized world, education has a greater importance, and within this framework, supervision, regulation, evaluation of efficiency and outputs of education are prominent concepts. Within the scope of this study, in which the educational coaching training course program organized by the Ministry of National Education was evaluated according to Scriven's Independent Evaluation Model, research data were collected from 25 participating teachers using the interview technique within the framework of qualitative research methods. While collecting the research data, in accordance with Scriven's Independent Evaluation Model, in an environment where the researcher was not involved in the education process, questions were asked to the participants in which the course objectives were not questioned, the process and the elements in the process were questioned. When the findings are examined, although it is seen that the training coaching course program generally pleases the participants, a number of factors that negatively affect the efficiency of the course have been discovered and these have been evaluated independently of the target. As a result of the research, it was concluded that the training program created a different and new awareness for teachers. It has been seen that this training allows teachers to develop themselves. The training has been shown to be effective in developing guidance skills; and the strengths of training were identified as being motivating and the tools used in training being adequate and effective. Weaknesses of training coaching

have been identified as insufficient training time and lack of practice, and lack of up-to-date training resources.



Keywords : Education, training coaching, course, evaluation, program
evaluation, Scriven, goal free evaluation

Page Number : 78

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Pınar BİLASA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Koçluk Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	7
2.2. Koçluk Türleri.....	11
2.2.1. Eğitim Koçluğu Kavramı.....	12
2.2.2. Türkiye’de Eğitim Koçluğu	15
2.3. Program Değerlendirme.....	19
2.3.1. Eğitim Programı Kavramı.....	19

2.3.2. Program Değerlendirme ve Eğitimde Program Değerlendirme	21
2.3.3. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	26
2.3.4. Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli	28
2.3.4.1. Modelin Temeli ve Ortaya Çıkışı.....	28
2.3.4.2. Modelin Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları.....	29
BÖLÜM III.	32
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34
BÖLÜM IV. YÖNTEM	38
4.1. Araştırma Modeli	38
4.2. Çalışma Grubu	38
4.3. Verilerin Toplanması	39
4.3.1. Veri Toplama Aracı	40
4.3.2. Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirliği	40
4.4. Verilerin Analizi	41
BÖLÜM V.	42
BULGULAR	42
5.1. Eğitime Duyulan İhtiyaca İlişkin Bulgular.....	42
5.2. Eğitimin Mesleğe Katkısına İlişkin Bulgular	43
5.3. Eğitimde Kullanılan Kaynakların Verimine Yönelik Bulgular	44
5.4. Eğitimin Güçlü Yönlerine Yönelik Bulgular	46
5.5. Eğitimin Zayıf Yönlerine Yönelik Bulgular	48
5.6. Eğitimde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular	49
5.7. Eğitime Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular.....	50
BÖLÜM VI.	54
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
KAYNAKÇA.....	61
EKLER	72
EK-1. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Koçluğu Genel Kapsamı	73
EK-2. Araştırmanın Uygulanmasına İlişkin İzin Onayı.....	76
EK-3. Araştırmanın Uygulanmasına Yönelik Etik Kurul İzin Onayları	78
EK-4. Katılımcı Görüşme Formu	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özelliklerinin Dağılımı	39
Tablo 2. Kappa İstatistik Değerleri	40
Tablo 3. Araştırma Sorularının Uyum Değerleri	41
Tablo 4. Eğitime Duyulan İhtiyaca Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	42
Tablo 5. Eğitimin Mesleğe Katkısına Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	43
Tablo 6. Eğitimde Kullanılan Kaynakların Verimine Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	44
Tablo 7. Eğitimin Güçlü Yönlerine Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	47
Tablo 8. Eğitimin Zayıf Yönlerine Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	48
Tablo 9. Eğitimde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	49
Tablo 10. Eğitime Yönelik Öneriler Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	51

KISALTMALAR LİSTESİ

GFE	Goal Free Evaluations
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amaçlarına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyası hızla değişen koşulları, bu değişen koşullara uygun olarak her türlü yenilikçi ve çağa uygulamayı bireyler için olmazsa olmaz duruma getirmekte ve bu durum kendini hayatın her alanında olduğu kadar eğitimde de göstermektedir. İster bireysel ister toplumsal açıdan bakıldığında kaliteli ve nitelikli bir eğitim bireyleri hayata hazırlamakta ve toplumların kalkınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde bireyler, toplumlar ve işletmeler; küreselleşme ve dijitalleşmenin getirdiği yeni işleyişler sayesinde bilgiye daha kolay ve daha hızlı bir şekilde ulaşmakta, gelişmelerden daha hızlı haberdar olmakta, geçmişe göre daha yüksek farkındalığa sahip olmaktadır (Özkan, 2009). Bu çerçevede küresel dünyaya ayak uyduramayan bireyler veya işletmeler geride kalmakta ve sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). Bu değişim ve dönüşüm çerçevesinde eğitim oldukça ön plana çıkmakta, bireylerin ve toplumların değişen şartlara ayak uydurabilmesi, varlıklarını aynı ölçüde ve kalitede sürdürebilmeleri için iyi ve etkili bir eğitim alıp, düşünmeye sevk edilmeli ve toplumsal bir bilinç oluşturulmalıdır. Bu sayede bireylerin ve toplumların sürekli gelişiminin önü açılacak ve değişen şartlara uyum kolaylaştırılabilecektir (Semerci, 2003). Buna bağlı olarak eğitimin de sürekli gelişmesi ve değişmesi gerekmektedir.

Özellikle 21. yüzyıl ele alındığında, toplumsal anlamda karşılaşılan birçok sorunun temelinde yetersiz eğitimin olduğu görülmekte, gerek gelişmiş ülkeler gerekse gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerde birçok iktisadi, sosyal ve olgusal problemin çözüm yolunun

eğitimden geçtiği görülmektedir (Seligman vd, 2009). Bunun yanı sıra, günümüzde öğrencilere ve bireylere verilen eğitimler ve eğitim modelleri de sorgulanmaya başlanmış, geleneksel birçok model ve işleyişin artık etkinliğini kaybettiği ve verimsiz olduğu savunulmakta ve çağa, bireylere, yeni teknolojik araçlara uygun bir şekilde dönüştürülmesi gerektiği görüşü hâkim olmaya başlamıştır (Cohen, 2006). Geleneksel eğitim modellerinde eğitim öğretici ile öğrenci arasındaki bir etkileşim çerçevesinde şekillenmekte, tek yönlü olmakta ve sadece akademik başarı olurken, günümüz bütüncül yaklaşımları eğitim sistemine farklı paydaşları da dâhil etmekte ve birçok farklı amaca sahip olabilmektedir (Huitt, 2011). Bu kapsamda koçluk kavramı gündeme gelmekte, günümüzde birçok araştırmacı ve uygulayıcı tarafından koçluk, eğitim ve öğretimde değişim odaklı bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşım olarak değerlendirilmekte ve eğitimin etkililiğini ve verimini arttıran bir bileşen olarak değerlendirilmektedir (Skiffington ve Zeus, 2003). Günümüzde koçluk kavramı eğitim alanında sıkça kullanılmaya başlamıştır.

Eğitimde koçluk kavramı ele alındığında, koçluğun eğitim sistemine dâhil olması ile birlikte eğitimin veriminin artacağı savunulmakta, sistemin diğer aktörü olan öğrencilerin etkinliğinin artacağı, eğitimin kültür oluşturmada, hedeflere ulaşmada ve öğrenmede daha başarılı olabileceği belirtilmektedir (Lewis, Passmore ve Cantore, 2008). Diğer bir taraftan günümüz koşulları, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, eğitilmiş ve nitelikli bir insan gücü ihtiyacı ortaya çıkartma ve bu ihtiyacın karşılanabilmesi ise etkili bir eğitim ile mümkün olabilmektedir (Ladyshevsky, 2006). Böyle bir ortamda geleneksel eğitim model ve yöntemleri terk edilmekte, çağa uygun olan yaklaşım ve uygulamalara yönelik olmaktadır. Koçluk kavramı da böyle bir ortamda önem kazanan, öne çıkan bir uygulama olmakta ve genel çerçevede eğitimin verimini ve kalitesini arttıran bir uygulama olmaktadır (Knight, 2004). İlk kez 1500’lü yıllarda kullanımına rastlanan koçluk kavramı günümüzde özel rehberlik, danışmanlık, antrenörlük gibi kavramlar ile ilişkili olarak kullanılmakta eğitim dışında da sıklıkla kullanılan bir kavram olmaktadır (Akın, 2002; Arat, 2007; Knight, 2011). Pek çok alanda kullanılan koçluk kavramı son dönemlerde eğitim alanında daha fazla öne çıkmaktadır.

Koçluk süreci ele alındığında alan yazında farklı tanımlar ile karşılaşılmakta fakat bu tanımların birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Landsberg (1999) eğitim koçluğu sürecini; bireylerin performansının, öğrenme yeteneğinin arttırılmasının amaçlandığı, motive edici, bireyin sorgulama yeteneklerini geliştirildiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise Starr (2004) eğitim koçluğunun, bireyin performansının

arttırıldığı, başarıya ulaşmasının önündeki engellerin kontrollü bir şekilde kaldırıldığı koordinasyonlu süreç olarak tanımlamıştır. Kurumsal açıdan ele alındığında ise koçluk kavramı çalışanların kişisel ve kariyer gelişimlerinin üst noktalara taşınması için yapılan rehberlik olarak tanımlanmaktadır (Kulaç, 2002). Özetle koçluk en genel ifade ile bireyin belirli özellikleri, performansı, sportif başarısı veya akademik başarısı gibi istenilen unsurun gelişmesini amaçlayan bir süreçtir.

Eğitim koçluğu ise bireyin, bireysel veya ekip çalışması ile akademik başarısı, kaygıları, stres kaynakları, öğrenme verimi, kariyer yönetimi, çevresel iletişim ve etkileşimi konularında destek sağlamakta, yeni öğrenme ve eğitim yöntem ve modelleri ile öğrencilerin akademik başarılarını arttırmayı amaçlamaktadır (Gynnild, Holstad ve Myrhaug 2007). Özellikle teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşması ve bununla birlikte birçok farklı teknolojik araç ve imkânın kullanıma girmesi ile birlikte eğitim koçluğu günden güne popülerleşmeye başlayan bir uygulama halini almış ve akademik alanda da popüler bir araştırma alanı olmaktadır (Knight, 2009). Yaklaşımı itibariyle kişisel gelişim ve eğitim için güçlü bir araç olarak öne çıkan koçluk, özünde bireyin, sorgulamayı aktif bir şekilde kullanarak eğitim ve öğretimi pekiştirmesini ve kolaylaştırmasını amaçlamaktadır. Eğitim koçluğu kapsamında ise geleneksel öğrenme modellerinde öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime dahil olan eğitim koçları, eğitim sürecini kolaylaştırmakta, öğretmenin yükünü hafifletip verimlerinin artmasına yardımcı olurken, öğrencinin de öğrenme veriminin artmasına katkıda bulunmaktadır (Griffiths, 2005; Whitmore, 2009). Eğitim koçluğunun bu özellikleri sebebiyle eğitimde önemli bir yere sahip olmaktadır.

Eğitim koçu olabilmek için belli bir eğitim alınması gerekmektedir. Farklı alanlara yönelik olarak düzenlenen pek çok koçluk eğitim programının dünyada gittikçe yaygınlaştığı görülmektedir. Hemen hemen her kurs programı koçluk sertifikası vermiş olsa da düzenlenen bu eğitim programlarının niteliği hakkında karar veren en önemli kişiler programa dâhil olan katılımcılardır. Bilindiği gibi bir eğitim programının değerlendirilmesinde eğitime katılanların görüşlerinden elde edilen veriler sıklıkla kullanılmaktadır. Program değerlendirme, spesifik bir programın etkililiğinin ve veriminin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla, çeşitli ölçme araçları (anket, ölçek, görüşme, gözlem) kullanılarak veri toplama ve elde edilen verilerin belirli bir sistem çerçevesinde değerlendirilmesi sonucunda programın etkililiğine yönelik gerçekleştirilen değerlendirmeleri ifade etmektedir (Erden, 1998; Green ve Stone, 1977; Uşun, 2012). Eğitim

programlarının değerlendirilmesi ise eğitim programının etkililiğinin tespiti, hedeflere ulaşma durumunun değerlendirilmesi açısından olağan bir uygulama olarak değerlendirilmekte ve önemli bir geri bildirim faaliyeti olarak öne çıkmaktadır (Belvis, 1989; Lunenburg ve Irby, 2006). Eğitim programlarının etkili bir şekilde değerlendirmesi ile programların gelişmesinin önu açılmakta, problemleri unsurlar ortadan kaldırılabilirmekte hedeflere ulaşma kolaylaştırılabilmektedir (Aygören ve Er, 2018). Alan yazın incelendiğinde eğitim programlarına yönelik birçok farklı değerlendirme yöntemine rastlanmakta fakat ortak bir görüş veya bakış açısı bulunmamaktadır. Olgucu, öznelli, faydacı, çoğulcu, hedeflere dayalı, hedeften bağımsız, yönetsel, yararlanıcı odaklı, katılımcı gibi farklı yaklaşımlar çerçevesinde oluşturulan bu program değerlendirme modelleri programlara odaklanmayı zorlaştırmış ve hem araştırmacıların hem de uygulayıcıların işlerini zorlaştırmıştır, buna karşın bu modeller özellikle detayları yakalamada ve tarafların öznelli görüşlerini elde etme konusunda diğer modellerden daha etkili olmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen 2012). Bu araştırma kapsamında alan yazında önemli bir yere sahip olan, programın bilinmeyen özelliklerini açıkça ortaya koyan program değerlendirme modellerinden Scriven'in Bağımsız Değerlendirme Modelinden faydalanılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, hizmetiçi eğitim kapsamında MEB tarafından düzenlenen eğitim koçluğu programının Scriven'in bağımsız değerlendirme modeline göre değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranılmıştır. Eğitime katılanların görüşlerine göre;

- 1) Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren eğitim koçluğu programları öğretmenlerin mesleki ve kariyer gelişimleri açısından etkili ve yararlı mıdır?
- 2) Eğitim koçluğu programlarının daha etkili ve verimli bir hale getirilebilmesinin yolları nelerdir?
- 3) Öğretmenler neden eğitim koçluğu programlarına yönelmektedir?
- 4) Eğitim koçluğu programları kapsamında ve sürecinde karşılaşılan problemler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma alan yazında yapılan araştırmalardan farklı olarak Türkiye'de hizmet içi eğitim kapsamında MEB bünyesinde sunulan eğitim koçluğu programı Scriven'in bağımsız

değerlendirme modeli ile incelenmiş eğitime katılan kişilerin görüşlerinin alınması ve programın olumlu ve olumsuz yönlerini belirleyerek programın geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya koyulması açısından önem arz etmektedir. Eğitim koçluğu programlarının eğitim üzerindeki etkileri düşünüldüğünde bu araştırma ile eğitim programlarından alınacak verimi en üst düzeye taşımak için gerekli çıkarımlar gerçekleştirilebilecektir. Bu araştırma başta Türkiye olmak üzere, eğitim koçluğu ve eğitim koçluğu programlarının değerlendirilmesi kapsamında önemli bir rehber niteliği taşıyacaktır. Böylece, Türkiye için büyük önem taşıyan hizmetiçi eğitim programlarının etkililiği değerlendirilecek, bu alanda daha nitelikli çalışmaların yapılmasına katkıda bulunulacaktır. Alan yazın incelendiğinde yurt dışında Scriven'in bağımsız program değerlendirme modeline göre yapılmış pek çok program değerlendirme çalışması bulunmaktadır fakat bu program değerlendirme modeli ile Türkiye'de yapılmış çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu açılardan ele alındığında böyle bir araştırmanın alan yazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın araştırmacı tarafından belirlenen çerçeve doğrultusunda gerçekleri yansıttığı, katılımcıların cevaplarının, araştırma sorularına yönelik samimi cevaplar olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma eğitim koçluğu programlarından yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren programlara katılan 25 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın çalışma grubu tek bir eğitim programına katılan katılımcılar ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireylere yaşantıları yoluyla istendik ve kalıcı davranışlar kazandırma sürecidir. (Ertürk, 1979).

Öğretim: Eğitim faaliyetinin sağlıklı ve verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için uygun araçların, kaynakların kullanıldığı, ortamın sağlandığı ve bu unsurların yetkin personel ile desteklendiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Sünbül, 2016).

Eğitim Programı: Genel olarak bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1988).

Program Değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998).

Koçluk: İnsanların performansını ve öğrenme yeteneğini arttırmayı amaçlayan, motivasyon, etkili sorgulama gibi teknikleri kullanan, kişinin performansını arttırarak, başarının önündeki engelleri ortadan kaldıran bir süreçtir (Starr, 2004).

Eğitim Koçluğu: Bireysel veya ekip çalışması yoluyla okul başarısı, sınav kaygısı, etkinlik, ailelerle iletişim, meslek yönelimi, akademik başarı, zaman yönetimi gibi konular hakkında öğrencilerin gereksinim duyduğu alanlarda destek sağlanmasıdır (Çatalbaş, 2017).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kavramlara ve durumlara belli başlıklar altında yer verilmiştir.

2.1. Koçluk Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Koçluk kavramı, tarihsel kökeni incelendiğinde 2500 yıl öncesine dayanan bir kavram olmakta, Sokrates ile ortaya çıkan koçluk temelinde karşılıklı tarafların birbirine soru sorma ve geribildirimine dayanan bir mekanizma olarak ifade edilmektedir (Nielsen ve Norreklit, 2000).

Koçluk kelimesi etimolojik köken bakımından İngilizce bir kelimedir ve İngilizce “Coaching” kelimesinden Türkçe’ye geçmiştir, koçluk kavramı, “değerli malların bir yerden başka bir yere taşınmasında kullanılan tekerlekli ulaşım araçlarına verilen isim” anlamında ilk olarak 1500’lü yıllarda kullanıldığı görülmektedir (Budak, 2008). Koç kelimesi günümüzdeki kullanımına uygun olarak ilk defa 1885 yılında Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de spor kulüplerini çalıştıran, eğiten kişiler için antrenör kelimesinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Ficher-Epe, 2006). Ayrıca, koçluk teriminin aynı yıllarda İngiltere’de üniversite öğretmenlerine ek olarak öğrencileri akademik kariyer ve başarı konusunda destekleyen özel öğretmenler için kullanıldığı da raporlanmaktadır (Wilson, 2004). Koçluğun akademik ve pratik bir konu olarak ele alınması ise 1980’li yıllar ile birlikte başlamakta, bu yıllarda küreselleşme hareketleri ve teknolojik gelişmeler ile değişim ve dönüşüme uğrayan dünyada özellikle ticari alanda rekabet çok şiddetli düzeylere ulaşmış, ürün ve hizmetler birbirine çok büyük derecelerde yaklaştığı, benzerlik gösterdiği için firmalar bir rekabet avantajı sağlamak amacıyla emek gücünün geliştirilmesine önem vermiş ve bu amaçla da kariyer, eğitim ve yöneticilerinin performans ve motivasyonlarını geliştirme amacıyla koçlara yönelmişlerdir (Eğri, 2013). İnsan ilişkilerinin; ailede, bulunduğu çevrede

ve ülke genelinde olduğu gibi başka ülkelerin insanlarıyla da iyi olması gerekmektedir (Coşkun, 2017). Günümüzde ise koçluk bireysel ve kurumsal boyutta birçok farklı alanda kullanılan bir hizmet veya iş ilişkisi olmaktadır.

Günümüzde de halen benzer veya farklı şekillerde kullanılan koçluk kavramı daha çok bir tarafın diğer bir tarafa öğretmek, eğitmek, danışmanlık yapmak, bilgi aktarmak, yönlendirmek, yol göstermek anlamında kullanılmaktadır (Şimşek, Çelik ve Akatay, 2007). Bir başka tanımda ise koçluk; bireylerin, takımların veya grupların belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla yönlendirilmesini sağlayan yönetsel bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Barutçugil, 2004). Whitmore (2009) ise koçluğu eğitim ve antrenörlük çerçevesinde ele alarak, bireyin performansının artırılması ve potansiyelinin ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerin bütünü olarak tanımlamıştır.

Koçluk en genel ifade ile koçluk hizmetini alan kişide hedeflenen değişime ulaşmak amacıyla, öğrencinin öğrenmesini sağlayan, farkındalığını arttıran, destekleyen, davranış ve tutum değişikliklerini teşvik eden ve pekiştiren, hedefe ulaşmayı sağlayacak faaliyetlerinin tümünü içeren karşılıklı güvene dayanan profesyonel bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Haynor, 1994; Milner ve Bossers, 2004). Koçluk modeli ve şekli, koçluk ilişkisinin tipine, öğrencinin beklentilerine ve ihtiyaçlara göre farklılık gösterse de temelinde bu özellikler yatmakta birçok farklı alanda koçluk ilişkisi kurulabilmektedir (Joo, 2005).

