



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**MESLEKİ GELİŞİM TEMELLİ AKRAN KOÇLUĞU UYGULAMASINA
İLİŞKİN BİR İNCELEME**

Yüksek Lisans Tezi

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN

Alanya

2020

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**MESLEKİ GELİŞİM TEMELLİ AKRAN KOÇLUĞU UYGULAMASINA
İLİŞKİN BİR İNCELEME**

Yüksek Lisans Tezi

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program Adı: Eğitim Yönetimi

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN

Alanya

2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



(İmza)
Sinem ARSLAN DÖNMEZ
(Adı-Soyadı)

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi süresince her türlü desteği sunan, bilgi birikimi ve hoşgörülerini benden esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Kamile DEMİR, Doç. Dr. Neşe ÖZKAL, Dr. Öğr. Üyesi Duygu KOÇAK, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Sibel DEMİRTAŞ, ve Dr. Öğr. Üyesi Hacı Bayram YILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde derin bilgi birikimi ve engin tecrübesi ile ufkumu genişletmeme sonsuz yardımı dokunan, bu araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesinde büyük katkı ve rehberlik sağlayan sayın danışman hocam, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN'e en derin saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen ve gösterdikleri anlayış ile sürekli yanımda olan sevgili eşim Hamza DÖNMEZ ve değerli dostlarım Tuğçe ŞAHİN ERDEM, Mehmet ERDEM ve Gözde MÜRŞİDOĞLU ile görüşme sorularımı yanıtlamak için zamanlarını ayıran tüm öğretim görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET

Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Uygulamasına İlişkin Bir İnceleme

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Aralık, 2020 (120 Sayfa)

Araştırma öğretim elemanının mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamalarına yönelik görüşlerini irdelemektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler 2019-2020 akademik yılında akran koçluğu uygulamalarının olduğu bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulundan toplanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda kurumda akran koçluğu çalışmaları kapsamında kullanılan ihtiyaç analizi formları ile gözlem ve öz değerlendirme formları incelenmiş ve yürütülen çalışmaların etkililiği ile ilgili görüşleri tespit etmek için öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılardan sağlanan verilerin analizi sürecinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırma kapsamında ele alınan kurumda mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması bağlamında ders gözlemleri, gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmeler ile öz değerlendirme çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Alanyazında ifade edilen akran koçluğu uygulama döngüsü ile paralellik gösteren bu çalışmaların öğretim elemanlarının öğretimsel becerilerine, sınıf yönetimi becerilerine, meslektaşlar arası ilişkiler ve dayanışma ile kurum içinde ihtiyaca uygun mesleki gelişim eğitimi sağlanmasına olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan kurumda yapılan akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının güven ortamı içinde ve gelişim odaklı olarak yürütüldüğü saptanmıştır. Ancak kurumda yürütülen çalışmaların etkililiğinin geliştirilmesi için kurum içinde yapılan mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamalarının gözlem odaklı çalışmalar yerine; meslektaşların sürekli olarak birbirleriyle etkileşim içinde olmalarına olanak veren, gözlemlerin yanı sıra süreç boyunca yürütülen görüşmelerin ve değerlendirme toplantılarının da önemini vurgulayan çalışmalar şekilde tasarlanması önemlidir. Ayrıca akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları öncesinde katılımcılara etkili iletişim konusunda gerekli eğitimlerin verilmesi

ve çalışmanın etkili bir şekilde yürütülmesi için ihtiyaç duyulan zamanın ayrılabilmesi için katılımcılara yardımcı olunması öğretimin niteliğinin geliştirilmesine faydalı olabilir.

Anahtar sözcükler: Akran koçluğu, Yükseköğretim, Mesleki gelişim.



ABSTRACT

A Review of Peer Coaching Practice Based on Professional Development

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Department of Educational Sciences

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

December, 2020

The study examines the views of lecturers engaged in peer-coaching practices based on professional development. The lecturers working at the School of Foreign Languages of a foundation university where peer-coaching practices were at use in the 2019-2020 academic year acted as the participants in this case study. The qualitative data was collected via interviews with lecturers and analysis of need analysis forms, class observation forms and self-evaluation forms used within the scope of peer coaching practices in the School of Foreign Languages. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the process of data analysis. As a result of the analysis, it was found out that lesson observations, pre-observation and post-observation interviews and self-assessment studies were conducted within the scope of peer-coaching practices based on professional development. It was concluded that these studies, which are in parallel with the peer coaching practice cycle stated in the literature, affect the instructional skills of the instructors, classroom management skills, relations between colleagues and solidarity, and the provision of professional development practices in the institution. On the other hand, when the studies conducted in the literature are examined, it is found out that continuous discussions among colleagues and collaborative planning about new practices are as important as observations for successful peer coaching practices. It was also found out that peer-coaching practices based on professional development were carried out in an environment of trust and focused on improvement in the institution. However, in order to improve the effectiveness of the peer coaching practices carried out in the institution, it is important to design practices that allow colleagues to interact with each other continuously and emphasize the importance of interviews and evaluation meetings carried out throughout the process as well as observations. In addition, providing the participants with the necessary training on effective communication skills prior the practice and helping the participants to allocate the time needed to carry out the work

effectively increase the effectiveness of peer coaching practices based on professional development.

Key words: Peer Coaching, Higher Education, Professional Development.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLO LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mesleki Gelişim.....	7
2.1.1. Mesleki gelişim modelleri.....	10
2.2. Denetim.....	13
2.2.1. Denetim modelleri	14
2.2.2. Yükseköğretimde denetim	17
2.3. Mentorluk.....	19
2.3.1. Mentorlerin sahip olması gereken özellikler.....	20
2.3.2. Eğitimde mentorluk.....	20
2.3.3. Eğitimde mentorluğun faydaları.....	22
2.4. Koçluk	23
2.4.1. Kariyer koçluğu	25
2.4.2. Gelişimsel koçluk.....	25
2.4.3. Bilişsel koçluk	25
2.4.4. Akran (meslektaş) koçluğu	26
2.4.5. Koçluk uygulamalarının faydaları.....	41
2.5. Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Farklar	42
2.6. Akran Koçluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	44
2.6.1. Akran koçluğu ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar	44
2.6.2. Akran koçluğu ile ilgili türkiye’de yapılan çalışmalar	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	49
3.2. Verilerin Toplanması Süreci	50
3.3. Çalışma Grubu (Katılımcılar)	53
3.4. Çalışma Ortamı	54
3.5. Verilerin Analizi	56
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	57
3.7. Etik Hususlar	58

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmaları	60
4.2. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmalarının Öğretimsel Becerilere Etkisi	63
4.3. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmalarının Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi	67
4.4. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmalarının Meslektaşlar Arası İlişkilere Etkisi	72
4.5. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmaları Kapsamında Karşılaşılan Sorunlar ..	74
4.6. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmaları ile İlgili Beklentiler	77
4.7. Akran Koçluğu Yapacak Öğretim Elemanının Sahip Olması Gereken Özellikler	80
4.8. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmalarına Yönelik Benzetmeler	82
4.9. Akran Koçuna Yönelik Benzetmeler	84

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	87
5.1.1. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması bağlamında yapılan çalışmalar ile ilgili sonuçlar	87
5.1.2. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının öğretim becerilerine etkisi ile ilgili sonuçlar	88
5.1.3. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının sınıf yönetimi becerilerine etkisi ile ilgili sonuçlar	89
5.1.4. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının meslektaşlar arası ilişkilere etkisi ile ilgili sonuçlar	89
5.1.5. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunlar ..	90
5.1.6. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması yönelik beklentiler ile ilgili sonuçlar	90
5.1.7. Akran koçluğu yapacak öğretim elemanlarının sahip olması gereken özellikler	91
5.1.8. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik benzetmeler ile ilgili sonuçlar	92
5.1.9. Akran koçuna yönelik benzetmeler ile ilgili sonuçlar	92
5.2. Öneriler	94
5.2.1. Uygulayıcılara öneriler	94

5.2.2. Araştırmacılara öneriler	96
KAYNAKÇA	100
Ek-1: Etik Kurul İzni	107
Ek-2: Araştırma İzni	108
Ek-3: Görüşme Formu	109
Ek-4: İhtiyaç Analizi Formu	110
Ek-5: Ders Gözlem ve Öz Değerlendirme Formu	111
Ek-6: İntihal Raporu	117



TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1. Geleneksel ve çağdaş mesleki gelişim yaklaşımları.....	12
Tablo 2.2. Mentorluk ve koçluk arasındaki farklar	43
Tablo 4.1. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları	59
Tablo 4.2. Mesleki gelişim ihtiyaçları.....	61
Tablo 4.3. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları	62
Tablo 4.4. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının öğretimsel becerilere etkisi	64
Tablo 4.5. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının sınıf yönetimi becerilerine etkisi	68
Tablo 4.6. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının meslektaşlar arası ilişkilere etkisi	72
Tablo 4.7. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları kapsamında karşılaşılan sorunlar	74
Tablo 4.8. Akran koçluğu yapacak öğretim elemanın sahip olması gereken özellikler	77
Tablo 4.9. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelik benzetmeler	80
Tablo 4.10. Akran koçuna yönelik benzetmeler	82