Alan yazın incelendiğinde koçluğa dair, eğitim, spor, sosyal yaşam, organizasyon davranış alanlarında birçok farklı tanıma rastlamak mümkün olmaktadır. Şimşek, Çelik ve Akatay (2007) koçluğu; koç rolündeki birey ile koçluk faaliyetinin alıcı yönündeki bireyin, performansı arttırmak, kişisel, profesyonel veya zihinsel olarak gelişimi sağlamak amacıyla kurulan ortaklık olarak tanımlamaktadır. Budak (2008) ise koçluğu “istenen performansa ulaşmak için koç (coach) ve danışan (coachee) arasında kurulan bir gelişim ilişkisi” olarak tanımlamakta iki taraf için de faydalı bir ortaklık olduğunu belirtmekte koçluğu, bireyin bir noktada hedeflediği başka bir noktaya ulaşmasına yardımcı olan bir destek ve yönlendirme faaliyeti olarak tanımlamıştır. Danışan kelimesi psikologlar tarafından kullanılan bir tabir olmakla beraber koçluk sisteminde de sıklıkla kullanılmaktadır, ayrıca koçluk sisteminde danışan yerine müşteri tabiri de kullanılır. Müşteriler bireysel olacağı gibi kurumsal da olabilir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2013). Eğmir’e (2012) göre koçluk, bir bireyin herhangi bir konuda belirli bir hedefe ulaşmak veya gelişim hedefini gerçekleştirmek amacıyla koç olarak tanımlanan birinden aldığı destektir.

Koçluk; iş görenleri, işverenin hedefleri doğrultusunda güdüleyen, yönlendiren, ortak çıkarlara ulaşmayı kolaylaştıran, bu amaçlara yönelik ortam hazırlayan ve süreç boyunca ortaya çıkabilecek problemlerin ve çatışmaların çözülmesine yardımcı olan fakat asıl karar almayı iş görene bırakan bir hizmet olarak değerlendirilmektedir (Akin, 2002). Koçluk kavramı günlük hayatta aynı zamanda, özel rehberlik, öğretmenlik, antrenörlük veya danışmanlık kavramlarıyla da birlikte kullanılmakta, özünde bireyin performansını, bazı kişisel yeterlilik ve yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlayan, motivasyonun arttırılmasını hedefleyen bir destek süreci olmaktadır (Arat, 2007; Landsberg, 1996). Olgun (2015) koçluk kavramını rehberlik çerçevesinde ele almış; bir birey veya organizasyon için belirlenen bir hedefe ulaşma yolunda kolaylaştırıcı olarak rol alan ve nihai kararı danışan tarafa bırakılması süreci olarak tanımlamış, potansiyeli maksimize etmek olarak değerlendirmiştir. Bu tanımlardan da yola çıkarak koçluk bir birey veya taraf için bir değer arz eden, bir hedef imajı taşıyan bir noktaya ulaşmayı, başarıma amacıyla o birey veya tarafın desteklenmesini, yönlendirilmesini, eğitilmesini veya motive edilmesini kapsamaktadır.

Koçluk kavramı liderlik ve mentorlük gibi birbirine yakın kavramlar ile oldukça içe geçmekte fakat özünde bu iki kavramdan ayrılmaktadır (Case ve Witemeyer, 2006). Mentorlük kavramı, antik Yunan medeniyetine dayanan oldukça eski bir kavram olmakta, öğretmenin öğrencisini yönlendirmesi ve eğitmesi ve aynı zamanda akıl danışıp, mentorun davranışlarını örnek alması anlamına gelmektedir (Peterson, 2005). Mentorluk kavramının insanlık tarihinde bilimsel ve felsefi gelişim üzerinde çok büyük etkileri olduğu savunulmakta, mentorlük ile yüksek bilgi düzeyine ve tecrübeye sahip kişinin bu bilgi ve tecrübelerini öğrenci konumundaki daha düşük bilgi ve tecrübe düzeyine sahip bireylere aktardığı belirtilmektedir (Leucke, 2007). Mentorlük kavramı günümüzde daha çok usta-çırak, ast-üst, genç-yaşlı gibi taraflar arasında görülmekte ve kişisel gelişimi hedeflemektedir (Anafarta, 2002). Koçluk ile mentorlük kavramı arasındaki en büyük fark ise koçluk bireyin belirli yeteneklerini geliştirmeyi, motive etmeyi, performansını arttırmayı ve bir amaca ulaşmasını kolaylaştırmayı hedeflerken, mentorlük ise uzun vadeli, geniş kapsamlı kariyer ve kişisel gelişimi hedeflemekte, bir yaşam tarzının, akademik veya pratik bilgi ve tecrübe düzeyinin mentordan öğrenciye aktarılmasını amaçlamaktadır. Mentorlük kariyer ile ilişkili, bilgi birikiminin aktarılmasına dayanan bir kavram olurken koçluk spesifik bir iş, spor veya kişisel yetenek ile alakalı olabilmektedir (Passmore, 2007).

Koçluk ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavramda liderliktir. Liderlik, koçluğun özellikleri olarak sıralanan hedeflere ulaşma, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma, problem ve

çatışma çözme, performansı, verimliliği ve motivasyonu arttırma, bunlara uygun ortamı hazırlama gibi kavramlarla benzerlik göstermektedir (Aydar, 1999; Wright ve Mackinnon, 2007). Fakat alan yazında koçluk ile liderlik, liderliğin bir yönetim stili, koçluğun ise bir amaca doğru iki taraf arasındaki ortak faydaya dayanan bir ilişki olması ile ayrılmakta, koçluk aynı zamanda liderlik özelliğini de arttırıcı daha geniş bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Piasecka, 2000). Liderlikte; lider ile etkisindekiler aynı amaç doğrultusunda hareket edip aynı faydadan yararlanmaktayken koçluk ilişkisinde koç ile etkisindeki aynı amaca ulaşmayı hedeflese de faydalar farklılaşmaktadır (Zeus ve Skffington, 2001). Koç, etkisindekilere ortak hedef doğrultusunda kişide kendi faydasını gözetmeden liderlik eden kişidir denilebilir.

Günümüzde koçluk ve koçluğun etki alanları incelendiğinde; koçlar farklı yapılarda ve ortaklıklarda yönetici, rehber, motive eden, geliştiren, öğreten bireyler olarak görülmekte ve farklı durum ve dinamikler için farklı koçluk stilleri gerekmektedir (Treur ve Sluis, 2005). Alan yazın incelendiğinde koçluğun dolaylı ve dolaysız koçluk olarak iki farklı tarzda icra edildiği görülmektedir. Dolaylı koçluk, koçluğun en temel hali olmakta, destekleme, kolaylaştırma ve yönlendirme esaslarına dayanmaktadır. Dolaylı koçluk taraflar arasındaki güç hiyerarşisinin belirgin olduğu, koçluğu alan bireyin daha çok yönetildiği ve davranışlardaki değişikliğin daha hızlı ve kesin istendiği alanlarda uygulanmaktadır. Örnek olarak spor koçları, eğitim koçları, askeri okullar, dolaylı koçluk yönetiminin en net görüldüğü alanlar olmaktadır. Dolaysız koçlukta ise koçun bireyin davranışlarına müdahalesi minimum düzeyde olmakta, koç bu pozisyonda dinlemekte, keşfetmeye çalışmakta, araştırmakta ve koçluk yaptığı bireyin sorunları kendi başına çözmesine, hedeflere kendi gayreti ile ulaşmasına ortam hazırlamaktadır. Dolaysız koçluk genellikle, iş arkadaşları, yaşam koçları ve terapistler tarafından tercih edilmektedir (Bacon, 2003). Alan yazın incelendiğinde birçok araştırma dolaysız koçluğun, dolaylı koçluğa göre daha etkili olduğunu ifade etmekte ve bunun nedeni olarak da dolaysız koçluk ile kazanılan davranış ve tutumların daha etkili olması, dolaylı koçluk ile koçun etkisinin azaldığında veya ortadan kalktığında bireyin davranış ve tutumlarının eski haline dönmesi ve bireyi amaçlardan uzaklaştırması veya motivasyonun düşmesi olarak gösterilmektedir (Bacon, 2003; Wise ve Voss, 2002). Koçun etkisine alışan birey, onun yokluğunda bocalayabilmekte, güdülenme problemleri yaşayabilmektedir. Kendi kararlarında, davranışlarında bir başkasına bağlı kişiler, tek başlarına hareket ederken bu durumu sık sık yaşamaktadırlar.

2.2. Koçluk Türleri

Günümüzde koçluk gerek kurumsal gerekse bireysel boyutta ihtiyaçlara bağlı olarak farklı şekillerde ortaya çıkabilmekte, performans, kariyer, sağlık, spor, yaşam, yönetici ve bu araştırmanın da ana odağı olan eğitim koçluğu en yaygın koçluk türleri arasında gösterilmektedir. Performans koçluğu bir yöneticinin, sporcunun veya bireyin belirli bir konudaki veya uzmanlıktaki gelişimi amacıyla kurulan profesyonel ilişki olmakta ve öğrenci konumundaki bireyin, performansının artırılması, yeni yetenek ve beceriler kazanması, mevcut becerilerini geliştirmesini amaçlayarak belirli hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaya çalışmaktadır (Kaufman, 2006).

Bir diğer popüler koçluk türü olan kariyer koçluğunda da herhangi bir pozisyonadaki iş görenin yetkinliklerini ve yetenekleri geliştirmesi ve kariyerinde ilerlemesi amacıyla kurulan koçluk ilişkisi olmaktadır (Uçkun ve Kılınç, 2007). Yaşam koçluğu ise kişisel gelişim üzerine kurulan bir koçluk ilişkisi olmakta, bireyin çevresi ile etkileşim ve iletişiminin düzenlenmesi, psikolojik iyi oluşunun sağlanması ve yaşam doyumunun artırılmasına yönelik gerçekleştirilen koçluk faaliyetlerini kapsamaktadır (Branham, 2000). Yaşam koçluğu aynı zamanda bireyin sosyal hayatını, akademik hayatını ve mesleki hayatını kapsamakta bütün bu alanlar çerçevesinde bireyin gelişimini desteklemektedir (Nixon-Witt, 2008). Bireyler hayatın farklı boyutlarında bir yol göstericiye ihtiyaç duymaktadır. Bireyin akademik başarısını ve hayattan aldığı hazzı arttırdığı söylenebilmektedir. Örneğin bir yazar, koç desteği alarak daha kaliteli işler ortaya koyarak hem maddi hem manevi daha yüksek haz duyabilmektedir. Motivasyonunu kaybettiği ve ya ilerleyemediği zamanlarda yol gösterici bir destekle hedefe güdülenebilmektedir.

Sağlık koçluğu ise bireyin fizyolojik ve psikolojik iyi oluşunun geliştirilmesi ve belirli bir düzeyde tutulmasını hedefleyen, temel sağlık bilimleri çerçevesinde kurulan bir koçluk ilişkisi olmaktadır (Özbay, 2009). Sağlık koçluğu temel tıp eğitimi veya beslenme eğitimi almış bireyler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Spor koçluğu ise bir diğer popüler koçluk türü olmakta, antrenörlükten farklı olarak sporcuların psikolojik dengeleri, zihinsel gelişimleri ve iyi oluşlarına odaklanmakta ve antrenör faaliyetlerini destekleyici yönde faaliyetleri kapsamaktadır (Yıldırım, 2011). Spor koçluğu ise antrenörlük eğitimi almış bireyler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Yönetici koçluğu ise, yöneticilerin yönetsel yeteneklerini geliştirmeyi, performanslarını ve motivasyonlarını arttırmayı amaçlayan ve yöneticinin mesleki gelişimini destekleyen bir

koçluk türü olmaktadır (Mazzini, 2007). Yönetici koçluğu ise ilgili eğitimi almış bireyler tarafından gerçekleştirilebilmektedir.

Eğitim koçluğu ise en genel ifade ile koçun, öğrencinin eğitimi ile ilgilendiği, akademik başarıyı arttırmaya yönelik faaliyetlerin gerçekleştirildiği ve bunları gerçekleştirirken öğrenciyi psikolojik olarak da destekleyen bir koçluk türü olmaktadır (Gynnild, 2007). Eğitim koçluğu kavramı ileride ayrı bir başlık altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Özetle koçluk, birçok farklı alanda veya disiplinde kurulabilen, bir tarafın diğer bir tarafa bilgi veya birikim aktardığı, koçun öğrenci konumunda bulunan birey veya tarafın belirli özelliklerini geliştirerek belirli bir hedefe ulaşmasını sağladığı, davranış değişiminin amaçlandığı, değişen davranışların pekiştirildiği, öğretici, geliştirici, destekleyici profesyonel bir ilişki olmaktadır. Günümüzde koçluk kurumsal, kamusal ve bireysel pek çok farklı alanda kullanılan bir yetkinlik olmakta ve temelinde gelişme olmaktadır. Bu kapsamda koçluk görevini icra eden bireyin belirli beceri ve yeteneklere sahip olması gerekmekte, bu beceri ve yetenekler dinleme, sorgulama, gözlemleme, araştırma, keşfetme, etkili geri bildirimlerde bulunma, analiz etme, uyum sağlama ve problem çözme olarak sıralanabilmekte ve bir koçtan bu yetenek ve becerileri etkili bir biçimde kullanması beklenmektedir (Kazazoğlu, 2009). Alanında uzman olmayan bir koç, etkisindekilerin hedefe ulaşmasını kolaylaştırmayacaktır. Sözü edilen beceri ve yeteneklere sahip bir koç ise, etkisindekilerin karşılaştığı engel ve problemleri daha kolay atlatmasına vesile olabilmekte ve hedefe ulaşmayı daha mümkün kılabilir.

2.2.1. Eğitim Koçluğu Kavramı

Eğitim koçluğunu daha detaylı bir şekilde incelemeden önce eğitim ve öğretim kavramları ve öğretmenlik hakkında bilgi vermek daha yerinde olacaktır. Eğitim kavramına dair alan yazında birçok tanım yer almakta, bu tanımlardan birine göre eğitim, bireylerin toplum standartlarını, kültürel dinamikleri, inanç ve yaşam stilleri ile akademik disiplinlere dair bilgi kazanmasına yönelik süreçlerin tümü olmaktadır (Kıroğlu ve Elma, 2009). Bir başka tanımda ise eğitim; okul gibi kontrollü bir ortamda uzman, profesyonel bir eğiticinin öğrenci konumundaki bireylere sosyal yeterlilik kazandırdığı, toplumu uyumunu sağladığı ve akademik yetkinlik kazandığı süreç olmaktadır (Oktay, 2007). Karslı (2004) ise eğitimi yeni ve genç kuşakların topluma uyum sağlamaları ve toplumda bir yer kazanmaları için gerekli bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırdıkları, kişisel ve akademik gelişimlerini sağladıkları süreç olarak tanımlamıştır. Özetle eğitim, bireylerin topluma uyum sağlamaları için, okul gibi

kontrollü ortamlarda, profesyonel öğretici rolündeki bireylerden, yeteneklerini, becerilerini ve yetkinliklerini geliştirdikleri süreç olmaktadır.

Öğretim ise eğitim faaliyetinin sağlıklı ve verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için uygun araçların, kaynakların kullanıldığı, ortamın sağlandığı ve bu unsurların yetkin personel ile desteklendiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Sünbül, 2016). Öğretim, eğitimin gerçekleştirilmesinin aracı olmakta, eğitimi desteklemekte, eğitim için hazırlanan ortam ve kaynak öğretim ile öğrencilere aktarılmaktadır. Bir öğretim mekanizmasında öğreten ve öğrenen konumundaki taraflar arasında öğretenen öğrenene doğru tek taraflı bir bilgi aktarımı olmakta ve öğrenenin gelişimi hedeflenmektedir (Yılmaz, 2007). Öğretim, öğrenen konumundaki tarafın akademik, sosyal ve toplumsal gelişimini hedeflemekte, bu süreçler kapsamında davranış, tutum ve yeteneklerin değişmesi ve gelişmesi beklenmektedir (Arslan, 2009). Özetle öğretim, eğitimin okullarda planlı, programlı ve profesyonel kişiler tarafından yapılan kısmıdır.

Eğitim kavramı için en kabul gören tanımı ile bireyin davranışlarının belirli bir yönde, kasıtlı olarak değiştirilmesi sürecidir (Ertürk, 2013) denilebilir. Eğitim bireyin kendi yaşantısında istenilen yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Taşpınar, 2014). Bu tanımdan yola çıkılarak, eğitim ile bireyler arzu edilen, istenilen bir davranış kalıbına getirilmeye çalışılmakta ve yönlendirilmektedir. Eğitim koçluğu da kısaca eğitim süreçlerinin bir koç yardımı ile geliştirilip, daha verimli ve etkin bir hale getirilmesi olmaktadır.

Eğitim ve öğretim süreçleri ise özellikle öğretici açısından oldukça zorlu bir süreç olmakta, öğretici tipik bir günde uzun saatler boyunca ders vermekte, fiziksel ve zihinsel olarak yorulmakta ve çalıştığı ortama bağlı olarak farklı görev ve sorumlulukları alabilmektedir (Bain, 1983; Kosa, 1990). Eğitim ve öğretim sürecinde öğretme görevini üstlenen öğrenenlerin bu denli farklı görev ve sorumlulukları uzun saatler boyunca yerine getirmesi öğretmenlerde verimin düşebilmesine neden olmakta ve bu durum eğitim sürecinin ilave kaynak ve taraflar ile desteklenmesinin gerekliliğini doğurmaktadır. Eğitim ve öğretim çerçevesinde eğitim koçluğu ele alındığında ise, eğitim koçluğu eğitimi ve öğretimin verimliliğini arttırmayı hedeflemekte, öğreten ve öğrenen tarafların olduğu dinamiğe koçun dahil olmasıyla eğitim ve öğretim süreçlerinin etkililiğini ve etkinliğinin artırılması hedeflenmektedir (Şimşek vd, 2008). Ayrıca eğitim koçluğu ile öğretmenin üzerindeki fiziksel ve zihinsel yük hafifletilirken, öğrenenin de öğrenme verimliliği artırılabilir (Senemoğlu, 2004). Eğitim koçu, hem öğretmeni, hem öğreneni destekleyen hedefe doğru

ilerlerken dayanak olan bir değnek gibidir. Hem engelleri aşmada işi kolaylaştırmaktadır hem de yorgunluğu azaltmaktadır.

Eğitim koçluğu, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu, eksiklik hissettiği alanlarda öğrenciye destek sağlanması, akademik başarı, sınav kaygısı, çevresel iletişim ve etkinlik, zaman yönetimi, planlama ve programlama gibi konularda eksiklik giderilmesi ve mevcut performans başarıların artırılmasını hedefleyen bir koçluk türü olmakta, eğitim koçluğu ile öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin sağlanması hedeflenirken öğrenme alışkanlıklarının da daha verimli ve etkili bir şekilde dönüşmesi amaçlanmaktadır (Gynnild, 2007). Eğitim koçları, eğitim sürecinin her aşamasında öğreneni destekler konumdadır.

Eğitim koçluğu çerçevesinde öğrencilerin çalışma ortamları ve çalışma şekilleri düzenlenmekte, öğrencinin çalışma programları oluşturulmakta, akademik unsurların dışında öğrencinin sosyal hayatı da akademik başarıyı destekleyici şekilde düzenlenmeye çalışılmaktadır (Özby, 2008). Eğitim koçu aynı zamanda öğrencinin ailesi ile olan iletişim ve etkileşiminin de sağlıklı olmasında rol oynamakta, çatışma ortamlarının çözümüne yardımcı olmakta öğrenciyi aile hayatı konusunda da desteklemektedir (Joyce ve Showers, 1998). Eğitim koçluğunun bir diğer özelliği ise koçluk hizmetini alanlar sadece öğrenciler olmamakta, eğitim ekosisteminin bütün tarafları öğretmenler, yöneticiler eğitimde verimliliği ve etkinliği arttırmak üzere eğitim koçluğunu alabilmektedirler.

Eğitim koçluğu alan yazın çerçevesinde incelendiğinde koçluk kavramının yanı sıra eğitim bilimleri kapsamında bir eğitim ve öğrenme türü olarak ele alınmakta, bazı araştırmacılar eğitim koçluğunu bir eğitim modeli olarak ele almakta, koçların hem öğrencilerin öğrenmesine hem de öğretmenlerin eğitim ve öğretim yetenekleri üzerinde pozitif etkileri olacağını savunmaktadırlar (Stodter ve Cushion 2017; Townsend, Cushion ve Smith 2017). Eğitim modellerinin boyutları düşünüldüğünde öğrenen, öğreten ve süreç olumlu yönde etkilendiğinden, eğitim koçluğunu bir eğitim modeli olarak ele almak yanlış olmayacaktır.

Eğitim koçluğu, öğrenme sisteminde öğrencinin eğitim öncesi sahip olduğu yetenek ve kapasitenin eğitim ile kazanılan yetenek ve beceriler ile birleşmesine zemin hazırlamakta, öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmesine yardımcı olmakta genel çerçevede eğitim sürecini daha verimli bir hale getirmektedir. Bu çerçevede eğitim koçları öğrencinin öğrenme stiline uygun eğitim materyal ve yollarını belirlemekte, kariyer yönelimine ve yeteneklerine dair bilgi edinmekte, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek bir farkındalık ortaya çıkartmakta ve öğrencinin potansiyelini en üst seviyelere taşımasına

yardımcı olmaktadır (Towsend, Robert ve Cushion, 2018). Eğitim koçları öğrencinin eğitsel anlamda kendisini tanımasında etkilidir.

Eğitim koçluğu süreçlerinde koç, öğrencinin sadece akademik hayatı üzerine çalışmamakta aynı zamanda öğrencinin sosyal hayatı üzerinde de çalışmaktadır. Eğitim dinamikleri çerçevesinde sosyal hayat ile akademik hayat oldukça ilişkili olmakta, birinde yaşanan problem diğerini de etkileyebilmekte ve bundan dolayı iki kavram arasındaki ilişkiyi sağlamak eğitimin etkinliği açısından büyük önem arz etmektedir (Waldron ve Mcleskey, 2010). Sosyal hayatında veya ailevi hayatında bir problem yaşayan birey bundan etkilenecek eğitim hayatına gerekli özeni gösteremeyecektir. Bu bağlamda eğitim koçu, bireyin hayatının tüm alanlarında etkili olmalıdır.

Gladenna (2006) eğitim koçluğunun faydalarını şu şekilde sıralamıştır; eğitim koçluğu ile öğrenciler öz disiplin sahibi olmakta ve öğrenme yetenekleri gelişmektedir. Öğrenciler eğitim koçluğu ile sınav kaygısı ve stres ile mücadele etmeyi öğrenmekte, psikolojik yükleri hafifletmektedir. Eğitim koçluğu ile öğrencilerin çalışma verimleri artmakta, planlı ve sistemli çalışma alışkanlığı kazanmaktadır. Ayrıca eğitim koçluğu ile öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak yetenek ve becerilerini daha etkin bir şekilde kullanabilmektedirler.

Sonuç olarak eğitim koçluğu günümüz eğitim sistemi düşünüldüğünde öğrencilerin potansiyellerini en üst noktalara çıkarabilmek açısından önemli bir araç olmakta, öğrencilerin sosyal ve akademik hayatlarını düzenlemekte ve akademik başarıyı artırıcı yönde bir destek sunmaktadır. Aşağıda bu kavramın Türkiye’de nasıl ele alındığına değinilmiştir.

2.2.2. Türkiye’de Eğitim Koçluğu

Eğitim koçluğu kavramı Dünya’da olduğu kadar Türkiye’de de popüler bir alan olmakta ve her geçen gün daha fazla bilinirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun başlıca nedeninin eğitimde rekabetin artması ve kullanılan araç, gereçlerin ve kaynakların fazla ve karmaşık olması nedeniyle öğrencilerin yönlendirilme ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Türkiye’de eğitim koçluğu uygulamaları, dershaneler, bireysel uygulamalar, okullar ve eğitim kurumlarında gerçekleştirilmekte ve eğitim koçluğu programları ile eğitimde verimliliğin ve etkinliğin üst seviyelere çıkarılması amaçlanmaktadır.

Türkiye’de koçluğun farklı uygulamaları olan yaşam koçluğu, kariyer koçluğu ve yönetici koçluğu gibi uygulamaların oldukça yaygın olmasıyla birlikte eğitim koçluğunun da yaygınlaşmaya başladığı görülmekte ve bu durumun nedenlerinden birinin de Türk öğrenci, öğretmen ve eğitimcilerin yurtdışında eğitim almak isteyerek kendilerini geliştirmek istemesi bundan dolayı potansiyellerini en üst noktalara taşıma isteği olmaktadır (Atasayar, Bilgin ve Güler, 2010). Günümüzde MEB başta olmak üzere üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde, özel kurslarda eğitim koçluğu eğitimi verilmekte, bu eğitimleri bitiren bireyler sertifika almakta ve resmi olarak eğitim koçluğu yapma yetkisine sahip olmaktadır.

Eğitim koçluğunun Türkiye’deki durumu incelendiğinde ise koçluk faaliyetleri 9 Haziran 2013 tarihli, 28692 sayılı resmi gazete “Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliğ” ile meslek olarak tanımlanmıştır. Tebliğ’e göre koçluk tanımı “Koç, ilgili yasal süreçler, kalite normları ve hizmet prosedürleri çerçevesinde; koçluk süreçlerinin iş organizasyonu ve süreç başlatma faaliyetlerini gerçekleştiren, koçluk sürecini yürüten ve bireysel mesleki gelişimini sağlayan nitelikli kişidir, ayrıca, koç, müşterilerin kişisel ve profesyonel potansiyelini gerçekleştirmeye yönelik farkındalık, gelişim ve çözüm seçeneklerini artırıcı ve bu yönde destekleyici çalışmaları yürütür” şeklinde yapılmıştır (Resmi Gazete, 2013).

Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliğ kapsamında koçun görevleri; faaliyet verdiği alanda iş sağlığı güvenliği ve çevre güvenliğini sağlamak, iş organizasyonunu yapmak, koçluk sürecini başlatmak, koçluk sürecini yürütmek ve koçluk hizmetinde kalite sağlamak olarak belirtilmiştir. Tebliğe göre koçun sahip olması gereken bilgi ve beceriler şu şekilde sıralanmıştır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2013):

1. Analiz yapma becerisi.
2. Araştırma yapma bilgi ve becerisi
3. Bilgi teknolojisi araçları kullanmada temel bilgi ve beceri.
4. Eylem planı hazırlama bilgi ve becerisi.
5. İhtiyaç analizi yapma becerisi.
6. İletişim bilgi ve becerisi.
7. Kalite bilgisi.
8. Kaynak kullanma bilgi ve becerisi.
9. Koçluk etik ve ilkeleri bilgisi.
10. Koçluk yöntem ve teknikleri bilgisi.
11. Metafor kullanma becerisi.

12. Müşterinin hedef ve ihtiyaçlarına uygun koçluk yöntemleri uygulama becerisi.
13. Örnek olay yöntemi kullanma bilgi ve becerisi.
14. Planlama bilgi ve becerisi.
15. Problem çözme bilgi ve becerisi.
16. Raporlama bilgisi.
17. Stres yönetimi becerisi.
18. Temel davranış bilimleri bilgisi.
19. Temel dokümantasyon bilgisi.
20. Temel işletmecilik bilgisi.
21. Temel kişilik değerlendirme araçları kullanma bilgisi.
22. Zaman yönetimi becerisi.

Koçun sahip olması gereken tutum ve davranışlar da tebliğe göre şu şekilde ifade edilmiştir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2013):

1. Din, dil, ırk, mezhep, siyasi görüş, cinsiyet gibi konularda ayrımcılık yapmamak.
2. İSG ve çevre koruma önlemlerine uygun davranmak.
3. Mesleki etik ve ilkelere uygun davranmak.
4. Müşteri bilgilerinin gizliliğini sağlamak.
5. Müşteri ile empati kurmak.
6. Müşteriye karşı saygılı ve şeffaf olmak.
7. Müşteriyi kendi düşünceleri doğrultusunda yönlendirmemek.
8. Müşteriyi önemsemek, önyargısız olarak “değişim ve gelişime” inanmak.
9. Müşteriyi yargılamamak.
10. Tüketici haklarına özen göstermek.

Mesleki Yeterlilik Kurumu (2013) tebliği ile koçluk eğitimleri verme yetkisi, denetlenmesi ve düzenlenmesi MEB tarafından gerçekleştirilmekte ve buna ek olarak MEB personeli olan öğretmenlere eğitim koçu verme yetkisine sahip olmaktadır. Koçluk eğitimi kapsamında eğitim koçluğu da aynı esaslara tabi olmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmekte ve düzenlenmektedir.

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, bakanlık bünyesinde eğitim koçluğu programları düzenlemekte ve eğitim koçluğunun genel esaslarını daha net bir biçimde belirlemektedir. Genel Müdürlük, yılın belirli dönemlerinde öğretmenlere yönelik eğitim koçluğu programları vermekte ve öğretmenlerin eğitim koçluğu bilgi ve becerilerini

arttırmayı amaçlamaktadır. Verilen bu eğitim ile öğretmenlerin eğitim koçluğu çerçevesinde aşağıdaki yetkinliklere, bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir:

Eğitim koçları:

1. Koçlukla ilgili kavramları kullanır.
2. Koçluk eğitiminin öğretmen ve öğrenciye sağlayacağı faydaları açıklar.
3. Koçluk eğitiminin etik değerlerini ve mesleki standartları hakkında bilgi sahibi olur.
4. Koçluk eğitiminde öğrenme aşamalarını sıralar.
5. Koçluk türlerini örneklerle açıklar.
6. Koçluk sürecinde uygulanan modelleri kullanır.
7. Koçluk süreç adımlarını uygulama becerisi kazanır.
8. Eğitim koçluğunda hedef belirleyerek eylem planı hazırlar.
9. Koçluk bilgi ve becerilerini kazanır.
10. Özyönetim ve karar alma sürecini analiz eder.
11. Eğitim koçluğunda değerlendirmeler yapar.
12. Eğitim koçluğu ile ilgili yapılan çalışmaları takip eder.
13. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
14. Alanının öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
15. Sağlıklı güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.
16. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
17. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
18. Meslektaşlarıyla bilgi ver deneyim paylaşımına açıktır.
19. Kişisel ve mesleki açıdan kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen eğitim koçluğu programında eğitim görevlileri ve eğitmenler “Eğitim Koçluğu” alanında uzman akademisyenlerden veya doğrudan tecrübeli eğitim koçlarından oluşmakta, eğitim ortamı katılımcıların etkin ve karşılıklı bir şekilde iletişim ve etkileşim kurabilecekleri şekilde düzenlenmekte ve eğitimler Türkiye genelinde merkezi veya mahalli olmak üzere birçok noktada verilmektedir (MEB, 2022).

Türkiye’de eğitim koçluğu eğitimi, MEB bünyesi kapsamında gerçekleştirilen kursların dışında MEB tarafından yetkilendirilen kuruluşlar tarafından da gerçekleştirilmektedir. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri ve özel kurs merkezleri tarafından verilen bu eğitimler belirli ücret karşılığında belirli bir program ve sistem üzerinden ilerleyerek, otorite ve kurum tarafından belirlenen eğitim saati sonrasında katılımcılara eğitim koçluğu

sertifikası vermekte ve bu katılımcılar aldıkları bu sertifikalar ile eğitim koçluğu yapma lisansına sahip olmakta ve dershaneler, bireysel uygulamalar, okullar ve eğitim kurumlarında çalışabilmektedirler.

2.3. Program Değerlendirme

Araştırmanın bu bölümünde eğitim programı kavramı, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve araştırmanın da ana odaklarından biri olan Scriven'in Bağımsız Değerlendirme modeli geniş bir çerçeveden ele alınmış ve alan yazın kapsamında incelenmiştir.

2.3.1. Eğitim Programı Kavramı

Antik Yunan medeniyetlerinde program “yapılacak bir işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Gürkan, 2005). Başka bir tanımda ise program kavramı belirli bir çalışmanın bütün bileşenlerini net ve açık bir şekilde ortaya koyan, amaç, süreç, bölüm ve yöntemler hakkında bilgi veren bir plan olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1993). Bir başka, benzer bir tanımda ise program, yapılacak bir işin her aşamasının, bütün bileşenlerinin ortaya koyulması olarak tanımlanmıştır (Çubukçu, 2013). Küreselleşme hareketlerinin görüldüğü 1980’li yıllar sonrasında teknolojik atılımlar ile birlikte dünyada iktisadi olarak birçok dinamik değişmiş, tüketiciler daha bilgi sahibi bir hale gelmiş, bilgi edinmek kolaylaşmış, iletişim ve ulaşım daha kolay ve ulaşılabilir hale gelmiş ve bunun sonucunda ürün ve hizmetlerin birbirine oldukça yaklaşması sonucunda küresel pazarlarda rekabet çok şiddetlenmiş firmalar, devletler ve eğitim kurumları emek gücünün gelişmesi ile bir rekabet avantajı elde etmeye çalışmıştır (Belvis, 1989). Küreselleşme ile yaşanan bu dönüşüm sonucunda iyi bir eğitim almak hem bireysel hem toplumsal hem de kurumsal çerçevede oldukça önem verilen ve arzu edilen bir husus olmuş, iyi bir eğitim ile bireysel ve toplumsal gelişmenin önünün açılacağı görüşü hâkim olmuştur. Bu görüş çerçevesinde eğitim programlarında büyük bir çeşitlenme ve farklılaşma gözlemlenmiştir (Aygören ve Er, 2018). Bireyi değişen dünyaya adapte edebilen, beceri ve yeteneklerini en verimli şekilde kullanabilmeyi öğreten eğitim programları değer kazanmaktadır.

Geleneksel program tanımından hareketle eğitim programları ise eğitim programının bütün bileşenlerini ortaya koyan, öğretim programı, ders programı, araç ve gereç bilgileri, ünite, konu ve kapsam planına dair bilgi veren plan olmaktadır (Gözütok, 2003). Eğitim

programları, bireylerin davranışlarında hedeflenen değişiklikleri belirten, sistemli bir şekilde düzenleyen ve uygulayan programlar olmaktadır (Arslan, 2000). Tanımlama, düzenleme ve uygulama açısından tamamlanmış programlar, bireyi hedefe ulaştırmaktadır.

Eğitim programları birbirleri ile ilişkili amaç, içerik, öğrenme ve öğretme ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyutta ele alınmakta, her bir boyut diğerini etkileyebilmekte ve bir boyutta yapılacak değişiklik diğer boyut veya boyutları etkileyebilmektedir (Çubukçu, 2013). Günümüz şartları düşünüldüğünde ise bilginin her geçen zaman katlanarak artması, teknolojik araç ve gereçlerin gelişmesi veya değişiklik göstermesi, eğitime yönelik yaklaşımların değişmesi eğitim programlarının da değişmesinin gerekliliğini ortaya çıkartmakta ve bu değişim eğitim programlarının boyutları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Sünbül, 2011). Toplumsal kalkınma düşünüldüğünde, bir toplumun bütün dinamikleri ile gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurması gerekmekte ve bu kapsamda eğitim programlarının da sürekli olarak geliştirilmesi ve içinde bulunduğu koşullara ayak uydurması beklenmektedir. Özellikle, eğitim programını oluşturan öğelerin, bireylerin ve toplumun gereksinimleri çerçevesinde düzenlenmesi eğitim niteliğini doğrudan etkilemekte ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak yapılan dönüşümler de toplumsal refahı etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2012). İhtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan programlar niteliği arttırmaktadır. Program hazırlayıcıları toplumu iyi tanımalı, ihtiyaçlarını doğru tespit etmelidir. Böylece bireyler içinde bulundukları toplumun ihtiyaçlarına göre gelişecekler ve toplumlarını refah düzeyine yükseltebileceklerdir.

Belirtildiği üzere eğitim programları ister ulusal isterse uluslararası düzeyde ülkelerin kalkınması hedefiyle, kaliteli ve nitelikli bir eğitim sisteminin kurulması, bu sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesi, bunun sonucunda nitelikli insan gücünün yetişip topluma yararlı olabilecek sorumluluk alanlarında görev alması, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve böylece gelişmenin sağlanması amacıyla geliştirilmekte ve oluşturulmaktadır (Özdemir, 2009). Eğitim programları doğası itibarıyla eğitilenlerin ve eğiticilerin davranışlarına ve tutumlarına belirli standartlar getirmekte, öğrenme ve öğretme teknik ve etkinliklerini yönetmekte ve davranışların istenilen yönde değiştirilmesi ve pekiştirilmesi esasında bir aracı rolü üstlenmektedir (Kısakürek, 1969; Varış, 1998). Diğer bir taraftan eğitim programları bireylerin sosyal, ekonomik ve politik olarak uyum içerisinde yaşaması, sürekli gelişim göstermesi ve toplumların küresel gelişme ve değişikliklere ayak uydurabilmesi açısından da büyük önem arz etmekte ve bu işlevlerin gerçekleştirilebilmesi ve sağlıklı bir

biçimde uygulanabilmesi için bilimsel program geliştirme standart ve anlayışlarına uygun olarak tasarlanması gerekmektedir (Wiles ve Bondi, 1993). Bundan dolayı eğitim programlarının sürekli gözden geçirilmesi, değişikliklere, yeni teknolojilere ve yeniliklere ayak uydurabilir nitelikte olması ve sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Marsh ve Willis, 2007). Program geliştirme esaslarını oluşturan bu yaklaşım Turgut (1983) tarafından dört ana esasta ele alınmış bunlar; “program taslağının ve yardımcı materyallerin hazırlanması, taslağın gerçek durumlarda denenmesi, deneme verilerinin değerlendirilmesi ve son olarak da taslağın değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilmesi ve yayılmasıdır” olmaktadır. Buradan da görüleceği üzere değerlendirme eğitim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında ana esaslardan olmakta ve bu araştırmanın da ana odağı olmaktadır.

Özetle, günümüzde eğitimin önemli bir refah unsuru olması nedeniyle küresel anlamda toplumlar eğitime verdikleri önemi her geçen gün arttırmakta ve eğitim programlarının da değişen dünyaya ayak uydurması ve sürekli gelişmesi beklenmektedir. Öte yandan, eğitim programlarının zaman içerisinde çeşitlenmesi, farklılaşması ve nicelik olarak artması ile eğitim programlarının değerlendirilmesi ve etkinliklerinin belirlenmesi gereklilikleri ortaya çıkmış ve bu çerçevede eğitim programlarının iyileştirilmesi hedeflenmiştir (Lunenburg ve Irby, 2006). “Eğitim, refah anında bir süs, felaket sonrasında bir sığınaktır” diyen Aristoteles’in sözlerinden de yola çıkılarak, doğru bir eğitim programı ile toplumunu refaha erdirecek bireyler yetiştirebilmekte ve eğitim sayesinde rahat bir yaşam sürdürebilmektedir. Toplumun ihtiyaçları ve gelişen, değişen dünyaya uyumlu programlar geliştirmek için sürekli bir güncelleme hali eğitim programlarında elzemdir.

2.3.2. Program Değerlendirme ve Eğitimde Program Değerlendirme

Değerlendirme sözcüğü en temel anlamı ile bir şeyin niceliği ya da niteliği hakkında hüküm verme olarak tanımlanmaktadır (Oxford, 2016). Alan yazın incelendiğinde değerlendirme kavramına yönelik farklı disiplinler çerçevesinde birçok farklı tanım ile karşılaşmak mümkün olmakta fakat bu tanımlar genel olarak değerlendirilen olgunun veya nesnenin ne kadar kullanışlı veya başarılı (Longman, 2015), sağladığı fayda, uygulanabilirliği, kullanılabilirliği ve güvenliği (Stufflebeam ve Shrinkfield, 2007) gibi hususları ele almaktadır. Değerlendirme kavramı günümüzde stratejik karar alma süreçlerinin, yönetim, planlama ve operasyonel olarak birçok farklı dinamiğin temeli olmaktadır. Program değerlendirme en genel ifadeyle, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2012: 172). Literatürde yer alan diğer program değerlendirme tanımları ise aşağıda verilmiştir: Fink (1995) değerlendirmeyi

bir programın özelliklerinin ve boyutlarının ayrıntılı araştırması olarak ifade etmektedir. McCain'e (2005) göre, değerlendirme uygulanan bir programın değerini belirleme ve geliştirme amacıyla verilen eğitim hakkında bir karar verme sürecidir. Morrison (1993) değerlendirmeyi okulların ve öğretmenlerin uyguladıkları ile uygulama sonucunda bekledikleri arasında ne düzeyde bir tutarlılığın olduğunu belirleme süreci olarak ifade etmektedir.

Okulların performansını değerlendirmeye yönelik ilk resmi girişim ise 1845'te Boston'da başlamıştır. Bu olay, program değerlendirme tarihinde oldukça önemli bir yer tutar. Bir okul veya öğretim programının etkililiğini değerlendirmek için temel bir veri kaynağı olarak öğrenci test puanlarının kullanılması uzun bir gelenek olmasına rağmen Samuel Grindey Howe, sözlü sınavları Boston'a tanıtmıştır. Howe, program değerlendirme açısından özellikle dilbilgisi okullarında tüm öğrencilerin sosyal verilerle standartlaştırılamayacağı, yazılı sınavların sadece öğrencilerin sınıf geçmelerindeki kararlarda kullanılması ya da okullar arası başarı karşılaştırmaları için verilerin toplamada kullanılabileceğini savunmuştur (Madaus ve Stufflebeam, 2000). Bu gelişmeler değerlendirmede nicel boyut kadar nitel boyutun da oldukça önemli olduğunun fark edilmeye başladığını göstermektedir (Bilasa, 2022).

Program değerlendirme kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde ise kavramın çok eskilere dayandığı ve insanlık tarihine paralel bir değişim ve dönüşüm yaşayarak günümüzdeki sistematik haline geldiği belirtilmektedir (Erden, 1998). Program değerlendirmenin ilk örnekleri milattan önce 2000'li yıllarda Çin medeniyetlerinde saray çalışanlarının yeterliliklerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir (Shadish, Cook ve Leviton, 1995). Diğer bir taraftan antik Yunan medeniyetlerinde filozofların verdikleri eğitimlerin diğer filozoflar veya öğrencileri tarafından sık sık değerlendirilmesi eğitim programlarının değerlendirilmesinin ilk örneklerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1988). Eğitimde program değerlendirmenin gelişimi incelendiğinde ise özellikle 16. yüzyıl ve sonrasında eğitimin Avrupa'da dini kurumlardan ayrılıp bir nevi özelleşmesi ve yaygınlaşması, kullanılan tekniklerin, yöntemlerin, araç ve gereçlerin gelişmesi eğitimin etkinliğinin ve başarısının sorgulanmasını ve değerlendirilmesini ortaya çıkartmış ve bu dönemde eğitim programlarının önce nitel sonrasında ise nicel yöntemler ile değerlendirildiği görülmüştür (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002).