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. Koçların Sahip Olması Gereken Temel Özellikler	22
Şekil 2.2. Koçluk Eylem Planı.....	22
Şekil 2.3. Akran Koçluğu Uygulanma Süreci.....	31



KISALTMALAR LİSTESİ

YDYO: Yabancı Diller Yüksekokulu

DELTA: Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages

İAF: İhtiyaç Analizi Formu

GÖDF- Gözlem ve Öz Değerlendirme Formu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim; bilgi ve becerileri arttırarak kişisel, mesleki, akademik ve sosyal değerlerin gelişimine destek olmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim ulusal hedeflere ulaşmak, toplumsal gelişimi sürdürmek ve sosyal adaleti sağlamak için büyük önem arz etmektedir. Son yıllarda eğitimin niteliğinin arttırılması ve gelişime açık eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması için gelişim odaklı denetim anlayışlarının önemi artmaktadır. Denetim; kurumsal anlamda, içinde bulunulan durumun olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için döngüsel bir süreç (Memduhoğlu, 2012) olarak; öğretimsel anlamda ise eğitim-öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi, yaşanan aksaklıkların giderilmesi ve öğretmenlere rehberlik edilmesi için yapılan sınıf içi uygulamalar (Bernard ve Goodyear, 2014) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çağdaş denetimin amacı etkili öğrenme için eğitim öğretim sürecinin gelişimine katkı sağlanmasıdır. Bu bağlamda yapılan çalışmalardan biri öğretmenlerin yeterlik ve yetkinliklerinin güncelliğini koruması ve öğretmenlerin sürekli değişen dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmelerini sağlamak için çeşitli hizmet-içi eğitim çalışmalarını sürdürülmesidir (Aydın, 2013). Hizmet içi eğitim çalışmaları ile ilgili olarak geleneksel yaklaşım personelin bilgi yetersizliğinin giderilmesi amacını taşırken; doğal yaklaşım hizmet-içi eğitim çalışmalarının yenilikçi, gelişimi ve araştırmayı özendiren özellikler taşımasına önem vermektedir. Bu sayede mesleki gelişimin sorumluluğu öğretmene verilerek, öğretmenlerin meslektaşları ile görüş alış-verişleri yapabildikleri doğal bir ortamda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmaktadır (Aydın, 2013). Doğal yaklaşıma göre hizmet-içi eğitim çalışmalarında kullanılan yöntemlerden biri akran (meslektaş) koçluğudur. Hawkins (2008), koçluk çalışmaları ile kişilerin hedeflerine ulaşması, problemlerin çözülmesi ve kişinin kendini geliştirmesi için bir yoldaş sahibi olduğunu belirtmektedir. Akran (Meslektaş) koçluğu, kurumdaki öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını gözlemleyerek değerlendirmesi ile öğretimin niteliğinin ve öğretmenler arası işbirliğinin desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Cosh, 1999).

Alanyazın incelendiğinde akran koçluğu kapsamında yürütülen gözlem çalışmalarının kurum içinde işbirliğinin sağlanması (Bell, 2005; Jao, 2013; Slater ve Simmons, 2001 ve Vacilotto ve Cummings, 2007), motivasyon artışı (Hendry ve Oliver, 2012 ve Murphy,

2012), kişisel gelişim ve özgüven artışı (Donnelly, 2007 ve Margarita vd, 2012; Göker, 2006; Murphy, 2012; Şen, 2008) ve öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi (Bell, 2005; Donnelly, 2007; Hendry ve Oliver, 2012; Scott ve Miner, 2008; Sullivan, vd., 2012; Vacilotto ve Cummings, 2007) gibi olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanları için akran koçluğu yönteminin ülkemizde yükseköğretimde fazla tercih edilen bir yöntem olmaması sebebiyle meselenin derinlemesine ve ayrıntılı biçimde ele alınmasının gerekli olacağı düşünüldüğü çalışmada bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu çalışma sonucunda Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli öğretim elemanlarının mesleki gelişim çalışmalarının desteklenmesi ve öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler sunulması planlanmaktadır.

Çalışma, Akdeniz bölgesinde bulunan bir vakıf üniversitesindeki Yabancı Diller Yüksekokulunda görev alan öğretim elemanlarının kurum içinde yürütülmekte olan mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamalarına yönelik görüşleri ve bu görüşlerin hangi faktörlerden etkilendiğinin tespit edilmesi amacıyla yönelik olarak düzenlenmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması genellikle bir grup katılımcı üzerinde gerçekleştirilmekte ve bir durumu ya da olayı derinlemesine incelemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılında bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde görev alan ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar kurumda yürütülen akran koçluğu uygulamasında yer alan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ve örgüt içinde yürütülen akran koçluğu uygulamaları ile ilgili dokümanların incelenmesi ile öğretim elemanlarının Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülen mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının öğretim elemanlarının öğretimsel becerileri, sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları, motivasyon, meslektaşlar arası ilişkiler ve dayanışma ile mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Akran koçluğu, “iki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamaları yansıtmak amacıyla yeni beceriler geliştirmek, fikir paylaşımında bulunmak, birbirlerinden öğrenmek,

sınıf araştırması yapmak ve iş yerindeki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalıştıkları bir süreçtir” (Robbins, 1991). Bu bağlamda akran koçluğu uygulamaları öğretmenlerin pedagojik ve öğretimsel becerileri, öğrencilerin öğrenim sonuçları, öğretmenlerin motivasyonları, meslektaşlar arası dayanışma gibi pek çok durumu etkilemektedir (Arslan ve İlin, 2013; Huston ve Weaver, 2007; Jao, 2013; Kohler, vd., 1997; Scott ve Miner, 2008; Vecilotto ve Cummings, 2007). Tüm bu etkiler düşünüldüğünde öğretimin niteliğinin artırılması için akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Akran koçluğu ve akran koçluğu temelli çalışmalar farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve akran koçluğunun sınıf yönetimi becerileri, amaca yönelik mesleki gelişim imkanı sağlanması, meslektaşlar arası dayanışma ve ilişkinin güçlenmesi, yeni öğretim strateji ve yöntemlerinin desteklenmesi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Vecilotto ve Cummings (2007)’in yaptığı İngilizce öğretimi alanında akran koçluğu programlarının kullanılmasına yönelik araştırma sonucunda akran koçluğu uygulamalarının öğretim materyali ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra destekleyici meslektaş ilişkilerinin güçlendirilmesine katkı sağladığı ve bu sayede meslektaşlarının birbirlerinin mesleki gelişim sürecine de olumlu etkilerde bulunduğu belirlenmiştir. Huston ve Weaver (2007) tarafından yapılan yükseköğretimdeki deneyimli öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesini amaçlayan araştırma sonucunda da akran koçluğu temelli uygulamaların örgüt içindeki mevcut sorunlara odaklanılarak belirli bir bağlam içinde öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesine imkan sağlayarak öğretime önemli katkılarda bulunduğu tespit edilmiştir. Scott ve Miner (2008) tarafından yürütülen yükseköğretimde yapılan akran koçluğu temelli araştırma sonucunda da akran koçluğu uygulamalarının öğretim elemanlarının öğretimsel becerileri ile değerlendirme yöntemlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yalçın-Arslan ve İlin (2013) tarafından yapılan “Meslektaş koçluğunun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkileri” adlı çalışmada ise yapılan meslektaş koçluğu uygulamasının öğretmenlerin ders tasarımı, sınıf içinde olumlu atmosfer yaratılması, öğrencinin derse katılımının sağlanması ve etkili zaman planı açılarından sınıf yönetimi becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Jao (2013) tarafından yapılan mesleki gelişim için akran koçluğunun kullanılması amacına yönelik çalışmada da akran koçluğu uygulamalarının öğretmenlere meslektaşlarını gözlemleyerek yeni öğretim stratejileri geliştirmeleri konusunda önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

Yapılan bu çalışmalar, akran koçluğu temelli uygulamaların sınıf yönetimi becerileri, mevcut sorunlara odaklanılarak amaca yönelik mesleki gelişim sağlanabilmesi, öğretimsel

becerilerin geliştirilmesi, yeni öğretim strateji ve yöntemlerinin öğrenilmesi, meslektaşlar arası ilişkilerin ve yardımlaşmanın artırılması gibi unsurlar ile paralellik içinde olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada akran koçluğu türlerinden dayanışma koçluğu temel alınarak bir vakıf üniversitesinde yapılan mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının ve bu uygulama ile ilgili öğretim elemanın görüşlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırma, Yabancı Diller Yüksekokulundaki öğretim elemanlarının mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik görüşlerini ve bu görüşlerin hangi faktörlerden etkilendiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada İngilizce öğretim elemanlarının mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik görüşleri aşağıdaki açılardan incelenmiştir:

1. Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları nelerdir?
2. Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının öğretim elemanlarının mesleki gelişime etkisi nedir?
3. Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarına yönelik beklentiler ve öneriler nelerdir?
5. Akran koçluğu yapacak kişinin sahip olması gereken özellikler nelerdir?
6. Öğretim elemanlarının akran koçluğu uygulamalarına dönük görüşler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) üniversiteye yeni başlamış öğrencilerin dil yeterliklerini arttırarak, akademik ve mesleki eğitimleri süresinde ihtiyaç duyacakları temel dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla hizmet etmektedir. Ancak, bu işlevlerin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için nitelikli bir öğretim sürecinin yürütülmesi, öğrenci ve örgütün beklentilerini karşılayan bir öğretim programının oluşturulması ve öğretim elemanlarının çağın gereklilikleri ile kurumun önceliklerine uygun mesleki gelişmelerinin sağlanması önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmalar akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının öğretim becerilerinin geliştirilmesi (Hanna, 1988; Jao, 2013; Kasapoğlu, 2002; Scott ve Miner, 2008;

Sullivan, 2012; Zwart, vd., 2007), meslektaşlar arası ilişkilerin ve dayanışmanın arttırılması (Jao, 2013; Kasapoğlu, 2002; Vecilotto ve Cummings, 2007), amaca yönelik mesleki gelişim programı oluşturulması (Huston ve Weaver, 2007) ve yeni öğretim stratejileri ve yöntemlerinin öğrenilmesi (Jao, 2013), yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi (Kuru-Gönen, 2016; Şen, 2008), sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi (Yalçın-Arslan ve İlin, 2013) ve öz yeterlik algısında artış (Murphy, 2012) konularında katkı sunduğunu göstermektedir. Bu nedenle üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarındaki (YDYO) öğretimin niteliğinin arttırılması için akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının araştırılması önem taşımaktadır. Bu nedenle akran koçluğu temelli uygulamaların detaylı olarak ele alınarak yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulması önemlidir.

Bu çalışmanın üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) bünyesinde görev alan öğretim elemanlarının mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik görüşlerini ve bu görüşlerin hangi faktörlerden etkilendiğini ortaya çıkartarak öğretimin niteliğinin arttırılması ile öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada

1. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması yürütülürken katılımcıların kendilerinden beklenen adımları belirtildiği şekilde uyguladığı varsayılmıştır.
2. Öğretim elemanlarının yapılan görüşmelerde mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması ile ilgili gerçek durumlarını belirttikleri varsayılmıştır.
3. Öğretim elemanlarının incelenen ihtiyaç analizi formu ile gözlem ve öz değerlendirme formunu doldururken gerçek durumlarını ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2019-2020 akademik yılında bir vakıf üniversitesinde çalışan Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarıyla,
2. Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülen mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasıyla,

3. 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde başlayan pandemi (Covid 19) nedeniyle araştırmacı tarafından gözlem yapılamadığı için öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ve örgütte yürütülen mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması ilgili doküman incelemeleriyle,
4. 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde başlayan pandemi (Covid 19) nedeniyle Mart ayı itibariyle uzaktan eğitime geçildiğinden; Mart ayı öncesi yapılan çalışmalara yönelik görüşler ve dokümanların incelenmesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim görevlisi: 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre Yükseköğretim kurumlarında okutulan dersleri vermek, uygulama yapmak veya yaptırmakla yükümlü olan öğretim elemanıdır.

Yabancı Diller Yüksekokulu: Üniversitelerdeki hazırlık sınıfı dersleri ile lisans dönemindeki temel yabancı dil derslerini yürüten birimdir.

Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages (DELTA): Cambridge Üniversitesi tarafından yürütülen İngilizce öğretmenliği programıdır.

Akran koçluğu: Bu çalışmada akran koçluğu meslektaşların birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak yürüttükleri planlama, gözlem ve görüş paylaşımı çalışmaları olarak ele alınmıştır.

Öğretmen: Bu çalışmada öğretmen her düzeyde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinden sorumlu kişiyi ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, bireyin mesleği ile alakalı her türlü gelişimini ifade etmektedir (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2018). Glattenhorn (1990) mesleki gelişimin meslek hayatı boyunca devam eden bir gelişim süreci olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple mesleki gelişim, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Mesleki gelişim kavramı hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların gelişimi ile ortaya çıkmıştır (Bümen, vd., 2012). Bu durum çalışanların yaşam boyu öğrenme etkinlikleri ile mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Bilir, 2005).

Mesleki gelişim faaliyetleri yetişkinleri ilgilendiren bir kavram olduğundan etkili mesleki gelişim çalışmalarının yürütülmesi için yetişkin öğrenmesi ile ilgili özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yetişkinler öz yönetim sahibi, öğrenmeye hazır, görev odaklı ve güdülenmiş bir gruptur. Bu bağlamda kendi ihtiyaçları ile doğrudan ilişkili, yaşadıkları problemlere çözüm üretme fırsatı sunan durumlarla ilgili mesleki eğitim yetişkinlerin motivasyonlarını artırır (İlğan, 2013). Bunların yanı sıra mesleki gelişim çalışmalarının karşılıklı fikir alış veriş ve diyalog sağlayan işbirlikçi uygulamalar olarak tasarlanması faydalıdır (Musanti ve Pence, 2010).

Eğitim alanındaki mesleki gelişim çalışmalarının (a) öğretmenlerin sınıf uygulamalarında değişiklik, (b) tutum ve inançlarında değişiklik ve (c) öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik olmak üzere üç temel amacı bulunmaktadır (Guskey, 2002).

Mesleki gelişimdeki geleneksel yaklaşımlar öğretmenlerin önceden tanımlanmış bir süreçle belirli bir beceri yapısını öğrenmeleri bekleyen, genellikle okullardan uzakta gerçekleştirilen, tek seferlik atölye çalışmaları veya kurslardan oluşmaktadır. Ancak çağdaş yaklaşımlar bu tür mesleki gelişim çalışmalarını parçalanmış, sınıf uygulamalarından ve çağdaş öğrenme teorilerinden uzak olarak görmektedir. Bu sebeple çağdaş yaklaşımlarda, güncel öğrenme uygulamaları ile paralel, özellikle sınıf içi uygulamalara dayanan mesleki gelişim çalışmalarına önem verilir. Geleneksel ve çağdaş mesleki gelişim yaklaşımının temel özellikleri tablo 1’de verilmiştir (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010):

Tablo2.1: Geleneksel ve çağdaş mesleki gelişim yaklaşımları

Geleneksel Yaklaşımlarda Mesleki Gelişim	Çağdaş Yaklaşımlarda Mesleki Gelişim
Atölye, kurs ve seminer çalışmaları yaygındır. Kısa sürelidir. Eğitim sürecine eğitmen karar verir. Öğrenme teorileri bireyin psikolojisine dayanır. Yeni bilginin sınıfta kullanılmasına odaklanır. Okul, sınıf ve öğrencilerden uzakta gerçekleşir. Sadece öğretmeni geliştirmeye odaklanır. Liderlik eğitime önem verilir.	Sınıf içi yönlendirici destek yaygındır. Uzun sürelidir. Eğitim süreci eğitmen ve öğretmenin birlikte çalışması ile belirlenir. Öğretmen öğrenme teorileri sosyal ve örgütsel faktörlere dayanır. Yönlendirici destek ve daha genel bilginin oluşturulmasına odaklanır. En azından birkaçının okul ya da sınıfta olduğu farklı mekanlarda gerçekleşir. Öğretmenin yanı sıra programı ve örgütü geliştirmeye odaklanır. Liderlik, eğitimin önemli bir parçasıdır.

Kaynak: Borko, Jacobs ve Koellner, 2010 s.549.

Türkiye’de yürütülen mesleki gelişim çalışmaları genel olarak hizmet içi eğitimler olarak sürdürülmektedir. Bu çalışmalar işe uyum sağlama, yeni görevlere hazırlama, meslekle ilgili güncel bilgileri takip etme ve işteki verimliliği artırma gibi çeşitli amaçlara hizmet etmektedir (Töre, 2017). 1960’lardan itibaren merkezi olarak ele alınmakta olan mesleki gelişim çalışmaları 1982’den beri Milli Eğitim Bakanlığı’nın Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Yerel olarak ise valilikler öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını sürdürmektedir. Son yıllarda MEB tarafından yürütülen kurs ve seminerlere ek olarak çeşitli kuruluşlar da öğretmenler için mesleki gelişim etkinlikleri yürütmeye başlamıştır (Bümen, vd., 2012).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde başarılı mesleki gelişim uygulamalarının aşağıdaki ortak özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 2014):

- Öğretmelerin kendi mesleki gelişim planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine katılması,
- Odak noktasının öğretmen ve öğrenme olması,
- Mesleki gelişim ve okul gelişim hedeflerinin birbirine paralel olması,
- Bireysel, grup ve okul mesleki gelişim hedeflerinin tutarlı olması,
- Yönetimin desteği,
- Mesleki gelişim çalışmalarının amaca ve işe uygun olması,
- Etkin öğrenmenin desteklenmesi,
- Sorgulama,
- Öz yansıtma,
- Farklılık ve kültürel duyarlılık sağlama,

- k) Öğrenmeyi destekleyen tamamlayıcı etkinlikler barındırması,
- l) Veriye dayalı program değerlendirmesi,
- m) Sürekli gelişim sağlaması,
- n) Liderlik özelliklerinin gelişiminin desteklenmesi.