İlerleyen dönemde 19. yüzyılda İngiltere sosyal ve toplumsal yapıda yaşanan bazı sorunların eğitim ile aşılabileceğini ele almış ve bu çerçevede eğitim programlarının sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre eğitimin başarısının,

verimliliğinin ve etkinliğinin artırılması hedeflenmiştir. İngiltere’de başlayan eğitim programlarının sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin eğitim üzerindeki başarısı zaman içerisinde diğer Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri tarafından da benimsenmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Yirminci yüzyıla gelindiğinde ise program değerlendirme ve eğitim programlarının değerlendirmesi diğer bilim dalları, disiplinlerdeki gelişmeler ve teknolojik gelişmeler ile daha sistematik, düzenli ve nicel analizlere dayalı bir hal almış ve ölçme değerlendirmenin önemli bir boyutu haline gelmiştir (Bellon ve Handler, 1982).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthne (2012) değerlendirmeyi bir nesne veya olguya değer biçme olarak tanımlamış, Özçelik (2010) ise değerlendirilecek şeye dair sahip olunan verilerin incelenerek bir anlamla verme süreci, Uşun (2012) ise gözlem, deney veya nesnel ölçümler etrafında gerçekleştirilen bir zihinsel yargı süreci olarak tanımlamıştır. Görüleceği üzere alan yazında değerlendirme kavramına yönelik birçok farklı tanım bulunmakta ve bu tanımlarda görüş birliği neredeyse bulunmamaktadır. Değerlendirme kavramının tanım ve sınıflamalar açısından bu denli farklılık göstermesi, program değerlendirme kavramı için de geçerli olmakta, program değerlendirme kavramına yönelik birçok farklı tanım ile karşılaşmaktadır.

Program değerlendirme, değerlendirilen bir programa dair sistematik bir şekilde veri toplama ve bu verilerin analizi ile gerçekleştirilen yargı süreci olarak tanımlanmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Rossi, Lipsey ve Freeman (2004) program değerlendirmeyi; bir programın etkinliğini ve etkililiğini sosyal bilim disiplinleri tarafından belirlenen esaslara göre sistematik bir şekilde değerlendirilip, mantıksal bir zemine oturtulması süreci olarak tanımlamıştır. Stufflebeam ve Shinkfield (2007) ise program değerlendirmeyi bir programın amaç, yapı, süreç ve çıktıları hakkındaki verilerin sistemli bir şekilde toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması süreci olarak tanımlamıştır.

Program değerlendirme kavramı, değerlendirilen eğitim programının yenilenmesi, içeriğinin değiştirilmesi geliştirilmesi veya daha sağlıklı veya etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmekte ve temel olarak ele alınan programın sürekliliğinin sağlanmasını hedeflemektedir. Ek olarak program değerlendirme ile bir programın güçlü ve zayıf yönleri keşfedilebilmekte, ihtiyaçlar belirlenebilmekte ve programın nasıl geliştirebileceğine yönelik bir bakış açısı sağlanabilmekte bu doğrultuda programın verimliliği ve etkililiği üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir (Klenowski, 2010). Demirel’e (2006) göre program değerlendirme, programı değerlendirmeye yönelik bütün araçların ve dinamiklerin incelenmesi, bu unsurlara yönelik verilerin toplanması ve toplanan veriler

ışığında programın geleceğini de etkileyebilecek kararlar alınması süreci olmaktadır. Buna ek olarak program değerlendirme eğitim gören bireylere istenilen yönde ve doğrultuda davranış kazandırma süreci olan eğitim ve öğretim dinamiklerinde program geliştirme aşamasında hedeflenen amaçlara ne derecede ve düzeyde ulaşıldığına yönelik bilgi toplama süreci olmakta ve bu süreç içerisinde ortaya çıkabilecek aksaklıklar, eksikler ve problemlerin giderilmesi, programın genel çerçevede geliştirilmesinin yollarına yönelik keşfedici bir çalışma olmaktadır (Güven ve İleri, 2006). Programlar daha verimli eğitim ortamları sunmaktadır.

Rossi ve Freeman (1993) program değerlendirmeye yönelik gerçekleştirdikleri eski bir tanımda program değerlendirmeyi, bir programın tasarımının, uygulama süreçlerinin, gelişiminin ve son olarak da çıktıların bilimsel yöntem kullanılarak incelenmesi ve bu incelemenin sonuçlarına yönelik geri bildirimler yapılması olarak tanımlamıştır. Shufflebeam (1999) ise program değerlendirmeyi hedeflenen amaçlar doğrultusunda oluşturulan bir programın bu hedefe ulaşma durumu, sonuçları ve programın tasarımının nicel ve nitel olarak incelenmesi ve yorumlanması süreci olarak tanımlamıştır.

Özetle alan yazındaki farklı tanımlardan yola çıkarak, program değerlendirme kavramı bir amaç doğrultusunda oluşturulan programın, bütün dinamiklerini, aşamaları ve boyutlarını nicel ve nitel, bilimsel yöntemler ile yorumlama ve inceleme süreci olmaktadır. Program değerlendirme kavramında ele alınan program başından sonuna kadar bütün süreçleri çerçevesinde analiz edilmekte, toplanan veriler işlenmekte ve çıktılar bilimsel bir çerçevede değerlendirilmektedir. Böylece değerlendirilen programa dair daha somut ve güvenilir yargılara ulaşılmakta ve program istenilen şekilde ele alınıp, dönüştürülebilmektedir.

Eğitimde program değerlendirme kavramı ise bir eğitim programının etkinliğinin, etkililiğinin ve belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin incelendiği, elde edilen sonuçları neden ve nasıl soruları çerçevesinde ele alan ve bu sonuçlara hangi kaynaklar, araç ve gereçler ile ulaşıldığını inceleyen bir süreç olmaktadır (Güven, 2008). Eğitim programının değerlendirilmesi, değerlendirilen eğitim programının amaçlarına ulaşma durumunun, düzeyinin, etkinliğinin ve eğer varsa aksaklıkların ele alındığı, elde edilen sonuçlara göre iyileştirme veya düzenle yapıldığı bir süreçtir (Demirel, 2007). McCain (2005) ise eğitimde program değerlendirmeyi, uygulanan programın değerinin belirlenmesi ve elde edilen çıktılar ile programın geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. Daha spesifik bir tanımda ise Morrison (1993) eğitimde program değerlendirmeyi, eğitimin, eğitimi veren bireylerin, eğitim tasarımının kısaca eğitime dair bütün unsurların etkililik düzeyleri, tutarlılığı ve veriminin incelendiği, analiz edildiği süreç olarak tanımlamıştır. Brinkerhorf (1981) eğitim programlarının değerlendirilmesini bir

araştırma süreci olarak ele almakta bu süreç çerçevesinde eğitimin içeriği, öğretmenler, planlama, uygulama ve sonuçlar ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Basarab ve Root (1992) ise eğitim programının değerlendirilmesini, değerlendirilen eğitimin sonuçları ve etkileri çerçevesinde gerçekleştirilen bir analiz süreci olarak ele almakta ve analizin etkililiğinin sorgulandığı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Fitzpatrick ve diğerleri (2004) program değerlendirme sürecini üç aşamalı bir süreç olarak açıklamakta, bu yaklaşıma göre program değerlendirme süreci planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Planlama aşamasında program değerlendirmenin temelleri atılmakta, araştırmanın metodolojisi ortaya koyulmakta, amaç ve hedefler belirlenmekte, çalışma grubu oluşturulmakta veri toplama araç ve yöntemleri belirlenmekte ve verilerin nasıl analiz edileceği, hangi araştırma soruları çerçevesinde ele alınacağı kararlaştırılmaktadır. Program değerlendirmenin ikinci aşaması olan uygulama aşamasında ise planlamada oluşturulan yapının uygulaması gerçekleştirilmekte, veriler toplanmakta bu verilerin analizleri gerçekleştirilmekte ve sonuçlar sunulup yorumlanmaktadır. Program değerlendirme sürecinin son aşamasında ise değerlendirme raporu, çıktıları değerlendirilmekte program değerlendirme süreci sonuçlandırılmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Eğitimde program değerlendirme bir eğitim programının uygulamada belirlenen ölçütlere göre işleyip işlemediğinin araştırılması, değiştirilmesi gereken unsur ve dinamiklere sahip olup olmadığının tespiti, eğer değiştirilmesi gereken yönleri varsa bu yönlerin neler olduğu, programın etkililiği ve verimliliği bakımından tatmin edici olup olmadığını ve genel anlamda başarılı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirildiğini ifade etmektedir (Oliva, 2009). Bir başka tanımda ise Kristoffersen (2003) eğitim programlarının değerlendirilmesini “bir bütün olarak program veya programın belirli yönleri ile ilgili bir süreç” olarak tanımlamakta ve eğitim programının geliştirilmesi, yenilenmesi veya yürütülmesini destekleyen bir olgu olarak tanımlamaktadır. Eğitimde program değerlendirme sadece o eğitim programını ilgilendirmemekte, eğitimi genel bir çerçevede ilgilendirmekte, eğitimin tarafları olan eğiticiler, eğitilenler ve aileleri de ilgilendirmekte ve birçok farklı tarafa hizmet etmektedir (Klenowski, 2010). Program değerlendirme faaliyetleri sonucunda incelenen programın geliştirme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığı incelenmekte ve bunun yanında programın çalışma dinamikleri, programın güçlü ve zayıf yönleri ve programı geliştirme alanlarına dair unsurlar hakkında da bilgi edinilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Eğitim programlarının değerlendirmeye yönelik tanımlardan da görüleceği üzere eğitim programlarının değerlendirilmesi, değerlendirilen programın, bütün bileşenlerinin ve boyutlarına dair veri toplanması, verilerin analiz edilmesi ve elde edilen çıktılar çerçevesinde programın geliştirilmesi, aksaklıkların giderilmesi ve eğitimin arzu edilen düzeye çekilmesi anlamına gelmektedir. Eğitim değerlendirme kavramı günümüz eğitim ortamı için büyük öneme sahip olmakta, sürekli değişim ve dönüşüm geçiren dünyada eğitim programlarının da güncelliğini ve etkililiğini koruması yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre belirlenmektedir.

Bir sonraki bölümde program değerlendirme ve yaklaşım modelleri ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

2.3.3. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Program değerlendirme faaliyetleri günümüzde sağlık, sosyal hizmetler, eğitim ve daha birçok farklı kamusal faaliyet ve kullanılmakta ve bu farklı kullanımlara bağlı olarak değerlendirme esas ve uygulamalarında ve değerlendirme kavramına getirilen yaklaşımlarda ve modellerde de farklılaşmalar mevcut olmaktadır (Ruhe ve Zumbo, 2009). Program değerlendirme yaklaşımlarımda gözlemlenen bu farklılaşmanın nedenleri incelendiğinde ise değerlendirme yapılan alanların ve değerlendirme yapan tarafların farklılık göstermesi değerlendirme yaklaşım ve modellerindeki farklılıkların başlıca sebebi olarak gösterilmektedir (Bhola, 1990). Program değerlendirme, programın farklı öğelerine odaklanması değerlendirmede çeşitlilik sağlamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde program değerlendirmeye yönelik birçok farklı çalışmanın, yaklaşımın ve modelin olduğu görülmekte ve program değerlendirmeye yönelik bu denli bir çeşitlilik program değerlendirme model ve yaklaşımlarının sınıflandırılması ihtiyacını ortaya çıkartmıştır (Stufflebeam, 2001). Program değerlendirme yaklaşımlara yönelik sınıflandırma çalışmaları incelendiğinde ise sınıflandırmalara yönelik de farklı yaklaşımlar olduğu görülmekte; Woodley ve Kirkwood (1988) program değerlendirme yaklaşımlarını geleneksel yaklaşımlar ve olgucu yaklaşımlar olmak üzere ikiye ayırmış, Ertürk (1998) ise program değerlendirme yaklaşımlarını program tasarımı, çevre, başarı, erişim, öğrenme ve ürün temelli olmak üzere altı boyutta kategorize etmiştir. Stufflebeam (2001) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise program değerlendirme modelleri, nitel, sorgulayıcı, açıklanabilir ve sosyal savunuculuk olmak üzere dört farklı boyutta ele alınmıştır.

Fitzpatrick ve diğerkleri (2004) program değerkendirme modellerini daha fonksiyonel bir çerçeve de ele almış ve modelleri, amaç odaklı modeller, yönetim odaklı modeller, tüketici odaklı modeller, uzman odaklı modeller, katılımcı odaklı modeller ve rekabet odaklı modeller olmak üzere altı başlık altında ele almıştır. Greene (2007) tarafından gerçekleştirilen bir sınıflandırmada ise program değerkendirme modelleri hizmet modelleri ve değerkatma modelleri olarak ikiye ayrılmış ve bu başlıklar altında gruplandırılmıştır. Christie (2004) ise program değerkelme yaklaşımlarını yöntem ve değerk temelli olmak üzere iki başlık altında toplamış, yöntem temelli modeller nicel verilerin analizine dayanmaktayken, değerk temelli modeller ise nitel verilerin analizlerine dayanmaktadır. Bir başka sınıflandırmada ise Ruhe ve Zumbo (2009) program değerkendirme modellerini sonuçlarına göre sınıflandırmıştır. Madaus ve diğerkleri (2000) ve Stufflebeam ve Shrinkfield (2007) program değerkendirme çalışmalarını tarihsel bir şekilde sınıflandırmış ve çalışmaları ortaya çıktıkları zamana göre kategorize etmiştir.

Görüleceğı üzere, alan yazında program değerkendirmeye yönelik çok sayıda çalışma ve yaklaşım ve bu çalışmalara bağılı olarak çok farklı ve çok sayıda sınıflandırma bulunmaktadır. Program değerkendirme kavramının bu denli karmaşık hale gelmesinin nedenleri incelendiğinde, eğitimin toplumsal olarak çok önemli bir konu olması ve birçok farklı disiplin ve araştırmacı tarafından araştırılması olduğı belirtilmektedir.

Program değerkendirme sınıflandırmalarının dışında alan yazında ve pratik hayatta en yaygın kullanılan program değerkendirme modelleri incelendiğinde ise şu modeller öne çıkmaktadır “Scriven’in Hedefsiz Değerkendirme Modeli, Tyler’in Hedefe Dayalı Değerkendirme Modeli, Metseffel ve Michael Modeli, Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli, Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli, Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Stake’in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerkendirme Modeli, Eisner’in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli, Wolfun Aksiyon araştırması modeli, Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Modeli, Lightfoot,,un Betimleme Modeli ve Sirotnik’in Eleştirel Sorgulama Modeli” olmaktadır (Hansen, 2005; Özdemir, 2009). Bu çalışma kapsamında da Scriven’in Hedefsiz Değerkendirme Modeli eğitim programının değerkendirilmesinde ele alınmıştır.

2.3.4. Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli

Araştırmanın bu bölümünde değerlendirme modellerinden biri olan Scriven'in hedefsiz değerlendirme modeli geniş bir çerçeveden ele alınmış, modeli diğer modellerden ayıran özellikler incelenmiştir.

2.3.4.1. Modelin Temeli ve Ortaya Çıkışı

Michael Scriven'in geliştirdiği bu değerlendirme yaklaşımı özünde bir programın tanımlanmış, arzu edilen hedeflerinin ihtiyaçlar üzerindeki gerçek etkisini ve gerçekleşme derecesini incelemektedir. Metodolojik olarak bu yaklaşım önceden hazırlanmış bir kontrol listesi olmaksızın, denetçinin izole bir şekilde gerçekleştirdiği gözlemler ile toplanan verileri incelemekte ve programa yönelik değerlendirmeler ortaya koymaktadır (Boulmetis ve Dutwin, 2011). Hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımlarına tepki olarak gerçekleştirilen hedefsiz değerlendirme modeli değerlendirmeyi gerçekleştirirken programı incelemekten ziyade programın iç dinamiklerini incelemekte, programın bilgi broşürlerini incelemeyi, program yöneticileri görüşmeler gerçekleştirmez doğrudan program katılımcıları ile görüşmeler gerçekleştirilmekte ve değerlendirme verileri toplanmaktadır (İmas ve Rist, 2009).

Scriven (1967) program değerlendirmeyi içe yönelik ve sonuca yönelik değerlendirme olarak iki başlık altında değerlendirmektedir. Eğitim programlarını değerlendirirken, eğitim programını bir araç gibi düşünmekte, bir aracın çalışması için bütün parçaların bir ön değerlendirmeye tabi tutulması, teker teker incelenmesi sonra da aracın kullanımından sonra etkilerinin değerlendirilmesinin gerekliliğini savunmuştur (Cunningham, 1973). İçsel değerlendirme yönteminde program kendi dinamikleri içerisinde içerik ve kapsam olarak değerlendirilmekte, programın öğrenciler üzerindeki etkisi ve sonuçları değerlendiriliyor ve temel olarak “değerlendirmeciler programı ne ölçüde değerlendiriyor” ve “program amaçlarını gerçekleştirmede ne derece başarılı” sorularına cevap aranmaktadır. Sonrasında da programın içeriğine yönelik hedef ve amaç odaklı değerlendirme kararları verilmektedir (Ornstein ve Hunkings, 1993). Bu değerlendirme yönteminde değerlendirilen eğitim programının amaç, içerik, kapsam, araç, gereksinimler ve öğretici çerçevesinde özellikleri, öğrenciler, eğiticiler ve toplumsal boyutta etkileri bakımından ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Posner, 1995). Sonuca yönelik değerlendirme yöntemi ise daha işlevsel olmakta, bu yöntemde programın dinamikleri işlevsel olarak ele alınmakta, programın sadece öğrenciler üzerindeki etkileri değil, program ile etkileşimde olan bütün taraflar

üzerindeki etkileri de ele alınmakta deney – kontrol veya ön test – son test şeklindeki yaklaşımlar ile araştırma modelleri kurulmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Tüm program değerlendirme modellerinde asıl amaç programın verimini arttırmaktır.

Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli, 1972 yılında Scriven tarafından geliştirilen bir model olmakta en temel prensibi değerlendirdiği programı hedeflerinden bağımsız bir şekilde, diğer dinamiklerini göz önünde bulundurarak değerlendirmesi olmaktadır (Scriven, 1984). Bu değerlendirme modelinde, değerlendirme yapılırken programın amaçları göz ardı edilir, amaçlara yönelik bir bilgi toplanmaz sadece programın gözlenen nicel ve nitel çıktıları ile program katılımcılarının beklentileri incelenir ve aralarındaki farklılıklar karşılaştırılır (Patton, 2002). Bu yönleriyle Scriven'in hedefsiz değerlendirme modeli diğer modellerden ayrılmaktadır.

Stufflebeam ve Shinkfield (2007) hedefsiz değerlendirme modelinin diğer değerlendirme modellerinden farklı olarak önemli derecede tamamlayıcı ve beklenmeyen bilgileri daha etkili bir şekilde keşfettiğini, bilgi kaynaklarını çeşitlendirdiğini, bilgiye sağlıklı bir şekilde ulaştığını, uygulana bilirliliği açısından daha verimli ve düşük maliyetli olduğunu ve değerlendirmeye katılan bireyler tarafından da olumlu olarak karşılandığını ifade etmektedir. Bu değerlendirme modeli uygulanırken değerlendirici programın hedeflerini göz ardı etmekte, program yöneticileri ile tartışmamakta, öneri veya geliştirme sunmamakta yalnızca programın gözlenebilir çıktılarına yönelik verileri toplamakta ve katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmalar ile katılımcıların beklentilerini öğrenmeye çalışır ve bu çıktılar ile beklentileri karşılaştırmaktadır (Yüksek, 2010). Bu metodoloji ile birlikte değerlendirici daha objektif bir değerlendirme gerçekleştirebilmekte ve programa yönelik daha sağlıklı bulgulara ulaşabilmektedir.

2.3.4.2. Modelin Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları

Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modelini diğer program değerlendirme modellerinden ayıran en önemli özelliği modelin amaçlarının göz ardı edilip, gerçekleşen durumların ele alınması ile beklenmedik bulgu ve çıktıların daha etkili bir şekilde tespit edilmesi olmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Scriven tarafından geliştirilen bu model çıkış noktası itibarıyla amaç odaklı değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirilmiş ve bu şekilde geliştirilmesinin en önemli nedeni olarak da; amaç odaklı değerlendirme modellerinin amaca gereğinden fazla odaklanarak programın diğer boyutlarını göz ardı etmesi ve önemli sayılabilecek çıktıları kaçırmaları olarak ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Worthen, Sanders,

1997). Bu model diğer değerlendirme yaklaşımlarından farklı olarak katılımcıların görüşlerini daha ön planda tutmaktadır.

Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme modelinin özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir (Patton, 2002):

1. Model kapsamında değerlendirici, değerlendirmenin sonuçlarını etkilememesi için bilinçli olarak program amaçlarını öğrenmektedir kaçınmaktadır.
2. Bu model çerçevesinde amacın önceden belirlenmiş olması amacın göz ardı edilmesinin en önemli nedeni olmakta, amacın niteliğinin bu şekilde olması araştırma kapsamını daraltacağı ifade edilmektedir.
3. Bu değerlendirme modeli ile program beklenen çıktılardan ziyade gerçekleşen çıktıları ve sonuçları ele almakta, gerçeği yansıtan bir sonuç ortaya koymaktadır.
4. Değerlendirici, değerlendirmesini gerçekleştirirken, etkilenmemek açısından program yöneticileri, eğitmenler ve personeller ile iletişim ve etkileşimini en düşük düzeyde tutmaktadır.
5. Model ile beklenmedik çıktılar daha hassas ve net bir şekilde tespit edilebilmekte bundan dolayı arzu edilen durum ile gerçekleşen arasındaki farklılıklar daha etkili bir şekilde gözlemlenebilmektedir.

Bu model kapsamında, amaçların göz ardı edilmesi, program tarafları ile olan etkileşim ve iletişimin sınırlandırılması ile yanlılık durumu en aza indirilmekte ve değerlendirme bulgularının güvenilirliği arttırılmaktadır (Stecher, 1990). Model kapsamında değerlendirici tümavırım yöntemini kullanmakta, program değerlendirme tanımları kapsamında yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplamakta ve program hakkında bilgi edinmektedir. Hedefsiz değerlendirme modelinde değerlendirici, programın etkileri ve çıktılarına odaklanmakta, amaçlar göz ardı edildiği için “Hedeflere ulaşılabilir mi?” sorusu yerine “Hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmeye değer mi değmez mi?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Uşun, 2012).

Alan yazın incelendiğinde modelin etkinliğini ve güvenilirliğini savunan ve bu modeli kullanan birçok araştırmaya rastlanılsa da bazı araştırmacılar modeli amaçları göz ardı ettiği nedeniyle eleştirmiş ve bu yaklaşımlarını amacın programın bütün dinamiklerini şekillendirdiği ve programın temel dinamiklerinin amaç etrafında toplanması olguları ile desteklemişlerdir (Rossi, 1982; Weis, 1972).

Diğer bir taraftan Scriven'in hedefsiz değerlendirme modeli, belirsiz hedefleri tanımlamak, değerlendirme sırasında değerlendiricinin önyargısını ortadan kaldırmak ve değerlendirmeyi antropolojik ve tarihsel yöntemler gibi diğer metodolojilerle ilişkilendirme açısından uygun bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Gredler, 1996). Scriven'in bu modeli geliştirmedeki amacı, değerlendiricileri istenmeyen sonuçları bulmak için programı incelemeye teşvik etmek ve değerlendiricileri nesnel uygulamaların ötesine taşımak olmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Özellikle bu model, eğitimde öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını ölçerken araştırmacının da belirsiz, farkında olunmayan sonuçlara odaklanmamasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, hedefsiz değerlendirme, tünel görüşünü engeller ve değerlendiriciye birçok olumlu ve/veya olumsuz istenmeyen yan etki hakkında bilgi vermektedir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) hedefsiz değerlendirmenin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Değerlendirici, program hedeflerinden bilinçli olarak kaçınır.
2. Önceden belirlenmiş hedeflerin değerlendirme çalışmasının odağını daraltmasına izin verilmez.
3. Hedefsiz değerlendirme, amaçlanan program sonuçlarından ziyade gerçek sonuçlara odaklanır.
4. Hedefsiz değerlendirici, program yöneticisi ve personeli ile asgari düzeyde temasa sahiptir.
5. Hedefsiz değerlendirme, beklenmeyen kayma etkilerinin not edilme olasılığını artırır.

Özetle, bu araştırmanın da ana odağını oluşturan Scriven'in Hedeften Bağımsız değerlendirme modeli, programın temel esas ve hedeflerini göz ardı ederek, değerlendiricinin etkilenme olasılığını en aza indirmesi, dış etkenlerin etkisini sınırlandırması ve en önemlisi programın sonuçlarından dolayı katılımcıların değerlendirmelerine odaklanması nedeni ile daha etkili bir değerlendirme programı olarak görülmekte ve seçilmektedir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karabacak (2010), akademik koçluğun öğrencilerin derslerdeki ve sınavlardaki başarılarına olan etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Sakarya İli, Serdivan İlçesi, Sakarya Üniversitesi Vakfı Özel İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak, 2009 ve 2010 Seviye Belirleme Sınavları ile 2008-2009 ve 2009-2010 eğitim öğretim yıllarına ait öğrencilere öğretim yılı içerisindeki derslerde uygulanan sözlü ve yazılı sınavlar, proje ve performans çalışmalarını kullanmıştır. Toplanan veriler SPSS Paker programına aktarmış ve "t testi" (Paired-Samples t Test) ile analiz etmiştir. Grubun ilk puanları ile son puanları arasındaki karşılaştırmada 0,05 anlamlık düzeyi dikkate almıştır. Sonuç olarak akademik koçluğun öğrencilerin başarıları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Pınar (2013), ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin koçluk ve mentörlük yeteneklerinin öğrencilerin sınav başarıları ile ilişkileri üzerine yaptığı literatür çalışması bulgularına göre öğretmenlerin koçluk ve mentörlük becerilerinin artırılmasının öğrencilerin sınavlardaki başarılarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği sonucuna varmıştır.

Ekiz (2016) tarafından yürütülen bir araştırma öğrenci koçluğunu ve tekniklerini temel olarak yürütülmüştür. Araştırma, yeni bir eğitim hizmeti olarak öğrenci koçluğunu anlaşılır bir biçimde öğrencilere aktarmak, öğrencilerin farkındalık durumunu arttırmak ve birer bilinçli birey olarak hayatlarına devam etmeleri üzerine yapılmıştır. Araştırma, literatür taramaya dayalı yöntem şeklindedir. Araştırmanın çalışma grubu, yaş aralığı 11 ile 18 olan toplam 5 erkek ve 5 kızdan oluşmaktadır. Araştırmacının eğitmeni olduğu kurumun (Optimal Koçluk) kitaplarında bulunan "Temsil Sistemi Testi" ve "Çoklu Zekâ Değerlendirme Testi" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerle her bir

öğrencinin farklı alanlarda zeka türlerine ve temsil sistemlerine sahip oldukları gösterilmiştir. Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin kendi zeka türleri ve temsil sistemlerine göre daha etkin ve verimli ders çalışma ile arasındaki ilişkiye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul ve lise düzeyindeki tüm öğrencilerin kendini tanıyarak yani kendi zekâ türlerini ve temsil sistemlerini keşfederek, ilerideki hedeflerine daha sağlıklı ve mantıklı karar vermelerinin gerekli olduğu görülmüştür.

Kalçık (2017), öğrenci koçluğunu; öğrenci başarısını desteklemede bir yol olarak incelemiştir. Öğrenci koçluğu eğitimi almış uzmanların konuyla ilgili algısını ortaya koyarak öğrenci koçluğunu tanıtmıştır. Yedi farklı şehirde görev yapan, uluslararası öğrenci koçluk belgesi olan 12 öğrenci koçu çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri uzman görüşü olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde etmiştir. Verilerin analizinde NVivo nitel veri analiz programı kullanmış ve betimsel analiz yapmıştır. Araştırmada öğrenci koçluğunu tanımlamaya dair farklı kavramlar ortaya çıkmış olmakla beraber genel manada öğrenci koçunun bir yol arkadaşı olduğu, öğrenciyi eğitim süreçlerinde desteklediği, öğrenci koçluğunda belli ilkelerin olduğu, öğrencinin kişisel gelişimi ve başarısını artırmasında çok yönlü faydalarının olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmasında öğrenci koçluğu uygulamalarında dikkat edilmesi gereken unsurlar hakkında önerilere de yer vermiştir.

Bayram ve Çam-Tosun (2017), ‘Öğrenci Koçluğuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri’ adlı makalesinde Bayburt ili ortaokullarında ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan öğrenci koçluğuyla ilgili uygulamaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, evreni 482 öğretmen oluşturmaktadır, örneklem sayısı ise 215 olmuştur. Araştırmanın nitel kısmında, araştırmanın çalışma grubunu 22 öğretmen ve 24 öğrenci oluşturmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Excel ve SPSS 23.0 paket programı ile betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenler öğrenci koçluğunu yararlı bulmakta ve öğrenciyi bütün yönleriyle (akademik, motivasyon, sosyal) desteklediğini, her kademedede uygulanabilir olduğunu; fakat öğretmenlere fazladan iş yükü çıkardığını düşünmektedirler. Öğrenciler ise öğrenci koçluğu fikrini; olumlu ama uygulamayı yetersiz bulmaktadır.

İyitoğlu ve Gürol (2017) , Michael Scriven'in değerlendirmeyi kendine özgü bir disiplin ve diğer disiplin alanların özünü oluşturan bir alfa disiplin olarak gösterme ve var etme adına

yaptığı katkıları incelemişlerdir. Doküman incelemesi yöntemi kullanmışlar ve Scriven'in değerlendirme anlayışı Alkin'in Değerlendirme Ağacı metaforu baz alarak temellendirmişlerdir. Scriven'in değerlendirmeye ilişkin önerdiği ve devrim olarak nitelediği kavramlar kapsamlı bir şekilde ele almışlardır. Ayrıca değerden bağımsız olmaması gerektiğini belirttiği değerlendirme sürecinde kullanılması için geliştirdiği Anahtar Kontrol Listesi ve tamamlanmış değerlendirme çalışmalarının bazı ölçütlere göre değerlendirilmesi için geliştirdiği Değerlendirmenin Değerlendirmesi Kontrol Listesini de incelemişlerdir. Bu incelemeler sonucunda, Scriven değerlendirmeyi bir şeyin değer, kalite ve öneminin bazı standartlara dayanarak performans göstergelerinin ölçülmesi ve bunlarla ilgili yargıda bulunmayı gerektiren karmaşık profesyonel bir iş olarak tanımlamıştır. Ayrıca, uygulamalı bir alan olduğunu söylediği değerlendirmeyi, uygulama alanına taşımış ve sürecin karmaşıklığını da kontrol listeleri ile değerlendirmeciye her boyutta ne yapması gerektiğini aşama aşama detaylı bir şekilde anlatarak azaltmaya çalışmıştır.

Bulut (2019), 'Öğrenci Koçluğu Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarıları ve Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi' adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğrenci koçluğu uygulamasının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Tez çalışmasında Ankara ilindeki bir ortaokulun bir şubesinde öğrenim gören toplam 26 sekizinci sınıf öğrencisi ile ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenci koçluğu uygulaması gerçekleştirilen deney grubunda yer alan öğrencilerin son test ölçümlerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Çiçekdağ (2022), 'Eğitim Koçluğu Üzerine Kavramsal Bir Perspektif ' adlı makalesinde koçluk ve koçluk türlerini detaylı bir şekilde ele almış, ardından eğitim koçluğu ve eğitim koçluğunun faydalarına ilişkin bilgilere yer vermiştir. Eğitim koçluğu sayesinde öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında sürdürülebilir ve kalıcı bir başarı elde edebildiklerini vurgulamıştır.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Robinson ve Gahagan (2010) araştırmasında akademik koçluk; güçlü hedef, çalışma becerileri, katılım, akademik planlama ve performans odaklanma isteğinde bir öğrenci ile birebir etkileşim olarak tanımlandığını söylemiş; koçu, öğrencileri ile ilgili güçlü yönler

üzerine düşünmeye teşvik eder ve yeni çalışma stratejileri denemek için öğrenciyle çalışır şeklinde tanımlamıştır.

Hancock (2011) araştırmasında Akademik Mükemmellik Merkezi (Academic Centers for Excellence [ACE]) ve Stetson Üniversitesi iş birliği ile 2008-2011 yılları yaz dönemlerinde düzenlenen akademik koçluk çalışmaları ile öğrencileri, yüksek lisans yapmış öğrenci koçları ile tanıştırmış ve çalışma imkanı sunmuştur. Bu çalışmada öğrenci koçluk çalışmalarının üniversitede öğrencilerinin not ortalamalarına olan katkılarını ortaya koymak ve dönem sonunda koçlarla anket yaparak çalışmaların etkinliği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin ilk dönem ağırlıklı not ortalamalarının %30.3 olduğu 2011 dönemi çalışma sonunda ortalamanın ise %50.1 oranına yükseldiği görülmüştür. Yapılan anket çalışmasında da sürecin etkin şekilde sonuçlandığı görüşü elde edilmiştir

Fazel (2013), araştırmasında öğretmen-koç ve öğrenci işbirliğine dayalı bir eğitim modelinin öğrencilerin aktif olarak derslere katılımına ve sorgulama becerilerine katkı sağlayarak öğrencinin öğrenme stiline olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Martinez (2015) araştırmasında öğrenci katılımını ve öğrenmeyi teşvik eden eğitimcilerle bir sınıf koçluğu modeli uyguladıklarından bahsetmektedir. Bu araştırma, fakülte hazırlıklarına yardımcı olarak olumlu bir sosyal değişimi de teşvik edebilir denmektedir.

Byrd (2015), araştırmasında akademik koçluğun öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Çalışma amacıyla okulda görev alan öğrenci koçları okulun rehber öğretmenlerinden öğrenciler hakkında bilgiler alarak öğrenci velileri ile de iletişim kurarak hazırladıkları çalışma planına göre haftada bir görüşmek üzere öğrencilerle çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin süreçte çok eğlendikleri, ev ödevleri tamamlamada, akademik başarılarında ve davranışlarında olumlu yönde iyileşme kaydedildiği görülmüştür.

Briggs (2016) araştırmasında kırsal kesimde sınava hazırlanan öğrencilerin, kentsel kesimde sınava hazırlanan öğrencilerle aynı imkanlara sahip olmadığı için kırsal kesimdekilere öğrenci koçluğu uygulayarak sonuçları değerlendirmiştir. Bu nedensel karşılaştırmalı araştırmanın amacının öğrenci koçluğunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini değerlendirmek olduğunu söylemektedir. Araştırmanın, öğrencilerin demografik özelliklerinin hiçbirisi üzerinde etkisi olmamıştır. Fakat sonuçta olumlu sosyal değişim, gelişim kurslarında artan başarı oranları bulunmuştur.

Webberman (2011) araştırmasında uluslararası öğrenci koçu, yazar ve konuşmacı olan Carol Carter ile yaptığı röportaj ile akademik başarıyı artırma amaçlı yapılan öğrenci koçluğunun üniversiteye başlayan öğrencilerin başarılarına etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Carol'a göre öğrenci koçluğu öğrencileri düşündürmek ve bakış açılarını değiştirmek için onlara yardımcı olmaktır. Bu yönüyle danışmanlık ve mentörlükten ayrıldığını ve öğrencilere hedef koyma ve hedeflerine ulaşmalarında onlara yardım ettiklerini belirtmiştir.

Youker (2014) araştırmasında dört hedefsiz program değerlendiren araştırmanın tanımlayıcı incelemesini yapmıştır. Hedeften bağımsız değerlendirme modelini, hedefle ilgili potansiyel beklentiyi azaltma umuduyla programın belirtilen amaç ve hedeflerden kasıtlı olarak elendiğı bir değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu örnek olay incelemelerinden elde edilen bulgular üç alana odaklanmıştır: (1) değerlendirilen programların öğeleri ve bunların mevcut değerlendirme bağlamları (örneğin, ön değerlendirme koşulları, değerlendirme bütçesinin boyutu), (2) hedefsiz değerlendirmenin tasarımı (örneğin, tarama yöntemi, veri toplama yöntemleri) ve (3) amaçsız değerlendiricilerin uzmanlığı (örneğin, eğitim, alınan dereceler). Bulgular, kullanıldığında hedefsiz değerlendirmenin nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanıldığını göstermektedir. Araştırma sonucunda, hedeften bağımsız değerlendirmenin kullanımının artması için daha açık bir şekilde işlevselleştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde; genel olarak eğitim koçluğunun faydaları ortaya koyulmaya çalışılmış, çalışma sonucunda öğrenci başarılarının olumlu yönde bir artış gösterdiği ve öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturduğu kanısına varılmıştır.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar en genel ifade ile araştırmacının ele aldığı, değerlendirdiği ve analiz ettiği değişkenlerin veya olguların nedenselliklerinin ortaya çıkarılması amacıyla keşfedici bir çerçevede gerçekleştirilen genel tarama modellerine oranla daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2005). Her ne kadar nitel araştırmanın tüm özelliklerini kapsayan bir tanım yapmak güç, ise de, “nitel araştırma”; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.41). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Olgubilim modelinde, yaygın uygulamaları ortaya çıkarmak ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamak ve açıklamak amaçlanır (Annells, 2006). Bu modelde genelde şu iki soruya yanıt aranır: Bu olguya ilişkin deneyimler nelerdir? Bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Cresswell, 2013). Burada ele alınan olgu Eğitim Koçluğu Programıdır.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye Cumhuriyeti MEB bünyesinde faaliyet gösteren eğitim koçluğu programına Ocak-Mayıs 2022 ayları arasında katılan farklı branşlardaki 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örneklem yöntemi seçilmiştir. Bir örneklem yöntemi olarak uygun örneklem yöntemi; araştırmacının belirlenen çalışma evreni içerisinde

en kolay şekilde ulaşabileceği bireyleri katılımcı olarak seçmesi olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2010). Araştırmada bu örneklemin tercih edilmesinin nedeni, Türkiye’de eğitim koçluğu programlarının oldukça az sayıda olması ve MEB tarafından verilen kursun en geçerli ve etkili kurs olarak öznel olarak değerlendirilmesi olmaktadır. Bu araştırma kapsamında da bu çerçevede farklı branşlardaki 25 öğretmene ulaşılmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Özelliklerinin Dağılımı

		f
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	4
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	9
	11-15 Yıl	5
	16 Yıl ve Üzeri	11
Eğitim Düzeyi	Lisans	13
	Yüksek Lisans	11
	Doktora	1
Çalışılan Okul Türü	Ortaokul	8
	Lise	17
Toplam		25

Yukarıda Tablo 1’de yer alan araştırmanın çalışma grubunun özelliklerinin dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların 21’i kadın, 4’ü erkektir. Katılımcıların Mesleki kıdemleri incelendiğinde; 9 katılımcının 6-10 yıl arası, 5 katılımcının 11-15 yıl, 11 katılımcının ise 16 yıl ve üzerinde bir mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırma katılımcılarının eğitim düzeyleri ise şu şekilde dağılım göstermektedir; 13 katılımcı lisans düzeyinde, 11 katılımcı yüksek lisans düzeyinde ve 1 katılımcı ise doktora seviyesinde eğitim düzeyine sahip olmaktadır. Son olarak da katılımcılar çalıştıkları okula göre; 8 katılımcı ortaokul, 17 katılımcı ise lise türündeki okulda görev yapmaktadır.

Ayrıca, araştırma örnekleminin branşı ise Matematik, fen bilimleri branşları, sosyal bilimler branşları ve güzel sanatlar branşları şeklinde dağılım göstermektedir.

4.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, öğretmen görüşleri olup görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Katılan öğretmenlerin, eğitime ilişkin görüşlerini almak hedefiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacıya etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özellikleri sunması açısından (Yıldırım ve

Şimşek 2016) tercih edilmiştir. Araştırmacı soru formunun bir örneğini yüz yüze konuşma ortamında katılımcıya vermiş ve müdahale etmeden her bir soru için cevaplarını kaydetmiştir.

4.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış 7 soruluk görüşme formu kullanılmıştır.

4.3.2. Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirliği

Araştırmada kullanılan görüşme sorularının güvenilirliği iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme çerçevesinde her sorunun kappa uyum istatistik değerleri hesaplanmıştır. Kappa istatistiği çerçevesinde Landis ve Koch kriteri kullanılmış ve soruların iki uzman görüşlerinden yola çıkılarak uyumları değerlendirilmiştir. Bu araştırma kapsamında araştırma sorularının uyumlarının ölçülmesi amacıyla akademisyen olarak görev yapan iki eğitimciden destek alınmıştır. Uyum istatistiği kapsamında araştırma sorularına verilen cevaplar başlıklar altında değerlendirilmiş, uzmanlardan verilen cevapları uygun gördükleri başlıkların altına eşleştirmeleri istenmiş ve sonrasında elde edilen bulgular Kappa istatistiği ile yorumlanmıştır.

Tablo 2
Kappa İstatistik Değerleri

	Yorum
<0	Hiç uyuma yok
0,0 – 0,20	Önemsiz uyuma
0,21 – 0,40	Orta derecede uyuma
0,41 – 0,60	Uyuma var
0,61 – 0,80	Önemli derecede uyuma
0,81 – 1,00	Neredeyse mükemmel uyuma

Yukarıda Tablo 2’de yer alan Kappa istatistik değerleri ve her bir değerin karşılık geldiği yorumlara yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde .41 ve üzerindeki değerler arzu edilen değerler olmakta ve araştırma sorularının istatistiksel olarak güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Bal, 2020).

Tablo 3
Araştırma Sorularının Uyum Değerleri

Değerlendirme Yapan Uzman Sayısı	Sorular	Kappa İstatistiği (κ)	p
2	Neden böyle bir eğitime ihtiyaç duydunuz?	.551	0,000
2	Eğitim koçluğunun mesleğinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?	.668	0,000
2	Eğitim ortamındaki kaynaklar (projeksiyon, masa, tablet vb.) verimli kullanılıyor mu? Bu kaynakların yeterli ve etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce başka ne gibi kaynaklar veya araçlar kullanılabilir?	.603	0,000
2	Eğitimin güçlü yönleri nelerdir?	.684	0,000
2	Eğitimin eksik yönleri nelerdir?	.703	0,000
2	Eğitim sırasında herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nasıl bir sorundu? Lütfen belirtiniz	.843	0,000
2	Programın geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?	.920	0,000

p<0.001

Yukarıda Tablo 3'te ise uzmanların görüşleri çerçevesinde elde edilen Kappa istatistiği uyum skorları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre uzmanlar arasında güçlü bir uyum gözlemlenmektedir.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone ve ark. 1966: 213).

Araştırmanın amaçları çerçevesinde eğitim koçluğu programında yer alan konular temalar olarak ele alınarak gruplandırılmış ve katılımcıların açıklamalarından aynen alıntılarla birlikte sunulmuştur. Söz konusu açıklamaların sunulmasında kodlar kullanılmış, öğretmen için "Ö" kodu, görüşme numarası ile birlikte (Örnek: Ö1) belirtilmiştir. Bu araştırmada da doğrudan alıntılar ve alan yazından elde edilen belgeler ışığında araştırma bulgularına ve sonuçlarına yer verilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde bulgular soru bazlı olarak değerlendirilmiş ve her bir sorunun cevabı temel kavramlar, ifade etmek istedikleri çerçevesinde ele alınmıştır.