Kedzior ve Fifield (2004) ise nitelikli öğretmen mesleki gelişiminin sağlanabilmesi için gerekli temel özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- a) *İçerik odaklı olma*: Mesleki gelişim deneyimlerinin öğretmenlerin beceri ve inançlarına odaklanması mesleki gelişimin sağlanması için önemlidir. Bu nedenle yapılan mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konulara odaklanmalıdır.
- b) *Zamana yayılma*: Bir kerelik oturumlar ile yapılan mesleki gelişim çalışmaları yerine zamana yayılmış mesleki gelişim çalışmaları yürütülerek; konu ile daha kapsamlı bir etkileşim sağlanması, aktif öğrenme için daha fazla fırsat sunulması ve öğretmenlerin günlük çalışmalarıyla tutarlı bağlantıların geliştirilmesine olanak tanınması önemlidir.
- c) *İşbirliği*: Öğretmenler meslektaşları ile hem okul içinde hem de okul dışında işbirliği içinde olduklarında daha etkili bir öğrenme süreci yaşarlar. Bu nedenle aynı bölüm ya da sınıfta görevli veya aynı dersi öğreten öğretmenlerin katılımını sağlayan ve birbirleriyle işbirliğini destekleyen mesleki gelişim faaliyetlerinin tasarlanması önemlidir.
- d) *Günlük işin bir parçası olma*: Mesleki gelişim çalışmaları okul temelli olmalı ve öğretmenlerin günlük çalışmalarına dahil edilmelidir.
- e) *Devamlılık*: Mesleki gelişim çalışmaları aralıklı değil, sürekli olmalıdır. Ayrıca yapılan çalışmaların daha etkili öğrenme için birbirini takip eden bölümleri ve etkinlikleri bulunmalıdır.
- f) *Tutarlı ve bütünleşik olma*: Mesleki gelişim çalışmalarının, öğretmenlerin hedefleriyle tutarlı olmasının yanı sıra standartlar, değerlendirmeler ve yenilikçi araştırmalar ile uyumlu olması gereklidir.
- g) *Sorgulayıcılık*: Mesleki gelişim çalışmaları öğretmenleri aktif öğrenme sürecine dahil eden sorgulama ve düşünmeye teşvik edecek unsurlar içermelidir. Öğretmenler tartışmalar, planlamalar ve uygulamalar ile mesleki gelişim faaliyetlerine aktif olarak dahil olabilirler.
- h) *Öğretmen odaklı olma*: Mesleki gelişim, bireysel ve kurumsal gelişmeleri desteklemek için öğretmenlerin kendi belirledikleri ihtiyaç ve ilgi alanlarına cevap vermelidir. Bu

sayede öğretmenler mesleki gelişim çalışmaları ile ilgili içeriği ve süreci benimseyebilirler.

- i) *Öz değerlendirme*: Mesleki gelişim çalışmaları, gelişme çabalarında öğretmenlere rehberlik edecek öz değerlendirme unsurları içermelidir.

2.1.1. Mesleki Gelişim Modelleri

Eğitim öğretim örgütlerinde eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu bölümde alanyazında sıklıkla belirtilen (a) rehberli bireysel gelişim modeli, (b) geliştirme/ ilerleme sürecine katılım modeli, (c) kurs/ seminer modeli, (d) eylem araştırması modeli, (e) çalışma grupları modeli, (f) danışmanlık modeli, (g) atölye çalışması modeli, (h) örnek olay incelemesi modeli ve (ı) mikro öğretim modeli ele alınmaktadır.

2.1.1.1. Rehberli bireysel gelişim modeli

Bu modelde öğretmenler ihtiyaçları olduğunu düşündükleri konularda kendileri için öğrenme hedefleri belirleyerek, bu hedeflere yönelik öğrenme etkinliklerine katılırlar ve kendi öğrenmelerini değerlendirirler. Formal bir mesleki gelişim programının uygulanmadığı bu modelde öğretmenlerin kendi öğrenme ve gelişim süreçlerinin sorumluluklarını alabilecekleri inancı vardır (Sparks ve Loucks-Horsely, 1989). Rehberli bireysel gelişim modeli kapsamında öğretmenler kendi öğrenme süreçlerini kendileri planlar ve değerlendirirler (Guskey, 2000). Rehberli bireysel gelişim modeli (a) bir ihtiyaç veya ilginin belirlenmesi, (b) ihtiyacı veya ilgiyi karşılayacak bir planın geliştirilmesi, (c) öğrenme etkinlikleri ve (d) öğrenmenin belirlenen ihtiyacı veya ilgiyi karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesi olmak üzere temel dört aşamadan meydana gelmektedir (Sparks ve Loucks-Horsely, 1989).

2.1.1.2. Geliştirme/ ilerleme sürecine katılım modeli

Yetişkinlerin sorun çözmeleri gerektiğinde daha kolay öğrendikleri bakış açısına dayanan bu modelde öğretmenler, program geliştirme ya da uyarlama çalışmaları yürütür ya da belirli bir sorunun çözümüne yönelik komitelerde görev alır (Guskey, 2000). Genellikle öğretmenlerin mevcut bir sorunu çözmesi için başlatılan geliştirme/ ilerleme katılım modeli, öğretmenlerin müfredat geliştirme, farklı öğretim becerileri vb. konularda bilgi edinmelerine katkı sağlayabilir. Geliştirme/ ilerleme sürecine katılım modeli (a) bir problemin ya da ihtiyacın belirlenmesi, (b) probleme / ihtiyaca çözüm bulunabilmesi için bir eylem planlanması, (c) eylemin yürütülebilmesi için gereken becerilerin belirlenmesi ve

geliştirilmesi ve (d) eylemin etkinliğinin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Yürütülen bu çalışmalar kapsamında öğretmenlerin okuma, tartışma, gözlem ve deneme gibi yöntemlerle mesleki bilgilerinin geliştirilmesi sağlanır (Sparks ve Loucks-Horsely, 1989).

2.1.1.3. Kurs/ seminer modeli

En fazla uygulanan mesleki gelişim modelidir. Bir öğretmen grubuna bir lider tarafından farkındalık yaratmak veya bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla konu anlatımı ya da grupla öğrenme yoluyla eğitim verilmesi sürecinden oluşmaktadır (Guskey, 2000). Geleneksel mesleki gelişim çalışmaları kapsamında sıklıkla kullanılan kurs ve seminerler bir defaya mahsus olarak öğretim ihtiyaçlarını gözetmeden kullanıldığında etkili olmasa da diğer mesleki gelişim modelleri ile birlikte kullanıldığında fayda sağlayabilmektedir (Kanadlı, 2012).

2.1.1.4. Eylem araştırması modeli

Öğretmenler, öğretimlerine yönelik bir sorun belirleyerek bu sorunun çözümü için planlama, veri toplama, yorumlama aşamaları ile kendi öğretimlerinde değişiklik yapmayı hedeflerler (Guskey, 2000). Mesleki gelişim amacıyla yapılan eylem araştırması farklı şekillerde uygulanmaktadır. Ancak yapılan eylem araştırması (a) herkesi ilgilendiren bir problem seçme, (b) problemle ilgili veri toplama ve analiz etme, (c) problemle ilgili alanyazın çalışması yapma, (d) problemle ilgili çözüm önerileri sunma ve (e) çözüm önerileri ile ilgili rapor hazırlama olmak üzere beş temel aşamadan oluşmaktadır (Kanadlı, 2012). Eylem araştırması, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma yöntemleri ve uygulamalarıyla ilgili bilgi kazanma, değişim konusunda farkındalıklarının artması ve kendi öğretimsel uygulamalarına eleştirel bakabilme alanlarında fayda sağlar (Aydın, 2016).

2.1.1.5. Çalışma grupları modeli

Okulda karşılaşılan yaygın bir problemin çözümü için tüm personelin katılımının sağlandığı bir modeldir. Problemle ilgili olarak oluşturulan çalışma grupları problemin farklı boyutlarına odaklanarak işbirliği içinde planlamalar ve uygulamalar gerçekleştirirler. Başarılı olmak için iyi organize olmak ve yeterli süreye sahip olmak önemlidir (Guskey, 2000).

2.1.1.6. Atölye çalışması modeli

Bu model, teoriden ziyade uygulamalı etkinlikler, iletişim ve takım çalışmalarını içermektedir. Son yıllarda kullanımı gittikçe artan atölye çalışması modeli özellikle yeni

becerilerin kazanılması ya da davranış değişikliğinin hedeflendiği durumlarda etkin olarak kullanılmaktadır (Guskey, 2000). Atölye çalışması modelinde katılımcıların özellikleri detaylı olarak ele alınarak birbirlerinden öğrenebilecek özelliklere sahip katılımcıların bir araya getirilmesine özen gösterilmektedir (Töre, 2017).