5.1. Eğitime Duyulan İhtiyaca İlişkin Bulgular

Araştırmada görüşmenin ilk sorusu “Neden böyle bir eğitime ihtiyaç duydunuz” sorusudur. Araştırma sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde cevapların üç ana tema altında toplandığı görülmüş ve elde edilen cevaplar da bu çerçevede incelenmiştir. Bu temalar; “öğrencilere faydalı olma, mesleki ve kişisel gelişim hem mesleki ve kişisel gelişim hem de öğrencilere daha faydalı olma” şeklindedir. Aşağıda yer alan Tablo 4’te öne çıkan cevaplar sunulmaktadır.

Tablo 4

Eğitime Duyulan İhtiyaca Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

	f
Öğrencilere Daha Faydalı Olabilmek	17
Mesleki ve Kişisel Gelişim	15
Öğrenci ve Kişisel Gelişim	7
Toplam	39

Elde edilen bulgulara göre 17 cevabın ana teması öğrencilere daha faydalı olabilmek, 15 cevabın ana teması mesleki ve kişisel gelişim ve 7 cevabın ana teması ise hem öğrencilere daha faydalı olabilmek hem de mesleki ve kişisel gelişimi sağlamaktır. Elde edilen bu bulgular çalışmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği üzere eğitim koçluğu programının ana amaçları öğretmenlerin ve eğitimcilerin temel yetenek ve becerilerini arttırmak, öğrenciler ile olan iletişim ve etkileşimlerini arttırarak eğitim süreçlerinin verimliliğini arttırma ile paralellik göstermektedir.

Aşağıda araştırma görüşmenin ilk sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplardan bazıları doğrudan sunulmuştur:

Ö2: Öğrencilerimi daha iyi motive etmek ve onların hedeflerine daha kolay ulaşmasına yardımcı olmak için bu eğitime katıldım.

Ö5: Hem kendimi mesleki anlamda geliştirmek hem de çevreme de faydalı olabilmek için bu eğitime katıldım, böylece bir öğretmen olarak da becerilerimi geliştirebileceğimi düşündüm.

Ö6: Mesleğimde daha faydalı olabilmek için eğitim koçluğu programına katıldım, böylece kendimi mesleki olarak geliştirecek, daha farklı iş alanlarında çalışabilecek duruma geleceğimi düşündüm.

Özetle, görüşmenin ilk sorusuna alınan cevaplar alan yazın ve pratik beklentiler çerçevesinde gerçekleşmiş, öğretmenler genel bir fayda gözetmiş ve gözetilen bu faydalar kişisel odaklı ve öğrenci odaklı olarak gruplandırılmıştır.

5.2. Eğitimin Mesleğe Katkısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olarak “Eğitim koçluğunun mesleğinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruda eğitim programına katılan öğretmenlerin beklediği faydaların ilk sorudan farklı olarak daha derin ve detaylı bir şekilde incelenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu soruda ilk sorudan farklı olarak kişisel odaklı bir çerçeve incelenmiştir.

Tablo 5

Eğitimin Mesleğe Katkısına Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

	f
Beceri ve Yeteneklerin Gelişimi	15
Etkileşim ve İletişim Gelişimi	15
Kariyer Fırsatları	10
Toplam	40

Yukarıda yer alan Tablo 5’te ikinci görüşme sorusuna verilen cevapların tematik dağılımına dair bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 15 cevap öğretmenlerin beceri ve yeteneklerinin gelişimi ile alakalı olmakta, 15 cevap öğretmenlerin öğrenciler ve eğitim ortamındaki diğer unsur ve araçlar ile olan etkileşim ve iletişiminin gelişimi ile alakalı olmakta ve son olarak da 10 cevap öğretmenlerin eğitim koçluğu ile sağlayabileceği yeni ve ilave kariyer fırsatları ile alakalı olmaktadır. Elde edilen cevaplar, kavramsal çerçevede incelendiğinde cevapların üç ana çerçevede toplandığı görülmektedir, bu çerçeveler elde

edilen katkının öğretmenlerin beceri ve yeteneklerini artırıcı yönde olması, sınıf içi ortamda, ders ortamında ve genel anlamda öğrenciler ile olan iletişim ve etkileşimi artırıcı yönde olması ve yeni kariyer fırsatlarına imkan sağlaması yönünde olmaktadır. Cevaplar genel bir çerçeveden ele alındığında 25 katılımcı öğretmenin 25'inin de eğitim koçluğu programına yönelik umut dolu bir bakış açısının olduğu görülmekte, bütün katılımcılar programın kendilerine çeşitli yönlerde olumlu katkı sağlayacağına inandığı görülmektedir. Bundan dolayı bu programa katılım zorlama veya gönülsüzlük ile olmadığı, gönüllülük ve pozitif beklentiler çerçevesinde oluştuğunu söylenebilmektedir. Aşağıda görüşmenin ikinci sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplardan bazıları doğrudan sunulmuştur:

Ö17: Fazlasıyla katkısı oldu. Öğrencilerimle bağlarım kuvvetlendi. İlişki kurmada daha başarılı hissettim ve öğrencilerim de kendilerini daha değerli hissettiler. İçsel motivasyonlarını arttırdığımı düşünüyorum.

Ö20: Kesinlikle düşünüyorum. Öğrencimi daha iyi tanımak, öğrencimle daha sağlıklı rehberlik yapabilmek ve öğrencimle iyi iletişim kurabilmek için bu programın etkili olacağını düşünüyorum.

Sonuç olarak, öğretmenler eğitim koçluğu programı çerçevesinde bir takım somut ve soyut faydalar gözetiyor, somut faydalar gelir ve kariyer odaklı olurken, soyut faydalar öğretmenlerin öğretim unsurları ile olan iletişim ve etkileşimini düzenleyen faydalar olmakta, öğretmenlerin mutluluk düzeyini arttırmakta, özsaygı ve özgüvenlerine katkı sağlamakta ve çalışma ortamını daha huzurlu bir hale getirmektedir.

5.3. Eğitimde Kullanılan Kaynakların Verimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü görüşme sorusu olarak “Eğitim ortamındaki kaynaklar (projeksiyon, masa, tablet vb.) verimli kullanılıyor mu? Bu kaynakların yeterli ve etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce başka ne gibi kaynaklar veya araçlar kullanılabilir?” sorusu yöneltilmiş, eğitim koçluğu programında kullanılan araç, yöntem ve metotların verimliliği ve etkinliği sorgulanmış ve katılımcıların bu araçlara yönelik düşünceleri ve geliştirme değerlendirmeleri keşfedilmeye çalışılmıştır.

Tablo 6

Eğitimde Kullanılan Kaynakların Verimine Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

	f
Evet	16
Hayır	6

Elde edilen bulgular incelendiğinde cevapların evet, hayır ve kısmen olarak gruplandırıldığı görülmekte, eğitim ortamındaki kaynakların verimli olup olmadığına yönelik alınan cevaplar şu şekilde dağılım göstermektedir; 16 katılımcı evet, 6 katılımcı hayır ve son olarak da 3 katılımcı kısmen yönünde cevap vermiştir. Cevaplar genel bir çerçeveden incelendiğinde eğitim ortamındaki kaynak ve araçların verimli kullanıldığına yönelik bir görüş hakimken, hemen hemen bütün cevap gruplarında kaynakların kullanımına yönelik bir gelişme alanı olduğu, özellikle eğitimcilerin yeni teknolojilere ve yeni araçlara tam olarak uyum sağlayamadıkları, hala eski ve geleneksel araç ve yöntemleri kullandığı ifade edilmiş, bu durumun önüne geçmek için de öncelikle koçların ve koçluk eğitimi veren eğitimcilerin yeni ve teknolojik araçlara yönelik uyum sağlayıcı eğitimler almasının gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler her ne kadar eğitim ortamında farklı yelpazede araç ve kaynak bulunsada bu araçların güncelliğini korumadığı, çoğunun eskidiği ve daha verimli ve yeni araçlar ile değiştirilmesi gerektiği ifade etmişlerdir. Aşağıda ise araştırma katılımcılarından bazılarının araştırmanın üçüncü görüşme sorusuna verdiği cevaplar sunulmuştur.

Ö5: Kısmen, fakat kaynakların yeterli olduğunu düşünmüyorum, öğrencilerin özellikle telefon, tablet ve bilgisayara olan ilgileri ve bilgileri çok fazla bence bu araçlar da eğitim programının bir parçası olmalı.

Ö7: Evet, bence bilgisayar ve youtube gibi platformların da eğitime dahil olması gerektiğini düşünüyorum hemen hemen her şey artık dijitalleşti eğitimin de dijitalleşmesi lazım, öğrenciler artık ekranın rahatlığını talep ediyor.

Ö15: Hayır, hala tahta, kalem, defter gibi eski yüzyıl eğitim araçlarını kullanıyoruz, öğrenciler ise telefon, tablet ve internet kullanıyor kesinlikle öğretmenlerin de buna ayak uydurması lazım.

Ö17: Hayır, araçlar mevcut olsa bile eğitimcilerin bilgi düzeyi kısıtlı bu da verimi düşürüyor. Öncelikle eğitimcilerin bir eğitim alması gerekiyor.

Araştırmaya katılanların üçüncü soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde çoğunluğun eğitim ortamındaki kaynakların verimli kullanıldığını düşündüğü görülmektedir. Lakin, eksiklikler olduğu da dile getirilmiştir. Araçların eski ve yenilenmeye ihtiyaç duyduğu söylenmiştir. Ayrıca sosyal mecraların eğitime dahil olması gerektiği ve dijitalleşen dünyaya ayak uydurmak gerektiği vurgulanmıştır. Hayır cevabını verenlerin ise, eğitici eğitiminde ve bu araçları derse adapte etme konusunda yaşanan eksiklere değindiği görülmektedir.

Dijitalleşme, eğitime dahil edildiği vakit öğrenenin de öğretenin de motivasyonunda artış olacağı öngörülmektedir.

5.4. Eğitimin Güçlü Yönlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu olarak “Eğitimin güçlü yönleri nelerdir?” yöneltilmiştir ve bu soruda araştırmanın modeline uygun olarak hedeften bağımsız olarak katılımcıların eğitim programına dair öznel değerlendirmeleri güçlü yönler çerçevesinden keşfedilmeye çalışılmıştır.



Tablo 7

Eğitimin Güçlü Yönlerine Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

	f
Öğretmenlere farkındalık katması	16
Eğitimcinin yetkinliği	6
Öğretmenlerin rehberlik becerilerini geliştirmesi	3
Eğitim materyallerinin verimli olması	4
Toplam	29

Tablo 7’de elde edilen cevaplar incelendiğinde cevapların çok geniş bir yelpazede dağılım gösterdiği, hemen hemen her katılımcının eğitime yönelik farklı bir güçlü yön belirttiği görülmektedir. Buna karşın en sık dile getirilen güçlü yön eğitimin öğretmenlere bir farkındalık katılması, eğitimcinin yetkinliği ve iyi bir eğitici olması, öğretmenlerin eğitim sonrasında öğrencileri ve öğrencilerin sorunlarını daha iyi ve sağlıklı bir şekilde anlayabildiği ve bunun sonucunda öğrenciler ile daha sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabildiği belirtilmiştir. Buna ek olarak bu eğitim ile öğretmenler eğitimin özellikle, rehberlik becerilerini geliştirmesini güçlü bir yön olarak bildirmişlerdir. Ayrıca, eğitimin motive edici olması, eğitimde sunulan bilgilerin, dokümanların ve belgelerin eğitim açısından besleyici ve kaliteli olması, teknoloji kullanımına imkân sağlaması, öğretmenlere farklı bakış açılarının kazandırılması diğer güçlü yönler olarak belirtilmiştir.

Aşağıda araştırmada yöneltilen dördüncü görüşme sorusuna verdiği cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Ö1: Koçluk yaklaşımı ile öğretmenlik yapmaya odaklandığımdan beri hem olumsuzluklara karşı daha güçlü durabilen bireyler yetiştirebildiğime inandım hem de dersler daha verimli geçmeye başladı. Çocuklarımla öncelikle sevgi dolu bir ortam yaratabildim. Hem Beni eleştirebilme cesaretini onlara verebildim ve hem de öğrencilerim kendilerini olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul etme eğiliminde oldular. Aynı zamanda yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerle çalıştığımdan, sınavın dünyanın sonu olmadığını hayatın basamaklarından sadece biri olduğunu kavrayabildim. Dolayısıyla kaygı düzeylerini bir nebze olsun azaltabildim.

Ö14: Program öğreticisinin iletişim becerileri, disiplin ve pratiğe uyarlanabilme avantajı sağlaması ve bizleri bu konuda beslemesi oldukça önemliydi. Bence bu eğitimin en güçlü yanı eğiticinin oldukça yetkin ve başarılı olması olmalıydı. Kendisi bizleri her konuda destekledi ve her türlü desteği sağladı.

Ö21: Program öğrencilerin sorunlarını, değerlerini ve güncel alışkanlıklarını anlama konusunda öğretmenlere çok önemli bir farkındalık kazandırıyor, iyi bir koç olabilmek için öğrencilerini anlamanın önemi program boyunca vurgulanan bir husus olarak öne çıkıyor.

Katılımcıların en sık verdiği yanıtlardan biri öğretmenlere farkındalık katması olmuştur. Öğretmenler, sözü edilen eğitimle daha yetkin ve gelişmiş rehberlik becerilerine sahip olabilmektedir. Hem mesleki haz seviyeleri artmış hem de daha verimli bir öğretmenlik sunabilmektedir. Eğitim sonrası, öğrencilerini daha iyi anlayabilen eğitim materyallerini daha verimli kullanabilen eğitimciler olduklarını dile getirmişlerdir.

5.5. Eğitimin Zayıf Yönlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu olan “eğitimin eksik veya zayıf yönleri nelerdir” sorusudur. Bu soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde cevapların güçlü yönlerle benzer bir şekilde geniş bir yelpazede dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 8

Eğitimin Zayıf Yönlerine Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

	f
Eğitim Süresinin Yetersiz Olması	16
Uygulama Bölümünün Yetersiz Olması	10
Bir Eksiklik Hissetmedim	10
Toplam	36

Elde edilen cevaplar incelendiğinde özellikle bir eksiklik veya zayıf yön belirten katılımcıların çoğunluğu eğitim süresinin kısa veya yetersiz olduğunu ve eğitimin teorik eğitime çok odaklandığı uygulama yönünün zayıf kaldığını belirtmiş bunun dışında katılımcıların çoğunluğu eğitimde bir eksiklik veya zayıf yön belirtmemiştir. Cevaplar dağılımları bakımından incelendiğinde 16 cevap eğitim süresinin yetersiz olduğuna değinmiş, 10 cevap eğitimin uygulama yönünün yetersiz olduğunu ve 10 cevap da eğitimde bir eksiklik hissedilmediğini belirtmiştir. Bunun dışında cevaplardan elde edilen diğer bulgular incelendiğinde katılımcılar eğitimin yararlı olabilmesi için mesleki tecrübe gerektirdiğini, sürekli olmayışı tek seferli bir eğitim olması, ailenin göz ardı edilmesi sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşimi düzenlediği, kaynakların yetersiz olduğu, çoğu kaynağın yazılı olması, görsel kaynak ile desteklenmemesi ve gruba hitap eden bir eğitim olması, bireyselliğin göz ardı edildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların “eğitimin eksik veya zayıf yönleri nelerdir” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Ö1: Eğitimin en önemli eksik tarafı idarecilerin gerekli vasıflara sahip olmamaları ve sahip olmaya da çalışmamalarıdır. İdarecilerimizin eğitimdeki gelişmeleri takip edememeleri ve sadece il müdürlüklerinin isteklerini göstermelik olarak yerine getirebilmek için öğretmen ve öğrencilere mobbing uygulamalarıdır. Başarıya giden yolun motivasyondan geçtiğini görememeleri ve yasakçı bir zihniyetle okulları yönetmeleridir.

Ö5: Eğitim çok kısa sürüyor, bu eğitim ile bireyin direkt eğitim koçu olarak isimlendirilmesini doğru bulmuyorum.

Ö9: Uygulamaya dair biraz daha pratik yapılırsa yararlılığının artacağını düşünüyorum, sadece teorik eğitim veriliyor bu da bizleri gerçek dünyada başarısız bir konuma düşürebilir.

Ö20: Zaman mekan ortam yetersizliğinden çok çabuk yapılıyor sindirme fırsatı olmuyor daha uzun zamana yayılabilir üniversitelerde eğitim fakültelerinde ders olarak verilebilir.

Eğitimin zayıf yönlerine yönelik verilen cevaplardan frekansı en yüksek olanların eğitim süresinin yetersizliği olduğu görülmektedir. Daha uzun bir sürece yayılan bir eğitim planlanması durumunda verimin artacağı düşünülmektedir. Ayrıca pratik sayısının azlığı da dile getirilen zayıflıklar arasındadır. Uygulama, insan hayatında öğrenmeyi destekleyen en önemli kavramdır. Yaparak yaşayarak öğrenme daha kalıcı izli davranışlar kazandırır. Konfüçyüs'ün "duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı anlarım" sözünden de hareketle pratiğin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

5.6. Eğitimde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu ise "Eğitim sırasında herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nasıl bir sorundu? Lütfen belirtiniz." şeklindedir.

Tablo 9

Eğitimde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

	f
Eğitim Süresinin Yetersiz Olması	16
Uygulama Bölümünün Yetersiz Olması	10
Bir Eksiklik Hissetmedim	10
Toplam	36

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde 25 katılımcıdan sadece 5 katılımcının bir sorun ile karşılaştığı ve bu katılımcılardan dördünün yaşadığı sorun eğitim programının zamanı ile alakalı olmakta, katılımcılar gün sonu çalışma saatlerinden sonra gerçekleştirilen eğitime katılmakta sorun yaşamakta, katılmaları durumunda kendilerini yorgun hissetmekte ve programlarını ayarlamakta güçlük çektiklerini ifade etmektedirler ve buna ek olarak

eğitimde sürenin etkili bir şekilde yönetilmediğini belirtmektedirler. Sorun yaşayan diğer katılımcı ise programın niteliğinin bazı durumlar ile çatışma yaşadığını ifade etmekte programda edinilen teorik bilgilerin özellikle öğrenci velisi tarafından reddedildiğini ifade etmektedir. Aşağıda bu araştırma sorusuna sorun olarak belirtilen cevaplar sunulmuştur:

Ö7: İlk olarak öğrencinin potansiyelini ve ne istediğini fark ettirmeye çalışıyoruz. Ancak bazı aceleci veliler hemen akademik başarının artışı beklediğinden onlara bir çalışma programı hazırlamamızı bekliyorlar. Böyle bir programı hazırlaması gerekiyorsa eğer bizim yol göstericiliğimizle birlikte öğrencinin kendisinin hazırlaması gerektiğini belirttiğimizde ise, koçluk yaklaşımının zaman kaybı olduğunu iddia ediyorlar. Bu eğitim programı ise böyle bir duruma cevap veremiyor bizi yarı yolda bırakıyor.

Ö9: Eğitimin hem zamanı ters hem de süresi çok kısıtlı, işten çıkıp eğitime gelmek zaten sor bir de program zaman olarak güzel ayarlanmayınca hem zihinsel hem de fiziksel olarak zorlanıyoruz.

Ö19: Eğitimin zamanı güzel ayarlanmamış, başlangıçta yer alan bölümleri güzel işliyoruz fakat sonlara doğru süre yetmeyecek düşüncesiyle hızlı geçmek zorunda kalıyoruz zaman güzel değerlendirilemiyor.

Katılımcıların çok az kısmının sorun ile karşılaştığı eğitimde giderilmesi gereken en önemli hususun süre olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim süresi ve pratik için ayrılan zaman genişletildiğinde sorunların çözüleceği öngörülmektedir.

5.7. Eğitime Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen mülakatın son sorusu “Programın geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?” olmakta ve bu soru ile programın hedefinden bağımsız olarak daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için atılması gereken adımlar, yapılması gerekenler katılımcılara yöneltilmiş ve cevapları incelenmiştir. Elde edilen cevaplar incelendiğinde cevapların üç temel tema altında toplandığı görülmekte ve bu temalar eğitimin uygulamalı yönünün olması, programın süre olarak daha uzun olması ve devamlılığının sağlanması ve eğitimde kullanılan kaynakların çeşitlendirilip arttırılması, daha da görselleştirilmesi olmaktadır. Cevaplar dağılımları bakımından incelendiğinde 10 katılımcı eğitimin uygulamalı yönünün olması ve uygulamalı eğitimin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiş, 7 katılımcı programın daha uzun olması gerektiğini belirtmiş ve son

olarak da 5 katılımcı eğitimde kullanılan kaynakların çeşitlendirilip arttırılması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 10

Eğitime Yönelik Öneriler Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

	f
Eğitimin Uygulamalı Olması	10
Programın Daha Uzun Olması	7
Kaynakların Çeşitlendirilip Arttırılması	5
Toplam	22

Elde edilen bu cevaplar incelendiğinde özellikle katılımcılar programın eksik veya zayıf yönlerinde belirtilen olgulara paralel geliştirme önerilerinde bulunmuş, buna olarak ek olarak katılımcıların programın grup çalışmasından daha bireysel odaklı olabileceğini, eğitimin sertifika düzeyinde olması gerektiğini, eğitimin belirli zaman dilimlerinde tekrarlanması ve uzun vadelere yayılması, uygulama ve pratiğe ağırlık verilmesi gerektiğinden de bahsetmişlerdir. Bu sorudan yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde verilen eğitim koçluğu programının teorik yönü katılımcılar için tatmin edici olsa da pratik ve uygulama yönünden zayıf olduğu belirtilmekte, kullanılan kaynakların görsel yanlarının zayıf olduğu ve programın kısa sürmesinden dolayı bir memnuniyetsizlik yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Aşağıda katılımcılar bu mülakat sorusuna verdikleri cevapların bazılarına yer verilmiştir:

Ö2: Bu yaklaşımın hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Tüm eğitimcilerin özellikle iletişim becerileri konusunda farkındalık düzeylerini arttırıcı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca koçluğun bir meslek olarak kabul edildiğinin bilinmesi gerekir. Öğrenciye kendini keşfettirmenin önemini anlaşılması gerekmektedir. Koçluğun bir nasihat verme ya da program hazırlama etkinliği olduğunu sanan tüm bireylerin bu yanıştan döndürülmesi için bilimsel çalışmalar yapılması gerekir. Bilimsel çalışma dedim çünkü akademisyenlik yapan velilerimiz bile koçluk yaklaşımını nasihat verme ve öğrenci takibi olarak görebilmektedir.