2.1.1.7. Örnek olay incelenmesi

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile ilgili kendi deneyimlerini yazarak diğer meslektaşlarıyla tartışması şeklinde uygulanan bu model altı temel aşamadan oluşmaktadır (Kanağlı, 2012):

- a) *Serbest yazma aşaması*: İsteksiz öğretmenler kendi öğretim ve liderlik süreçleri ile ilgili yazmaya teşvik edilir. Bir örnek ile başlanarak öğretmenlerin kendi öğretimleri ile ilgili yedi dakika içinde bir konu üzerinde yazmaları ve daha sonra yazdıklarını birbirleri ile paylaşmaları beklenir.
- b) *Örnek olay yazma aşaması*: Öğretmenlerin kendileri için önemli olan ve sorun teşkil eden gerçek bir sınıf içi uygulaması ile ilgili bir sayfa yazı yazmaları beklenir.
- c) *Örnek olayı anlatma, dinleme, tartışma aşaması*: Öğretmenler üç kişilik gruplara ayrılır. Bir öğretmen yazdığı sorunu grup üyelerine okur ve diğer iki öğretmen dinleyerek anlatıdaki sorun ve çözüm önerileri üzerinde tartışır. Bu sayede belirtilen sorun ile ilgili alternatif çözümlerin üretilmesi hedeflenir.
- d) *Küçük grup düşünceleri*: Öğretmenler ikili gruplar halinde kendi örnek olaylarını yazmak ve meslektaşlarıyla tartışmak, meslektaşlarının örnek olaylarını dinlemek ve çözüm önerileri sunmak konusunda neler hissettiklerini paylaşır ve yapılan çalışmayla ilgili değerlendirmede bulunurlar.
- e) *Büyük grup düşünceleri*: Her gruptan çalışma süresince fark ettikleri konularla ilgili bir rapor yazmaları istenir.
- f) *Sonuç*: Mesleki uygulamalarla ilgili genel bir değerlendirme/ tartışma yapılarak çalışma sonlandırılır.

2.1.1.8. Mikro öğretim

Mikro öğretim, 1960'larda kullanılmaya başlanan deneysel bir öğretmen eğitimi yöntemidir. Öğretmen davranışları üzerine yoğunlaşan bu yöntem özellikle öğretmen adaylarının ve deneyimsiz öğretmenlerin teori ve pratik arasında ilişki kurmalarına yardımcı olur (Gürses, vd., 2005). Mikro öğretim, öğretmenlere yapmayı planladıkları çalışmaların

küçük bir parçasını meslektaşları ile deneme fırsatı verir. Bir mikro öğretim oturumuna aynı dersi veren altı öğretmen katılabilir. Bu oturumlarda bir kişi öğretmen, diğerleri ise öğrenci rolünü üstlenir. Bu sayede öğretmenler neyi nasıl öğrettiği konusunda meslektaşlarından geri bildirim alma fırsatı yakalar (Aydın, 2016).

Eğitim öğretim süreçleri kapsamında yapılan rehberlik, mesleki yardım ve hizmet için eğitim çalışmalarının etkililiğinin tespit edilmesi hedeflere ulaşılabilmesi için önemlidir. Bu nedenle yapılan çalışmaların sürekli gözetim altında tutulması gerekmektedir (Aydın, 2016).

2.2. Denetim

Yapılan çalışmaların gözlenmesi ve denetlenmesi her kurum için önemlidir. Farklı dönemlerde odak noktalarında değişiklikler görülmüş olsa da yönetim ve denetim uygulamaları tarih boyunca birbirleri ile ilişkili olarak karşımıza çıkmaktadır. Aydın (2016) eğitimde denetim anlayışlarının yönetimle ilgili kuram ve yaklaşımlardan etkilendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda denetim okulun işlevini sağlamak, programların gelişimine katkıda bulunmak, öğretimin geliştirilmesi, insan ilişkilerinin doğru kullanılarak çalışanların birbirlerine yardım etmelerinin sağlanması, liderlik gibi birbirlerinden farklı amaçlar ile karşımıza çıkmaktadır.

Denetim sözlük anlamı olarak “kontrol etmek”, “teftiş”, “bir görevin yerinde yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma” gibi anlamlara gelmektedir (<https://sozluk.gov.tr/>). Geleneksel bakış açısı içinde denetim, denetleme ve kontrol etmek olarak ele alınmaktadır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Ancak çağdaş yönetim anlayışları ile birlikte denetim anlayışları da değişmiş ve kontrol odaklı denetim anlayışından değişim ve gelişim odaklı denetim anlayışına geçilmiştir. Farklı yazarlar denetim anlayışını farklı açılardan ele alarak tanımlamışlardır (Aydın, 2016):

Harris ve Bessent denetimi “okulun temel öğretimsel amaçlarının gerçekleştirilmesini doğrudan etkilemek için okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelerle ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimi” olarak tanımlamıştır.

Cogan (1973) ise denetimi “öğretim programlarının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğretim süreçlerinin ailelere açıklanması ve genel olarak eğitim programının bütününe değerlendirilmesi” olarak tanımlamıştır.

Denetim, eğitim yönetiminin bir alt boyutu olarak, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Sistemin girdi, işlem ve çıktısı hakkında bilgi edinilmesi, değerlendirilme yapılması ve yapılan değerlendirme sonucunda sistem üzerinde değişiklik yapılması ve gelişim sağlanması denetim ile gerçekleşmektedir (Gökçe, 1994).

2.2.1. Denetim modelleri

Tarihsel gelişim ve yönetim anlayışlarına bağlı olarak zaman içerisinde farklı denetim modelleri ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımlarda denetimin kontrol odaklı bir rolü bulunmaktadır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Bu yaklaşımda denetmen otorite olarak belirli aralıklarla öğretmeni ziyaret ederek öğretmenin önceden belirlenmiş olan kurallara uygun davranıp davranmadığını kontrol etmektedir. Yapılan kontrol sonucunda da sorun tespit edilen öğretmen öncelikle uyarılır ve herhangi bir değişim olmazsa işine son verilir. Ancak, çağdaş yaklaşımlar denetimin kontrol etmekten ziyade gelişim amacı taşıdığını vurgulamaktadır (Aydın, 2016). Bu bağlamda, denetim kavramı yıllar içinde bürokratik bir yapıdan demokratik bir yapıya, kontrol edici özellikler taşımaktan katılımı desteklemeye ve değerlendirme odaklı olmaktan destekleme odaklı olmaya doğru bir gelişim göstermektedir (Deniz, 2017).

Bu bölümde eğitim denetimi alanında önemli yere sahip olan bilimsel denetim, öğretimsel denetim, kliniksel denetim ve gelişimsel denetim modelleri açıklanmaktadır.

2.2.1. Bilimsel denetim

Bilimsel denetim Taylor tarafından ortaya konmuş bir denetim modelidir. Bilimsel denetim, otoriter bir denetim anlayışına sahiptir (Çakırer, 2010). Bu anlayışta denetim, çalışanların önceden belirlenmiş bilimsel ilkelere uygun davranıp davranmadıklarının kontrol edilmesi sürecinden oluşmaktadır. Bilimsel denetimin amacı düzeltmek ve geliştirmek değil; kontrol etmektir (Aydın, 2016). Bilimsel denetimin özellikleri şöyle sıralanabilir (Aydın, 2016; Lunenberg ve Ornstein, 2013 ve Toker- Gökçe, 2009):

- a) Denetlenecek davranışlar önceden belirlenir.
- b) Okulu geliştirmenin en etkili yolu öğretmenin geliştirilmesidir. Bunun için öğretmenlerden beklenen davranışların önceden belirlenmesi gerekmektedir.
- c) Öğretmen denetlenen, müfettiş ise denetleyendir. Bu nedenle öğretmenin denetleme sürecine dahil olması, kendi kendini değerlendirmesi, denetimle ilgili fikir beyan etmesi ya da müfettişle birlikte karar vermesi mümkün değildir.

- d) Öğretmenin denetlenecek olan davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir olması gereklidir. Bu sayede müfettiş neyi gözleyeceğini ve nasıl ölçeceğini bilir.
- e) Kişi değil iş önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve becerileri değil; önceden belirlenmiş, öğretmenden beklenen davranışların gösterilmesi önemlidir.
- f) Öğretmenin eksik veya gelişime açık yönlerinin belirlenerek hizmet içi eğitim sağlanması önemlidir.
- g) Denetim önceden belirlenen özelliklerin gösterilip gösterilmediğine odaklandığından gözlem en temel denetim aracı kabul edilir.
- h) Denetim sonunda iyi olduğuna kanaat getirilen öğretmene okul müdürü tarafından ödül, teşekkür vb. verilir.
- i) Öğretmenin iş performansının gözlenmesi esastır. Bu nedenle bilimsel denetimde nitel yöntemlere değil nicel yöntemlere ve gözleme başvurulur.

2.2.2. Öğretimsel denetim

1970’li yıllarda ortaya çıkan öğretimsel denetim, bir eğitim kurumu içindeki farklı eğitici gruplarının bir araya gelmesini sağlayan uzun bir süreci ifade etmektedir. Öğretimsel denetim en geniş anlamı ile “öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene destek sağlanması” olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2016). Öğretimsel denetimde müfettiş, öğretimle ilgili sorunları tanımlayan, sorunların çözümü için yardım eden, insanlar arası iletişimi güçlendiren ve okul içindeki değişimi sağlayan kişidir (Deniz, 2017). Öğretimsel denetim sürecinde öğrencilerin hedefe uygun öğrenim yapmalarının sağlanması amacıyla tüm ilgililer görev alarak öğrenim ortamı ve öğrenim sürecini geliştirmek için çaba göstermektedir (Çakırer, 2010). Bu durum okul hedeflerine ulaşılması ve öğretimin niteliğinin arttırılmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Deniz ve Erdener, 2016).

Öğretimsel denetim, öğretimin geliştirilmesine ilişkin bir süreç olarak ele alınsa da öğretimsel denetimin yapısı, niteliği, amaçları ve denetim işlevinin kim tarafından yerine getirilmesi gerektiği konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak da bazı öğretim denetmenleri program danışmanlığı yapmakta, bazıları öğretmen yeterliklerini değerlendirmeye odaklanmakta, bazıları ise mesleki sorunların çözümünde yardımcı olma amacı gütmektedir (Aydın, 2013).

2.2.3. Kliniksel denetim

Kliniksel denetim, Cogan'ın Harvard Üniversitesindeki öğretmen adaylarının danışmanlarıyla yaptığı çalışmadan ortaya çıkmıştır (Karakuş, 2010). Sergiovanni ve Starratt (1988) kliniksel denetimi, “daha etkin bir öğrenme için denetmen ve öğretmenin, öğrenimin gerçekleştiği ortamda yüz yüze görüşmeleri” olarak tanımlamaktadır (Akt: Aydın, 2016). Kliniksel denetimin en önemli özelliği sınıf yaşantısı temeline dayanması ve yüz yüze etkileşime odaklanmasıdır (Deniz, 2017). Bu modelde denetmenin denetleyeceği öğretmenden daha deneyimli, teknik yeterlik sahibi, denetleyeceği ortamı bilen ve denetim sürecine yeterli zaman ayırabilecek biri olması gereklidir (Çakırer, 2010). Demokratik ve öğretmen merkezli bir denetim modeli olan kliniksel denetimde amaç, öğretmenin öğretim performansının gelişimine yardımcı olmaktır (Aydın, 2013). Alanyazında birbirine benzer özellikler gösteren gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası olmak üzere üç temel kliniksel denetim aşaması üzerinde durulmaktadır (Özmen, 2000). Modelin ortaya çıkmasında önemli bir yere sahip olan Cogan kliniksel denetimin aşağıdaki aşamalardan oluştuğunu belirtmiştir (Akt: Aydın, 2016):

- a) Denetmen-öğretmen ilişkisinin kurulması,
- b) Öğretmenle plan yapılması,
- c) Gözlem stratejisinin planlanması,
- d) Öğretimin gözlenmesi,
- e) Öğrenme-öğretim sürecinin gözlenmesi,
- f) Görüşme stratejisinin planlanması,
- g) Öğretmenle görüşme,
- h) Planlamanın yenilenmesi.

Kliniksel denetim öğretimin, öğretmenin ve denetçinin gelişimine olumlu katkılar sunmaktadır. Bu denetim modeli, hem denetçilerin hem de akran öğretimi, mentorluk, meslektaş yardımı gibi yöntemlerle alanında deneyimli ve nitelikli öğretmenlerin diğer meslektaşlarına yardım etmesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içindeki performanslarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Özmen, 2000).

Ancak kliniksel denetim denetçi de öğretmenin de çok fazla zaman ayırmasını gerektiren bir denetim türüdür. Aynı zamanda çok aşamalı bir denetim modeli olması sebebiyle zaman içinde uygulama bir ritüele dönüşerek etkisini kaybedebilir. Son olarak da

yoğun denetime ihtiyaç duymayan deneyimli öğretmenler için gereksiz zaman kaybına sebep olabilir (Sergiovanni ve Starratt'dan, 1993, akt: Aydın, 2016).

2.2.4. Gelişimsel denetim

Glickman tarafından ortaya atılan gelişimsel denetim anlayışı kliniksel denetimdeki birçok alt boyutu kapsamaktadır. Ancak kurumu değil bireyi merkeze alması nedeniyle kliniksel denetimden farklılık gösterir (Karakuş, 2010). Gelişimsel denetimde denetmen, öğretmenin gelişimsel düzeyini analiz etmek ve bu gelişim düzeyine uygun bir denetim davranışı sergilemekle sorumludur. Bu denetim modelinde amaç, denetimin korku veren bir süreçten çıkarılarak öğretmen ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesidir (Aydın, 2016). Gelişimsel denetim üç temel aşamadan meydana gelmektedir (Karakuş, 2010):

- a) Öğretmenin mevcut gelişim düzeyini tespit ederek ona en uygun denetim yaklaşımını belirlemek,
- b) Öğretmenin gelişim düzeyine ve değişen ihtiyaçlarına göre denetim yaklaşımında düzenlemeler yapmak,
- c) Gelişimsel denetim yaklaşımının öğretmen üzerindeki etkisini değerlendirmek.

Gelişimsel denetim sürecinde öğretmene gelişimini desteklemek için doğrudan, işbirliğine dayalı ya da dolaylı yardımda bulunulur. Yönlendirici (doğrudan) yardım, alan bilgisi zayıf olan mesleğe yeni başlamış öğretmenlere uygulanır. Bu yardımda denetmen uzman görevini üstlenir (Çakırer, 2010). İşbirliğine dayalı yardım, denetmen ve öğretmenin karşılıklı uzlaşmasına dayalı olarak yürüttükleri bir süreçtir. Beyin fırtınaları ile öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm bulunmaya çalışılmaktadır (Aydın, 2016). Yönlendirici olmayan (dolaylı) yardım, yüksek gelişim ve uzmanlık düzeyindeki öğretmenlere uygulanır. Bu yardım türünde denetmen daha pasif bir konumdadır (Aydın, 2016).

Çağdaş denetim anlayışı ile birlikte tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim öğretim örgütlerinde de sürekli değişim ve gelişiminin desteklenmesi için mentorluk, koçluk, akran koçluğu gibi farklı alternatif denetim modellerinin önemi giderek artmıştır.

2.2.2. Yükseköğretimde denetim

Türkiye’de yükseköğretim, milli eğitim sistemi içinde bulunan ve ortaöğretime bağlı olarak en az dört yarıyıldan oluşan eğitim öğretim faaliyetlerini ifade etmektedir. Yükseköğretim faaliyetleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanuna göre yürütülmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanuna göre üniversite organlarının başında rektör bulunmaktadır.

Üniversitelerin yönetimi Rektör, Üniversite Yönetim Kurulu ve Senato tarafından yürütülmektedir. Üniversitelerde eğitim ve öğretim faaliyetleri öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. Öğretim elemanları yükseköğretim kurumlarında eğitim işini üstlenen eğitimci olarak ele alınabilir. Üniversitenin öğretim kapasitesinin rasyonel bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi; gerekli planlama ve yürütme faaliyetlerine yönelik idari gözetleme ve denetimle ilgili olarak üniversite bünyesindeki bütün birimlerde birinci derecede yetkili kişi Rektördür. Fakülte ve bağlı birimlerdeki öğretim kapasitesinin rasyonel bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi; gerekli planlama ve yürütme faaliyetlerine yönelik idari gözetleme ve denetimle ilgili yetkili kişi ise dekanıdır. Enstitü ve yüksekokullarda ise Enstitü Müdürü ya da Yüksekokul Müdürü yetkilidir (YÖK, 1981).