Ö12: Eğitimin devamı olmalı, kapsam geniş olduğu için zamana yayılarak eğitim verilmeli ve eğitim belirli aralıklarla tekrarlamalıdır.

Katılımcıların görüşmenin son sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle, önerilerin başında eğitimin uygulamalı olması, sürenin uzatılması ve kaynakların çeşitlendirilip arttırılması gerekmektedir. Bir davranışın alışkanlık olması ya da öğrenildiğinin kabul edilmesi için süreklilik esastır. Kısa bir süre yapıp terk edildiğinde hiçbir faydası görülmeyecek olan bu

eğitimde, eğitim teması olan “koçluk” da bir davranış, alışkanlık haline gelmesi için devamlılık niteliği taşınalıdır. Gerek pratikler gerekse eğitim takviyeleri ile sürekliliği sağlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki, tekrar edilen durumlar daha kalıcıdır.





BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen bulguların değerlendirmeleri literatürdeki benzer araştırmalar ve genel kavramlar çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmış sonrasında ise araştırma sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında MEB himayesinde gerçekleştirilen Eğitim Koçluğu programına katılan 25 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda eğitim programının etkililiği, verimliliği, programa katılma amacı, programdan beklentiler, programın güçlü ve zayıf yönleri ve geliştirilebilecek yönlerine yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen bulgular özele inilmeden genel bir çerçeveden değerlendirildiğinde öğretmenlerin programdan memnun olduğu görülmekte, programa katılma amaçları öğrencilere daha faydalı olabilmek, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma şeklinde gerçekleşmiş ve mesleğe sağlayacağı katkılar bakımından öğretmenlerin yetenek ve becerilerini geliştireceği, öğrencilerle olan iletişim ve etkileşimlerini arttıracığı ve öğretmenlere farklı ve yeni kariyer fırsat ve imkanlarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Bunun dışında gerçekleştirilen görüşme kapsamında programın nitelik bakımından değerlendirilmesi ile elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitim koçluğu programını güçlü yönleri olarak, eğitim programının öğretmenlere farklı ve yeni bir farkındalık kattığı, öğretmenlerin ufkunu genişlettiği, eğitimi veren eğitmenin gayet işinde yetkin olduğu ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu, eğitimin öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine imkan sağladığı ve bu eğitim ile birlikte öğrencilerin sorunlarına daha sağlıklı yaklaşımlar geliştirebildiği, eğitimin rehberlik becerilerini geliştirmede etkili olduğu, eğitimin motive edici olması, eğitimde kullanılan araçların yeterli ve etkili olması güçlü yönler olarak tespit edilmiştir.

- Eğitim koçluğu programının zayıf yönleri olarak; eğitim programının süresinin yetersiz olması, özellikle uygulama yönünden zayıf olması, eğitim kaynaklarının güncel olmadığı, günümüz eğitim ve öğrenci dünyası ile bağdaşmaması olarak sıralanmıştır.
- Eğitim programı kapsamında karşılaşılan sorunlar ise şunlardır; eğitimin süresinin yetersizliğinden dolayı katılımcılar zaman planlamasında aksaklıklar yaşamış, eğitimin çalışma saatlerinden sonra olması katılımcılarda yorgunluk ve performans düşüklüğüne yol açmış, eğitimin zaman ve süre olarak iyi bir şekilde planlanmamış olması olmaması belirtilmektedir. Özetle eğitim programı kapsamında karşılaşılan sorunlar zaman ve süre ile sınırlı olmaktadır.
- Eğitim koçluğu programının geliştirilebileceği alanlar ise şu şekilde sıralanmaktadır; eğitimin uygulamalı yönünün oluşturulması ve mevcut uygulama unsurlarının önemli ölçüde geliştirilmesi, programının süresinin uzatılması ve zamanın daha verimli ve etkili bir şekilde kullanılması, eğitim kaynaklarının çeşitlendirilip görsel kaynakların daha fazla kullanılması, eğitimin belirli zaman dilimlerinde tekrarlanması ve uzun vadeye yayılması, grup çalışmasına ek olarak bireysel çalışmaların da gerçekleştirilmesi ve eğitimin sertifika düzeyinde olması olmaktadır.

Elde edilen sonuçlar genel bir çerçeveden incelendiğinde katılımcılar programdan memnuniyet duymakta, programa kendilerini geliştirme, öğrencilere daha faydalı olabilme, kendilerine kariyer imkanları açısından yeni fırsatlar sağlama ve ekonomik olarak gelir düzeylerini arttırmak amacıyla katılmakta, programda genel anlamda bir sorun yaşamamakta, programın güçlü yönlerini beklentileri ile uyuşturmakta, programa yönelik sınırlı düzeyde zayıf veya eksik yön belirtmekte, kullanılan araç ve gereçlerden memnun kalmakta fakat kullanılan araç gereçlerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmekte ve benzer unsurları geliştirilmesi gereken unsur olarak ifade etmektedir. Araştırma soruları oluşturulurken Scriven'in Hedeften Bağımsız Değerlendirme Modeli gözetilmiş ve bu çerçevede araştırma katılımcılarına programın hedeflerine, hedeflerinin gerçekleşme veya gerçekleşmeme durumuna yönelik bir soru yöneltilmemiş, programın mevcut dinamikleri sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular da bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde MEB tarafından gerçekleştirilen eğitim koçluğu programının özellikle zaman bakımından iyi planlanmadığı, katılımcıların bu durumdan güçlü bir şekilde memnuniyetsizlik yaşadığı, özellikle program içeriğinin programa ayrılan süre içerisinde öğretiminin gerçekleştirilmesinin zor olduğu bundan dolayı bazı bölümlerin aceleye geldiği belirtilmektedir. Diğer bir taraftan program oldukça eğiticiye bağımlı olmakta her ne kadar

bu araştırma çerçevesinde katılımcılar eğitmenin yeterliliğinden memnun olsa da yetkin olmayan veya düşük performanslı bir eğitmen programın verimsiz geçmesine neden olacak ve algılanan başarıyı düşürecektir. Diğer bir taraftan program kapsamında kullanılan araç gereçler ve teknolojik aletler her ne kadar yeterli olsa da ve mevcuttaki araç ve gereçler etkili bir şekilde kullanılsa da güncel olmadığı, günümüz teknolojilerine ayak uydurulamadığı hele ki programın genel olarak öğrencilerin teknolojik ve dijital alışkanları ile bağdaşmadığı görülmektedir. Bu durum da programın etkililiğini gölgeleyebilecek başka bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, programda kullanılan kaynaklar her ne kadar teorik açıdan yeterli görülse de görsel kaynağın bulunmaması katılımcılar tarafından güçlü bir şekilde dile getirilmiş ve araştırma kapsamında elde edilen en önemli bulgulardan biri de eğitim koçluğu programının teorik bir eğitim olması uygulama yönünün olmaması olmuştur. Katılımcılar eğitim programının uygulama yönünden yetersiz olması nedeniyle öğrendiklerini pekiştirememekte ve gerçek hayatta uygulama konusunda sorun yaşayacaklarını düşünmektedirler. Bu kapsamda ele alındığında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Koçluğu programı genel olarak memnuniyet duyulan fakat yüzeysel bir program olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular literatürde yer alan benzer araştırmaların bulguları ile karşılaştırılmaya çalışıldığında benzer bir çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmekte, bu bakımdan bu çalışma literatür için bir ilk olma önemini taşımakta ve kendinden sonra gelecek araştırmalar için önemli bir rehber konumunda olmaktadır. Diğer bir taraftan literatür eğitim koçluğu çerçevesinde ele alındığında literatürde eğitim koçluğu çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmalar, eğitim koçluğu alan öğrencilerin akademik başarısı eğitim koçluğu almayan öğrencilerden ve eğitim koçluğu almadan önceki hallerine göre daha yüksek olmakta ve bu durum eğitim koçluğunun akademik başarı üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Ayrıca bu sonuçlar bu araştırma kapsamında da elde edilen öğretmenlerin öğrencilere daha faydalı olabilecekleri ve daha iyi ve etkili rehberlik yapabilecekleri düşüncesiyle örtüşmekte ve bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte olmaktadır (Kilgurg, 1996; Allison ve Harbour, 2009; Knight, 2009; Karabacak, 2010; Devine, Meyers ve Houssemand, 2013). Ayrıca alan yazın incelendiğinde eğitim koçluğunun öğrenciler üzerinde olduğu kadar öğretmenler üzerinde de pozitif etkilerinin olduğu belirtilmekte eğitim koçluğu programı ile öğretmenlerin mesleki yetenek ve becerilerinin gelişim gösterdiği, öğretmenlerin iş doyumlarının arttığı, işlerinde daha az stres yaşadıkları, öğrencileri ve eğitim ekosisteminin diğer unsurları ile daha iyi ve sağlıklı

iletişim ve etkileşim kurabildiği belirtilmektedir (Aşılıpınar, 2009; Peltiller, 2011; Doğa, 2012). Elde edilen bu bulgular araştırmanın birinci ve ikinci sorusu kapsamında elde edilen bulgular ile de uyumlu olmakta farklı araştırmalarda tespit edilen eğitim koçluğunun öğretmenler üzerindeki etkileri bu çalışmadaki arzu edilen faydalar ile örtüştüğu görölmektedir.

Araştırmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği üzere eğitimde program değerlendirme eğitim kurumlarının veya eğitim programlarının temel işlevlerini yerine getirebilme, kuruluş amaçlarına ne doğrultuda ulaştığını tespit etmek amacıyla gerçekteşirilen bir uygulama olmakta, bu çerçevede program değerlendirme ile programın etkililiği hakkında veriler toplanmakta bu veriler analiz edilmekte ve programın geleceğine dair stratejik kararlar verilebilmektedir (Sağlam ve Yüksel, 2007). MEB bünyesinde gerçekteşirilen eğitim koçluğu programına bu çerçeveden bakıldığında programın varoluş amacına hizmet ettiği fakat geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu net bir şekilde görölmektedir.

Türkiye özelinde eğitim koçluğu için gerçekteşirilmiş akademik bir program değerlendirme çalışmasına rastlanılmamaktadır. Buna karşın Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları genel bir çerçeveden ele alındığında program değerlendirmenin MEB ve akademisyenler tarafından gerçekteşirildiği görölmekte ve bu değerlendirme çalışmaları programların amaçlar doğrultusunda işleyip işlemediği ve yeterli olup olmadığına yönelik bilgi sağlamak ve programların çıktılarının yetersizliklerine veya eksikliklerine ilişkin çözümler bulmak amacıyla yapılmaktadır (Yaşar, 1998). Özellikle 2000’li yıllar sonrasında Türkiye’de eğitimde program değerlendirme çalışmalarının sayıca arttığı görölmekte başta pilot uygulamalar olarak başlayan program değerlendirme çalışmaları zaman içerisinde rutin görev ve sorumluluklara dönmüştür. Türkiye özelinde örgün eğitim ve yükseköğretim özelinde farklı değerlendirme yöntemleri ile gerçekteşirilen eğitim değerlendirme çalışmaları incelendiğinde çalışmalarda belirtilen ortak noktalar özellikle eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin mevcut teknolojilere ayak uyduramaması, eğitmenlerin yetkinliğinin sorgulanması ve verilen eğitimlerin mevcut eğitim sisteminde uygulanabilir olmaması gösterilmektedir (Acar, 2007, Gömlersiz ve Dilci, 2007; Çelenk, 2009). Bu yönleri ile belirtilen bu olumsuzluklar bu araştırma için de geçerli olan çekinceler olmakta ve araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler nitelikte olmaktadır. Diğer bir taraftan farklı türlerde değerlendirme yöntemleri ile gerçekteşirilen eğitimde program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde Türkiye’deki eğitim programlarının daha kapsamlı ve sistemli bir biçimde uygulanması, farklı branşlara hizmet etmesi, öncelikle

eğitmenlerin tam yetkinlik kazanması, bireysel ihtiyaçların gözetilmesi, uygulamalı eğitimlere önem verilmesi gibi çıktılara ulaşılmıştır (Korkmaz, 2006; Güven, 2008; Özdemir, 2008; Üstün, 200; Karacaoğlu ve Acar, 2009). 2000’li yıllardan sonra eğitimde program değerlendirme çalışmaları hız ve önem kazanmıştır. Özellikle hızla gelişen teknoloji de eğitime entegre edilmeye çalışılmıştır. Fakat gerek materyal kullanımı gerekse programın uygulama aşaması birtakım aksaklıklara uğramıştır. Türkiye, eğitimde teknoloji entegrasyonu önem vermekte ve her daim gelişim için çabalamaktadır. Çünkü eğitim programını geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek refah düzeyini doğrudan etkileyen en önemli maarif hareketlerindendir.

Genel bir çerçeveden ele alındığında bir eğitim programlarının değerlendirilmesi bir eğitim programının etkililiğini, verimini ve başarı oranını tespit amacıyla gerçekleştirmek, sorun varsa sorunları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olmaktadır (Oliva, 1988; Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu çalışmada da görüleceği üzere eğitim koçluğu programı her ne kadar etkili bir program olarak algılansa da çok önemli zayıf yönleri bulunmakta ve bu zayıf yönler eğitimin etkililiğini ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Çalışma kapsamında da görüldüğü üzere Türkiye özelinde program değerlendirme alan yazını oldukça dar bir kapsamda ilerlemekte ve özellikle eğitim koçluğu özelinde alan yazında başka bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Çalışma genel olarak program değerlendirme kavramı çerçevesinde ele alındığında birçok çalışmanın değerlendirmeye yöneticiler, eğitmenler ve veliler gibi farklı paydaşları da dahil ettiği görülmekte ve böylece değerlendirme kapsamının arttırıldığı görülmektedir (Aslan ve Sağlam, 2015). Bu durum alan yazında da desteklenen bir olgu olmakta Brandon (1998) paydaş katılımının değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini arttırıcı bir olgu olacağından bahsetmektedir.

Sonuç olarak, eğitim ulusların ve uluslararası kalkınmanın sağlanması için en önemli güç kaynaklarından biri olmakta, sosyal hayatın düzenli, sistemli ve istenen şekilde işlemesi için etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Eğitim ile nitelikli insan kaynağı yetiştirilebilmekte ve bu nitelikli insan kaynağı toplumun ihtiyaçları doğrultusunda kullanılabilir. Bu çerçevede özellikle günümüzde küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle değişim ve dönüşüm geçiren dünyada eğitim çok önemli bir rol tutmakta ister bireysel ister organizasyonel isterse ülkesel boyutta gelişmenin, hayatta kalmanın ve sürdürülebilirliğe ulaşmanı en önemli yollarından biri olmaktadır. Bu çerçevede program değerlendirme önemli bir kavram olarak öne çıkmakta temel amacı uygulanan

eğitim programının amaçları ile ne derece uyduğu, problemlerin tespiti ve verimliliğinin ölçülmesi olan program değerlendirme çalışmaları eğitimin temel bir dinamiği olmakta ve önemini günden güne arttırmaktadır. Bu bakış açısı çerçevesinde program değerlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması, sonuçlarının etkili ve verimli bir şekilde analiz edilip taraflar ile paylaşılması sadece programa değil daha geniş bir çerçevede eğitim ekosistemine katkı sağlayacak ve program değerlendirmenin daha profesyonel ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesine imkân sağlayacaktır (Johnson, Hall, Greene, Ahn, 2013).

Araştırma sonuçları ve doğrultusunda aşağıdaki önerilerin yapılması uygun görülmüştür.

- Öncelikli olarak eğitim programının zamanının katılımcılar için daha verimli olacak bir aralıkta planlanması gerekmektedir.
- Eğitim programının süresi sunulan içerik için yeterli olmamakta, ders saatinin veya eğitim süresinin uzatılması gerekmektedir.
- Eğitimin en önemli eksiklerinden biri uygulama bölümünün olmamasıdır, uygulamalı eğitimler, staj, vaka çalışması gibi teorik bilginin uygulamaya dönüştürüldüğü bir bölüm gerekmektedir.
- Eğitim kaynakları yazılı, tek tip kaynaklardan oluşmakta bu kaynakların çeşitlendirilmesi ve daha da görsel hale getirilmesi gerekmektedir.
- Eğitimde kullanılan araç ve gereçler sunulan içerik için yeterli olsa da mevcut teknolojik araç ve gereçler ve imkanlar ile uyuşmamakta bu durum öğrencilere adaptasyonu olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bundan dolayı kullanılan kaynaklar, araç ve gereçlerin teknolojiye paralel olarak güncellenmesi gerekmektedir.
- Eğitim programı tek seferlik kısa bir program olarak algılanmakta, kapsamı ve içeriği genişletilebilir, uzun vadeye veya belirli dönemlere yayılabilir veya niteliği sertifika programı olacak şekilde değiştirilebilir.
- Eğitim gruba hitap eden genel kapsamlı bir eğitim olmakta, bireysellik, farklı branşlar, özel eğitim gibi spesifik alanlar göz ardı edilmekte bunlara yönelik bir özelleştirilmeye gidilebilir.
- Araştırma daha geniş bir örneklem ve farklı programlar özelinde tekrarlanabilir ve böylece genellenebilirliği artırılabilir.
- MEB'e ya da üniversitelere bağlı olarak yapılan diğer eğitim koçluğu programları değerlendirilmelidir.
- Sadece eğitim koçluğu değil tüm koçluk eğitimleri içerik ve uygulama olanakları açısından değerlendirilebilir.

- Eğitim alan kişilerle belirli bir süre sonra eğitimin sahada uygulanabilirliği ya da verimliliği konusunda etki çalışması yapılabilir.
- Araştırma farklı program değerlendirme modelleri ile genişletilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akın, A. (2002). İşletmelerde insan kaynakları performansını değerlendirme sürecinde coaching (özel rehberlik). *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 97-113.
- Allison, S., & Harbour, M. (2009). *The coaching toolkit: A practical guide for your school*. Los Angeles: Sage.
- Anafarta, N. (2002). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 115-128.
- Arat, M. (2007). *21. yüzyıl için yönetim*. İstanbul : Söz.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 146-150.
- Aşılıpınar, G. İ. (2009). *Halkla ilişkiler alanında temel koçluk becerilerinin kullanımı: temel koçluk becerileri eğitiminin; halkla ilişkiler öğrencilerinin dinleme, soru sorma ve gözlem becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atasayar, M., Bilgin, O., & N., G. (2010). İlköğretim okullarında uygulanan akademik koçluk (öğrenci koçluğu) sisteminin öğrencinin kendini ayarlama düzeylerine olan etkisi. *Yaşam ve eğitim*. 12. Arel Eğitim Kurumları Rehberlik Sempozyumu, İstanbul.
- Aydar, N. (1999). *Bir eğitim tekniği olarak koçluk*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aygören, F., & Er, K. O. (2018). Eğitim programları değerlendirmeye ait sınıflamalar. *Turkish Studies Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(11), 269-296.
- Bacon, T. R. (2003). Helping people change. *Industrial and Commercial Training*, 35(2), 73-77.

- Bain, L. L. (1983). Teacher/coach role conflict: factors influencing role performance. T. J. Templin, & K. Olson içinde, *Teaching in Physical Education. Human Kinetics* (s. 94-101). Illinois: Champaign.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Basarab, D. J., & Root, D. K. (1992). *The training evaluation process: A practical approach to evaluating corporate training programs*. Boston: Kluwer Academic.
- Bellon, J., & Handler, R. (1982). *Curriculum development and evaluation*. New York: Kendall.
- Belvis, O. (1989). *Curriculum building in nursing: A process*. New York: Jones and Barlett.
- Bersin, J. (2007). Coaching. *Leadership Excellence*, 24(7), 7-11.
- Bhola, H. S. (1990). *Evaluating "Literacy for development" projects, programs and campaigns: Evaluation planning, design and implementation, and utilization of evaluation results*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Boulmetis, J., & Dutwin, P. (2011). *The ABCs of evaluation: Timeless techniques for program and project managers*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Branham, L. F. (2000). *Keeping the people who keep you in business : Twenty four ways to hang on to your most valuable talent*. New York: Amacom.
- Bilasa, P. (2022). *Soru Örnekleriyle Program Değerlendirme Modelleri*. Ankara: Pegem.
- Briggs, T. M. (2016). *The Influence of Student Coaching on Student Success in Developmental Math Courses*. (Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis). <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=4243&context=dissertations> sayfasından erişilmiştir.
- Brinkerhoff, R. O. (1991). *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Budak, G. (2008). *Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi*. İzmir: Barış.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Byrd (2015). *Practitioner's corner: student success through academic coaching*. <https://www.naesp.org/principal-januaryfebruary-2015-literacy-andreading/%20practitioner-s-corner-student-success-through-ac> sayfasından erişilmiştir.