Yükseköğretim kurumlarındaki dış denetim yetkisi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu uyarınca Yükseköğretim Kuruluna verilmiştir. Yine bu kanun ile yükseköğretim düzeyinde “Denetleme Kurulu” kurulmuştur. “Yükseköğretim Denetleme Kurulu; (1) Yükseköğretim Kurulu tarafından önerilecek beş profesör üyeden, (2) Yargıtay, Danıştay ve Sayıştay tarafından gösterilecek üçer aday arasından Yükseköğretim tarafından seçilip önerilecek birer üyeden, (3) Millî Savunma Bakanlığı ve Milli Eğitim Başkanlığınca seçilecek birer üyeden oluşur (YÖK, 1981, Mad. 8).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu uyarınca yükseköğretim kurumları içinde yapılan denetleme çalışmaları kapsamında her akademik yılsonunda bölüm başkanı bitmiş olan akademik yıl ile ilgili görüşleri ve gelecek yıl ile ilgili planları kapsayan bir raporu dekanına sunar. Dekan da bu raporu kendi kanaatini de ekleyerek rektöre iletir. Akademik yılsonunda sunulan bu rapora göre gerekli değerlendirmeyi yaparak; gerekli tedbirleri alır ve yetersizliklerle ilgili Yüksekokul Kuruluna bir rapor gönderir. Ayrıca Yükseköğretim kurumları mali ve idari konularda Yükseköğretim Kurulu tarafından denetlenmektedir. Yükseköğretim bünyesinde yürütülen denetim faaliyetleri genellikle idari ve mali konularla ilgili olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu her yıl üniversitelerden faaliyet raporu olarak başarılı olan ve yeterli görülmeyen üniversiteleri değerlendirmektedir (YÖK, 1981).

Son yıllarda yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen eğitim-öğretim ve araştırma geliştirme faaliyetleri, idari hizmetlerin iç ve dış kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri ile ilgili olarak Yükseköğretim Kanunu (1981)’nin Ek Madde 35 uyarınca Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur. Yükseköğretim Kalite Kurulu yükseköğretim kurumlarının; eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve idari hizmetlerinin kalite düzeyleri ile ilgili değerlendirme faaliyetleri yürütmektedir.

Yükseköğretim Denetleme Kurulu “Yükseköğretim Kurulu Başkanı tarafından Yükseköğretim Kanununun 53 üncü maddesine göre istenen soruşturmaları yapmak”, “Yükseköğretim Kurulu tarafından Yükseköğretim Kanununa göre verilecek diğer görevleri yapmak.” ve “Yükseköğretim kurumlarında, eğitim - öğretim ve diğer faaliyetlerin bu Kanunda belirtilen amaca ve ana ilkelere uygunluğunu Yükseköğretim Kurulunca hazırlanacak esaslara göre ve onun adına denetlemek” ile ilgili görevleri yürütmektedir (YÖK, 1981, Md. 9). Bu kurulunun görevleri incelendiğinde öğretim elemanlarının mesleki gelişimini esas alan çağdaş eğitimi anlayışının yerine daha çok kontrol odaklı kurumsal bir denetim anlayışının esas alındığı görülmektedir. Nitekim (Aydın, 2013) Yükseköğretim Denetleme Kurulu’nun “Yükseköğretim kurumlarında, eğitim - öğretim ve diğer faaliyetlerin bu Kanunda belirtilen amaca ve ana ilkelere uygunluğunu Yükseköğretim Kurulunca hazırlanacak esaslara göre ve onun adına denetlemek” maddesi ile ilgili yürütülen görevler noktasında verilerin olmadığını belirtmektedir.

Bütünde değerlendirildiğinde her ne kadar yükseköğretimde denetim söz konusu olsa da öğretim elemanlarına meslekli yardım, iş başında yetiştirme ve rehberlik bağlamında mesleki gelişimi esas alan denetsel uygulamalara dönük belirgin yasal düzenlemelerin olmadığı görülmektedir (YÖK, 1981). Bu açıdan yükseköğretimde öğretim elemanlarının öğretimsel becerilerini geliştirmek ve sınıf içi öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilmek açısından çağdaş eğitim denetimi uygulamaları önemli hale gelmektedir. Mentorluk, koçluk, akran koçluğu bu bağlamda ele alınabilecek uygulamalardan bazılarıdır.

2.3. Mentorluk

Mentorluk, en genel anlamı ile “tecrübeli bir kişi olarak mesleğinde acemi sayılan bir kişinin hayatındaki bir sonraki adımı atmasında yardımcı olma” olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu, 2015). Guetzloe (1997) ise mentorluk kavramını, “daha yaşlı bir birey ile genç bir bireyin arasında belirli bir süre devam eden ve genç bireyin gelişimini desteklemeye odaklanan” bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Mentor ise Hendricks ve diğerleri (1996) tarafından hizmet alan kişiye yolda eşlik ederek onu yönlendiren kişi olarak ifade edilmektedir (Akt: Bakioğlu, 2015). Mentorluk ilişkisi içinde mentorün, mentiden (mentorluk alan kişi) gelen tüm sorulara cevap verebilecek bilgi birikimine sahip kişi olmaktan çok mentiye yol gösteren kişi olduğu belirtilmektedir (Kahraman, 2012). Öğretmenlerin yeni işe başladıkları zamanlarda danışabilecekleri kişiler olduğundan mentorler danışman olarak da ifade edilirler (Bakioğlu, 2015).

Mentorluk hem mentor hem de mentorluk yapılan kişi için pek çok faydalar sağlamaktadır. Hansford, Ehrich ve Tennent (2004) kariyer gelişimi ve teşvik, arkadaşlık, performansla ilgili tavsiye ve geri bildirim gibi psiko-sosyal desteklerin mentorluk alan birey için etkili yararlar olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca mentorluk uygulamaları profesyonel ve kişisel gelişim sağlayarak mentorların kariyerlerinde gelişim imkânları sağlamaktadır (Hansford, Ehrich ve Tennent, 2004).

2.3.1. Mentorlerin sahip olması gereken özellikler

Mentorluk alan kişinin beklenen gelişimi sağlayabilmesi mentorün sahip olduğu özellikler ile paralellik göstermektedir. Bakioğlu (2015) etkin bir mentorün bazı temel yeteneklere ve karakteristik özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Parikh ve Kollan (2010) etkili bir mentorün sahip olması gereken temel özellikleri şöyle sıralamaktadır (Parikh ve Kollan, 2010'dan akt: Kahraman, 2012; Johnson, 2008'den akt: Bakioğlu, 2015):

- a) Kişisel ve mesleki ihtiyaçlara karşı duyarlı,
- b) Doğru hedefler koyabilen,
- c) Yardım etmeye istekli ve başkalarını yetiştirmek konusunda saygınlığı olan,
- d) Öğrenmeye açık,
- e) Tecrübeli,
- f) Mentorluk için gerekli zaman ve enerjiye sahip,
- g) Etkili yönetim becerilerine sahip,
- h) İletişim becerileri güçlü,
- i) Güven ve performans artırıcı geri bildirim verebilen,
- j) Önyargıdan uzak.

Cullingford (2006), etkili bir mentorün sahip olması gereken karakteristik özellikler ise samimiyet, duyarlılık, ulaşılabilirlik, kolay iletişim, mizah, sabır, dürüstlük, esneklik, güven ve mantık olarak sıralamaktadır (Bakioğlu, 2015).

2.3.2. Eğitimde mentorluk

Mentorluk süreci 1980'lerde eğitimde yenilikçi bir hareket olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kocabaş ve Yirci, 2011). Eğitimde mentorluk, mesleğe yeni başlayan öğretmenin mesleki yetkinliğine katkı sağlaması, okula ve öğretmenlik mesleğine uyumlanması için görevlendirilmiş daha tecrübeli öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu, 2015). Öğretimsel koçluk olarak da adlandırılabilen bu mentorluk türü iş başında

gerçekleşmektedir (Aydın, 2016). Bu çalışmalarda daha deneyimli bir öğretmen ya da yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanları alanı ile ilgili konularda daha az deneyimli öğretmenlere/ öğretim elemanlarına yol göstermektedir. Öğretmenlerle işbirliği içinde yürütülen çalışmalarda öğretim stratejileri konusunda öğretmenlerin/ öğretim elemanlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Taşkireç, 2007). Öğretmenlerin mesleki öğrenimi açısından ele alındığında, mentorluk (öğretim koçluğu) belirli bir noktaya odaklanması, devamlılık göstermesi ve okulda belirli bir konu ile ilgili olarak hissedilen ihtiyaca odaklanması nedeniyle büyük öneme sahiptir ve öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlayabilmektedir (Kane ve Rosenquist, 2019).

İlk başlarda mesleğe yeni başlamış deneyimsiz öğretmenin yalnızca izlediği deneyimli bir öğretmen olarak görülen mentor; zaman içinde aktif bir katılımcı, araştıran ve eleştirel düşünen deneyimsiz öğretmen tarafından gözlemlenen deneyimli bir meslektaş olarak görülmeye başlanmıştır. Bu sayede mentorun rolü de tavsiye veren ve problem çözücü rolünden sorgulayıcı, dinleyici ve yansıtıcı düşünme modeline doğru değişmiştir (Niday vd., 2009). Sullivan (2000) eğitimsel açıdan mentorluk kavramını deneyimli bir eğitimcinin meslektaşlarının öğretilimsel becerilerini iyileştirmek amacıyla kullandığı destek ve yardım önerileri olarak belirtmektedir (Akt: Aydın, 2016). Mentorler, yargılayıcı ya da eleştirici kişiler yerine öğretimi iyileştiren arkadaşlar gibi davranmalıdır. Bu sayede mentor ile mentorluk alan kişi arasında güvene dayalı bir ilişki sürdürülebilir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da mentorluk mesleğe yeni başlamış bireylere önemli katkılar sunmaktadır. Ancak mentorluk çalışmalarının faydalı olabilmesi için eğitim alanında mentor olan kişinin bazı özelliklere sahip olması önemlidir. Boreen ve Niday (2003) mentor öğretmenin aşağıdaki temel özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Akt: Kocabaş ve Yirci, 2011):

- a) Temel öğretim becerilerinde uzman olmak,
- b) Eylem ve tutumlarda esnekliğe açık olmak,
- c) Farklı pedagojik yöntemlere hakim olmak,
- d) Sorun çözmek,
- e) Mesleki vizyona sahip olmak.