- Case, J., & Witemeyer, H. (2006). *Intergenerational coaching and mentoring: one size doesn't fit all*. New York: Hewlett-Packard Development.
- Christie, C. A. (2004). *An evaluation theory tree*. Thousand Oaks: Sage.
- Coşkun, H. (2017). *Bariş Eğitimi*. Sözkese: Ankara.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Cushion, C., Robert, C., & Townsend, C. (2018). Technology-enhanced learning in coaching: a review of literature. *Educational Review*, 1-20.
- Çatalbaş, E. (2017). Eğitimde koçluğun etkileri. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 3(1), 57-79.
- Çelenk, S. (2009). İlköğretim okulları 1.-5. sınıf programlarının birleştirilmiş sınıflı köy okullarında uygulanabilirlik düzeyi. *Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 1-3). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Çubukçu, Z. (2013). *Eğitim program tasarımı ve geliştirilmesi*. Ankara: Anı.
- Day, V. D. (2001). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. California: Sage.
- Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93(1), 1382-1389.
- Doğa, C. (2012). *İnsan kaynakları yönetiminde koçluk: Tutumlar, beceriler ve uygulamalar*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fazel, P. (2013). Teacher-coach-student coaching model: A vehicle to improve efficiency of adult institution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 97, 384-391.

- Field, A. (2007). Coaching your team's performance to the next level. *Harvard Management Uptade*, 12(11), 3-5.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2000). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guideline*. Boston: Pearson Education.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2012). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. New Jersey: Pearson Education.
- Fullan, M. (2002). Leadership and sustainability. *Principal Leadership*, 3(1), 14-17.
- Gladeanna, M. (2006). *Kendi yaşam koçunuz olun*. İstanbul: Yakamoz.
- Gömleksiz, M. N., & Dilci, T. (2007). Yeni ilköğretim programının etkililiğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 5-7). İstanbul: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 44-64.
- Green, J. L., & Stone, J. C. (1977). *Curriculum evaluation: Theory and practice-volume one*. New York: Springer.
- Griffiths, K. (2005). Personal coaching: a model for effective learning. *Journal of Learning Design*, 1(1), 55-65.
- Güven, B. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili temel kavramlar*. Ankara: Pegem.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177(1), 224-236.
- Gynnild, V., Holstad, A., & Myrhaug, D. (2007). Teaching as coaching. *International Journal Of Science Education*, 29(1), 1-17.
- Gynnild, V. (2007). Teaching as coaching: A case study of awareness and learning in engineering education. *International Journal Of Science Education*, 1, 67-75.
- Hancock (2011). George kuh director, national survey on student engagement, http://www.educationalpolicy.org/events/2012/success_conference/presentations/Steatson_coaching.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Haynor, P. (1994). The coaching, precepting, and mentoring roles of the leader within an organizational setting. *Holistic Nursing Practice*, 9(1), 31-40.

- Huitt, W. (2011). *A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service*. Athens: Athens Institute for Education and Research.
- Imas, L. G., & Rist, R. C. (2009). *The Road to Results: Designing and Conducting Effective Development Evaluations*. Washington: The World Bank.
- Johnson, J., Hall, J., Greene, J. C., & Ahn, J. (2013). Exploring alternative approaches for presenting evaluation results. *American Journal of Evaluation*, 34(4), 486-503.
- Joo, B. K. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review*, 1, 462-488.
- Kalçık, F. (2017). Öğrenci başarısını desteklemede bir yol: Öğrenci koçluğu. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-67.
- Karabacak, K. (2010). Akademik koçluk sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 81-94.
- Karaman, D. (2018). Kişisel yetenek gelişiminde koçluk eğitiminin rolü: işsizlikle mücadele için bir model önerisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(6), 2-31.
- Kaufman, B. (2006). The role of executive coaching in performance management. *Handbook Of Business Strategy*, 7(1), 287-291.
- Kazazoğlu, A. (2009). *Koçluk sürecine iletişimin etkisi üzerine bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılburg, R. R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal and Research*, 48(2), 134-144.
- Kıroğlu, K., & Elma, C. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Kısakürek, M. A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-54.
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies*. New York: Elsevier.
- Knight, J. (2009). Coaching. *National Staff Development Council*, 30(1), 18-22.
- Knight, J. (2004). Instructional coaching. *Stratenotes*, 13(3), 1-5.

- Knight, J. (2011). *Unmistakable impact: a partnership approach for dramatically improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yöntemi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 28(1), 30-48.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 419-431.
- Kosa, B. (1990). Teacher-coach burnout and coping strategies. *Physical Educator*, 1, 153-158.
- Kulaç, T. (2002). *The role of the coaching in career development*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E- Mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.
- Ladyshevsky, R. K. (2006). Peer coaching: A constructivist methodology for enhancing critical thinking in postgraduate business education. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 67-84.
- Landsberg, M. (1999). *Koçluğun Taosu*. İstanbul: Sistem.
- Lewis, S., Passmore, J., & Cantore, S. (2008). *Appreciative Inquiry for change management: using AI to facilitate organizational development*. London: Kogan Page.
- Luecke, R. (2007). *İş dünyasında koçlar ve mentorlar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Lunenburg, F., & Irby, B. (2006). *The principalship: Vision to evaluation*. New York: Thompson Wadsworth.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Martinez, J. M. (2015). *Academic Coaching, Student Engagement, and Instructor Best Practices*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Mazzini, V. F. (2007). What is executive coaching? *Leadership: Magazine For Managers*, 4(10), 20-21.
- McCain, D. V. (2005). *Evaluation basics*. Alexandria: American Society for Training.
- Milner, T., & Bossers, A. (2004). Evaluation of the mentor-mentee relationship in an occupational therapy mentorship programme. *Occup Ther Int*, 11(2), 96-111.

- Morrison, G. S. (1993). *Contemporary curriculum K-8. Boston*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nielsen, A. E., & Norreklit, H. (2009). A discourse analysis of the disciplinary power of management coaching. *Society and Business Review*, 4(3), 8-22.
- Nielsen, A. E., & Nørreklit, H. (2009). A discourse analysis of the disdisciplinary power of management coaching. *Society and Business Review*, 17(1), 202-214.
- Nixon-Witt, C. (2008). A coaching approach for work/life balance. *Business & Economic Review*, 54(2), 8-11.
- Olgun, K. (2015). *NLP ile öğrenci koçluğu*. Ankara: Aktif Eğitim-Sen.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum foundations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ornstein, C. A., & Hunkins, P. F. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2022). *Eğitim koçluğu program esasları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/2015-2019-mesleki-calisma-programlari/icerik/693> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, Ö. (2005). Koçluk yaklaşımının yönetici ve iş gören üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma. *Spor Bilimleri Dergisi*, 1, 21-29.
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarının değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 126-149.
- Özdemir, S.M. (2008). Yeni ilköğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin nitel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 1-3). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 113-133.

- Passmore, J. (2007). Coaching and mentoring- the role of experience and sector knowledge. *International Journal Of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3(1), 10-16.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.
- Peterson, R. W. (2005). *Officials mentoring handbook*. New York: Track & Field.
- Philips, R. (1995). Coaching for higher performance. *Executive Development*, 8(7), 5-7.
- Piasecka, A. (2000). Not “Leadership” But “leadership. *Industrial and Commercial Training*, 32(7), 253-255.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw & Hill.
- Resmi Gazete. (2013). *Ulusal meslek standartlarına dair tebliğ*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü.
- Robinson, C., & Gahagan, J. (2010). In practice: Coaching students to academic success and engagement on campus. *About Campus*, 15(4), 26-29.
- Rossi, P. H. (1982). Standards for evaluation practice. *New Directions for Program Evaluation*, 15(1), 15-28.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A systematic approach*. Newbury: Sage.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation, a systematic approach*. New York: Sage.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Dergisi*, 18(1), 175-188.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Scriven, M. (1984). *Evaluation ideologies*. Beverly Hills: Sage.
- Seligman, M. E., Ernst, R. E., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(1), 293-311.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 110-119.
- Shadish, W., Cook, T., & Leviton, U. (1995). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. London: Sage.
- Skiffington, S., & Zeus, P. (2003). *Behavioural coaching*. Sydney: McGraw Hill.

- Starr, J. (2004). The Manager's role in coaching overcoming barriers to success. *Development and Learning In Organizations*, 18(2), 9-12.
- Stecher, B. (1990). *Goal-free evaluation*. Oxford: Pergamon.
- Stodter, A., & Cushion, C. J. (2017). What works in coach learning, how, and for whom? a grounded process of soccer coaches' professional learning. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(3), 321-338.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan University evaluation center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95-125.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *Journal of Research & Development in Education*, 1, 19-25.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemler*. İstanbul: Eğitim.
- Sweeney, T. (2007). Coaching your way to the top. *Industrial and Commercial Training*, 39(3), 170-173.
- Şimşek, Ş., Çelik, A., & Akatay, A. (2007). *Kariyer yönetimi insan kaynakları yönetimi uygulamaları*. Ankara: Gazi.
- Taşpınar, M. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Tarcan.
- Townsend, R. C., Cushion, C. J., & Smith, B. (2017). A social relational analysis of an impairment specific mode of coach education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 1, 140-155.
- Treur, K., & Sluis, L. (2005). The benefits of coaching for employees and their organisations. *University Amsterdam Research Memoranda*, 1, 30-50.
- Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme. Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Uçkun, C. G., & Kılınç, İ. (2007). *Koçluk ve mentorluk tarihsel gelişimi, yöntemleri ve uygulamaları*. Ankara: Ürün.

- Uşun, N. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara : Anı.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Waldron, N. L., & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- Webberman (2011). *Academic coaching to promote student success: an interview with carol carter*. <http://0210x00j0.y.http.content.ebscohost.com.bartin.proxy.deepknowledge.io/ContentServer.asp>. sayfasından erişilmiştir.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation research: Methods of assessing program effectiveness*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: growing human potential and purpose: the principles and practice of coaching and leadership*. London: Nicholas Brealey.
- Wiles, J., & Bondi, J. (193). *Curriculum development: A guide to practice*. New York: McMillan.
- Wilson, C. (2004). Coaching and coaching training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 36(3), 96-98.
- Wise, P. S., & Voss, L. S. (2002). *The case of executive coaching*. New Jersey: Institute, Durango.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Wright, S., & Mackinnon, C. (2007). Coaching: A leadership style. *Leadership Magazine For Managers*, 4(10), 22-23.
- Yaşar, Ş. (1998). *Evaluation of educational programmes in Turkey*. San Diego: AECT Annual Meeting.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 155-167.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Zeus, P., & Skiffington, S. (2000). *The complete guide to coaching at work*. Sdyney: McGraw- Hill.



EKLER



EK-1. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Koçluğu Genel Kapsamı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
Mesleki Gelişim Programı

ALAN	ALT ALAN	KODU
Başarı Danışmanlığı	Başarı Danışmanlığı	1.02.02.01.002

1. ETKİNLİĞİN ADI

Eğitim Koçluğu Kursu

2. ETKİNLİĞİN AMAÇLARI.

Bu etkinlik, yönetici ve öğretmenlerin “Eğitim Koçluğu” alanında bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir. Bu faaliyeti başarı ile tamamlayan her kursiyer;

- **Koçluğun tanımını yapar.**
- **Koçluklu ilgili kavramları kullanır.**
- **Koçluk eğitiminin** öğretmen ve öğrenciye sağlayacağı faydaları açıklar.
- **Koçluk eğitiminin** etik değerlerini ve mesleki standartları hakkında bilgi sahibi olur.
- **Koçluk eğitiminde** öğrenme aşamalarını sıralar.
- **Koçluk türlerini** örneklerle açıklar.
- Koçluk sürecinde uygulanan modelleri kullanır.
- Koçluk süreç adımlarını uygulama becerisi kazanır.
- Eğitim koçluğunda hedef belirleyerek eylem planı hazırlar.
- Koçluk bilgi ve becerilerini kazanır.
- Özyönetim ve karar alma sürecini analiz eder.
- Eğitim koçluğunda değerlendirmeler yapar.
- Eğitim koçluğu ile ilgili yapılan çalışmaları takip eder.
- Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
- Alanının öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
- Sağlıklı güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.
- Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
- Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
- Meslektaşlarıyla bilgi ver deneyim paylaşımına açıktır.
- Kişisel ve mesleki açıdan kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.

3. ETKİNLİĞİN İLİŞKİLİ OLDUĞU YETERLİKLER

A. MESLEKİ BİLGİ

- A1. Alan Bilgisi
- A2. Alan Eğitimi Bilgisi

B. MESLEKİ BECERİ

- B1.Eğitim Öğretimi Planlama
- B2.Öğrenme Ortamları Oluşturma

C. TUTUM VE DEĞERLER

C3. İletişim ve İş Birliği

C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

4. ETKİNLİĞİN SÜRESİ

Faaliyet süresi 30 ders saatidir.

5. ETKİNLİĞİN HEDEF KİTLESİ

Bakanlığımıza bağlı merkez ve taşra teşkilatında görevli yönetici ve öğretmenler.

6. ETKİNLİĞİN UYGULANMASI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

- Eğitim görevlileri olarak “Eğitim Koçluğu” alanında uzman akademisyen ya da bu alanda hizmetiçi eğitimler veren uzmanlar/öğretmenler görevlendirilecektir.
- Eğitim ortamı katılımcıların etkin iletişim kurabileceği biçimde düzenlenecektir.
- Eğitim merkezi/mahalli olarak düzenlenecektir.
- Eğitim, internet bağlantılı bilgisayar ve projeksiyon cihazı ya da etkileşimli tahta olan eğitim ortamında gerçekleştirilecektir. Eğitim içerikleri uygun materyalle desteklenecektir.
- Eğitim, konferans oturma düzeninde olan eğitim ortamında yapılacaktır.
- Katılımcı sayısı dikkate alınarak ortamda gerekli ışık ve ses düzeni sağlanacaktır.
- Katılımcı sayısı her eğitim ortamı için 30 kişiyi geçmeyecek şekilde oluşturulacaktır.

7. ETKİNLİĞİN İÇERİĞİ

Konuların Dağılım Tablosu

Konular	Süre (Saat)
Koçluk Tanımı ve İlgili Kavramlar	2
Koçluk Hizmetinin Faydaları	2
Koçluk Süreci Nasıl İşler?	2
Koçluğun Etik Değerleri ve Mesleki Standartları	1
Koçluk Türleri	2
Kuşak (Jenerasyon) Teorisi ve Z Kuşağına Koçluk Yaklaşımı	2
Koçlukta Beden Dili ve İletişim, Empatik Dinleme	4
Öğrenme Seviyeleri, Beyin ve Öğrenme İlişkisi	1
Temsil Sistemlerine Göre Öğrenme	2
Çoklu Zeka	2
Eğitim Koçluğu ile İlgili Hedef Belirleme ve Eylem Planı Hazırlama	2
Koçluk Bilgi ve Becerileri • Eğitim Koçluğunda Paradigma • Güçlü Sorular • Eğitim Koçluğunda Sorumluluk Yaratmak • Etkin Dinlemek • Cesaretlendirmek • Çözüm Odaklı Bakış Açısı Kazandırmak • Geribildirim verme	2
Hedef Belirleme- Eylem Planı Hazırlama	2
Değerler	
Kişisel Stratejik Yönetim	
Eğitim Koçluğu ile ilgili Son Yapılan Araştırmalar	2
Ölçme ve Değerlendirme	2
Toplam	30

8. ÖĞRETİM YÖNTEM, TEKNİK VE STRATEJİLERİ

- Programın hedeflerine ulaşmak için, aktif öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacaktır.
- Katılımcılara eğitim ile ilgili ders notları elektronik ortamda verilecektir.

9. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

- Kursiyerlerin başarısını değerlendirmek amacıyla uygulama ağırlıklı süreç değerlendirmesinin yanı sıra 20 sorudan oluşan ve tüm konuları kapsayan açık uçlu soruların da yer aldığı çoktan seçmeli test sınavı yapılacaktır. 45 ve üzeri not alanlar başarılı sayılacaktır.
- Başarılı olanlara “Kurs Belgesi” (e-Sertifika) verilecektir.



EK-2. Araştırmanın Uygulanmasına İlişkin İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2021-E.90366



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-90366
Konu : Anketler

20.05.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2021 tarihli ve E-14588481-605.99-25073183 sayılı yazı.

Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi yazısı konusu nedeniyle ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı (1 sayfa)

Belge Doğrulama Kodu :BSEZN837Z8

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>



Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet
Mah. Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Talip Gümtüş
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:312 202 28 06



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.05.2021-E.89741



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-25073183
Konu : Araştırma İzni

06.05.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 20.04.2021 tarihli ve 78825 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Serpil Selen GÜNGÖR'ün **"Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Düzenlenen Eğitim Koçluğu Kurs Programının Scriven'in bağımsız Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi"** konulu çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı hizmetçi eğitimlerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:

Gereği:

Gazi Üniversitesi

Bilgi:

B Planı

Bu belge güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Akpasanlar İstiklal C ad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/meb-basby>

Bilgi için: D. FAKAĞÜZEL

Telefon No : 0 (312) 304 89 07

E-Posta: iletisim@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Ünvan : Memur

Kayıt Adresi: meb@k11.kap.tr

Faks: _____

Bu belge güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır. Bu belgeyi belgeye mek.gov.tr adresinden 973E-faB4-3413-8C2b-9fd6 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

EK-3. Araştırmanın Uygulanmasına Yönelik Etik Kurul İzin Onayları

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.12.2020-E.137838



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : E-91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.10.2020 tarihli ve E.112920 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Serpil Selen GÜNGÖR'ün, Doç.Dr.Pınar BİLASA'nın** danışmanlığında yürüttüğü **"Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Düzenlenen Eğitim Koçluğu Kurs Programının Scriven'in Bağımsız Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **10.11.2020** tarih ve **11** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2020-693

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BENDAC51.2

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-277102
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

31.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Daha önce Ölçme ve Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'ndan 23.12.2020 tarihli ve E.137838 sayılı yazı ile onay alan, 2020-693 kod numaralı Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Serpil Selen GÜNGÖR'ün, Doç.Dr.Pınar BİLASA'nın** danışmanlığında yürüttüğü *"Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Düzenlenen Eğitim Koçluğu Kurs Programının Scriven'in Bağımsız Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi"* başlıklı tez çalışması hakkında ilgililerden alınan 14.01.2022 tarihli dilekçe Komisyonumuzun **25.01.2022** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüştür.

Dilekçede; pandemi nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığının yapmayı planladığı kursların iptal edilme olasılığı bulunduğu, kursların iptal edilmesi durumunda verilerin eğitim koçluğu kursu veren özel eğitim kurumlarında yapılması hakkındaki uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Doç. Dr. Pınar BİLASA

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSCCT87JC2

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Nursel Güner
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 20 57



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-4. Katılımcı Görüşme Formu

“Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Düzenlenen Eğitim Koçluğu Kurs Programının Scriven’in Bağımsız Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi “ Araştırması

GÖRÜŞME FORMU

Tarih ve Saat:

Görüşmeci:S.Selen GÜNGÖR

Merhaba benim adım Serpil Selen GÜNGÖR. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlere yönelik Eğitim Koçluğu eğitimini değerlendirmek amacıyla yüksek lisans tez çalışmamı yapıyorum. Sizinle aldığımız eğitim ile ilgili görüşmek ve eğitimle ilgili bilgi almak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların bundan sonra yapılacak olan eğitimlerin iyileştirilmesine ve yaygınlaştırılarak sürdürülmesine katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin bu konuda düşüncelerinizi, beklentilerinizi ve yorumlarınızı öğrenmek istiyorum.

Görüşme sürecinden elde edilecek veriler sadece araştırmaya katkı sağlayacak, herhangi bir şekilde kimlik bilgilerinize araştırmada yer verilmeyecektir. Bundan dolayı samimi ve içten düşüncelerinizi benimle paylaşmanızı araştırmanın doğru ve tutarlı olması açısından rica ediyorum.

Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru yoksa yaklaşık 15 dakika süreceğini tahmin ettiğim görüşmemize izninizle başlamak istiyorum.

I. KİŞİSEL BİLGİLER

Branşınız nedir?

Meslekteki toplam hizmet süreniz kaç yıldır?

En son bitirdiğiniz eğitim programının düzeyi nedir? ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Öğretmenlik yaptığınız okulun türü nedir? ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

II.GÖRÜŞME SORULARI

1. Neden böyle bir eğitime ihtiyaç duydunuz?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Eğitim Koçluğu’nun mesleğinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Eğitim ortamındaki kaynaklar (projeksiyon, masa, tablet vb.) verimli kullanıyor mu?
.....
.....
.....
.....
.....
4. Eğitimin güçlü yönleri nelerdir?
.....
.....
.....
.....
.....
5. Eğitimin eksik yönleri nelerdir?
.....
.....
.....
.....
.....
6. Eğitim sırasında herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nasıl bir sorundu? Lütfen anlatınız.
.....
.....
.....
.....
.....
7. Programın geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?
.....
.....
.....
.....
.....

Beni cevaplarınızla aydınlattığınız ve bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim

.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..