Niday, vd. (2009) ise mentorluk çalışmalarının etkili olabilmesi için eğitim alanında yer alana mentorün sahip olması gereken temel özelliklerin (a) en az üç ila beş yıllık

öğretmenlik deneyimine sahip olmasının, (b) yeni başlayan öğretmenle aynı branş veya sınıf düzeyinde öğretim yapmasının, (c) yeni başlayan öğretmenin sınıfına yakın bir sınıfta olmasının, (d) yeni başlayan öğretmenden yaşça daha büyük olmasının ve (e) cinsiyet farklarının bilincinde olması olarak sıralamaktadır.

2.3.3. Eğitimde mentorluğun faydaları

Eğitim alanında mentorluktan faydalanmanın pek çok faydası bulunmaktadır. Bu faydalar (a) öğretmenler için faydalar, (b) yöneticiler için faydalar ve (c) örgüt için faydalar olmak üzere üç temel açıdan ele alınabilir.

- a) Mentorluğun öğretmenlere sağladığı faydalar:** Mentorluk çalışmaları ile deneyimli öğretmenler ile daha az deneyimli ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin birlikte çalışması desteklenmektedir. Bu durum daha az deneyimli öğretmenlerin hem mesleğin inceliklerini öğrenmesine hem de mesleki anlamda yaşadıkları stres ve kaygı ile baş edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2011). Mentorler ayrıca örgüte yeni başlamış öğretmenlerin örgüt kültürü ve örgütler değerler konusunda bilgi sahibi olması ve örgüte uyum sağlamasına yardımcı olur (Bakioğlu, 2015). Yapılan mentorluk çalışmaları sayesinde öğretmenlerin özgüvenleri, iş doyumları, problemlerle başa çıkma becerileri, işe bağlılıkları ve mesleki becerileri artırılabilir.
- b) Mentorluğun yöneticilere sağladığı faydaları:** Yöneticilik zaman zaman çeşitli zorluklarla karşılaşılan bir meslektir. Okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, okul çalışanları ve veliler ile etkili iletişim kurabilmesi gereklidir. Mentorluk çalışmaları yöneticilerin karşılaşılan sorunlarla ilgili kendinden daha deneyimli birinin yardımını alabilmesine olanak vererek; kendi mesleki becerileri ve örgütsel bağlılıkları konusunda olumlu etkiler sağlayarak yöneticinin üzerindeki stresin azalmasına ve etkili bir liderlik yürütmesine katkıda bulunur (Kocabaş ve Yirci, 2011).
- c) Mentorluğun örgüte sağladığı faydalar:** Örgüt içinde kullanılan mentorluk çalışmaları öğretmen ve yöneticilerin yanı sıra örgütün kendisi için de pek çok fayda sağlamaktadır. Örgüt içinde yapılan işlerin bir düzene oturtulması, örgütsel değerlerin ve örgüt kültürünün aktarılması, örgüt içinde değişimin desteklenmesi ve örgütsel işlerin niteliğinin artırılması mentorluk çalışmalarının örgüte sağladığı en temel faydalardır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

2.4. Koçluk

Koçluk; farklı altyapı, beceri, eğitim ve deneyimlere sahip bireylerin gelişim sağlamak üzere bir araya gelerek birbirlerine katkı sağladıkları bir denetim yöntemidir (Aydın, 2016). Koçluk, günlük hayatta bireylerin birbirlerini geliştirmeleri için, eğitim hayatında ise öğretmenlerin öğrencilere ya da birbirlerine yardımcı olmak için üstlendikleri bir liderlik türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani koçluk, bir anlamda kişilere yol göstermek ve onlara liderlik etmek şeklinde ifade edilebilir (Aydın, 2013).

Hawkins (2008), koçluk çalışmaları ile kişilerin hedeflerine ulaşması, problemlerin çözülmesi ve kişinin kendini geliştirmesi için bir yoldaş sahibi olduğunu belirtmektedir. Bireylerin var olan potansiyellerinin artırılması ve birbirlerinden öğrenme fırsatı bulmalarını sağlayan koçluk çalışmaları hem koç hem de koçluk hizmeti alan bireyin karşılıklı etkileşim yaşaması sayesinde yetkinlik ve becerilerinin artmasına imkan verir (Sue-Chan, Wood ve Latham, 2012).

Özmen (2018), bir koçun koçluk sürecinde başarılı olabilmesi ve etkin bir gelişim sağlanmasına katkıda bulunabilmesi için aşağıdaki temel özelliklere sahip olmasının gerekli olduğunu belirtmektedir:

- a) Saygı,
- b) Etkili gözlem,
- c) Bireysel farklılıklara uygun uygulamalar sunma.

Koçluk çalışmaları koçlar tarafından birine yapılan etkinler olmaktan ziyade koçluk yapan kişi ile koçluk alan kişinin ortak bir çalışması olma özelliği göstermektedir. Bu bağlamdan koçluk çalışmasının başarılı olması için koçluk alan kişinin de bazı temel özelliklere sahip olması önemlidir. Bu özellikler şöyle sıralanabilir (Clutterbuck, 2007):

- a) Yardıma ihtiyaç duydukları konuları ve koçluk çalışmasından beklentilerini belirleyebilme,
- b) Koçluk görüşmesinden önce ve sonra konu üzerinde derinlemesine düşünme,
- c) Etkili şekilde dinleme,
- d) Konu ile ilgili tüm unsurlara açık fikirli şekilde yaklaşabilme,
- e) Zorluklarla baş edebilme,
- f) Koçluk sürecince oluşan ilişkiyi doğru bir şekilde yürütebilme,
- g) Etkin öğrenme.

Her birey koç olabilecek olsa da başarılı bir koç olmak için bazı temel özelliklerin gerekli olduğu söylenebilir. Koçların sahip olması gereken özellikler şöyle Şekil 2.1’de açıklanmıştır (Starr, 2003):

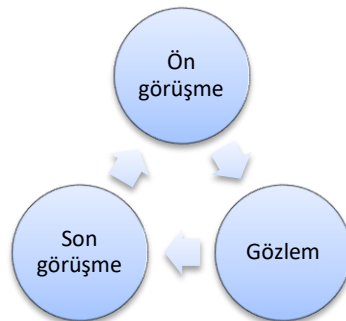
Şekil 2.1. Koçların sahip olması gereken temel özellikler



Her ne kadar üzerinde durulan bu özellikler koçluk çalışmaları esnasında geliştirilebilecek kavramlar olsa da koçluk çalışmasına katılan bireylerin bu özelliklere hâlihazırda sahip olması koçluk çalışmalarının daha etkili olarak yürütebilmesi için fayda sağlamaktadır.

Döngüsel bir süreç olarak yürütülen koçluk çalışmaları, temel olarak ön görüşme (pre-conference), gözlem (observation) ve son görüşme (post-conference) aşamalarından meydana gelmektedir (Showers ve Joyce, 1996).

Şekil 2.2. Koçluk Eylem Planı



Etkili bir şekilde yürütülen koçluk çalışmalarının (a) kişisel farkındalık geliştirme, (b) belirli hedeflere yönelik performans geliştirme, (c) destek, (d) deneysel çalışmalar yapma ve (e) sorgulama gibi konularda önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir (Clutterbuck, 2007).

Koçluk çalışmaları uygulanan türe bağlı olarak farklı amaçlar ile gerçekleştirilebilir. Ancak yapılan koçluk çalışmalarının başarılı olması için (a) koçluk ihtiyaçlarının ve hedeflerinin netleştirilmesi, (b) gelişim ihtiyaçlarının kabul edilmesi, (c) ayrıntılı bir plan oluşturulması, (d) bir eylem yürütülmesi, (e) yürütülen faaliyetlerin incelenmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir (Thorpe ve Clifford, 2003). Bu bölümde günlük hayatta en fazla kullanılmakta olan koçluk türlerinden (a) kariyer koçluğu, (b) gelişimsel koçluk, (c) bilişsel koçluk ve (d) akran koçluğu ele alınmaktadır.

2.4.1. Kariyer koçluğu

Bireyin nerede olduğu ve ileride nerede olmak istediği ile ilgilenen bir koçluk türüdür. Genel olarak yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmakla birlikte çalışanların kişisel ve mesleki becerilerinin geliştirilerek terfi almalarına da yardımcı olmaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2011). Kariyerinde yükselmek ya da kariyer değişikliği yapmak isteyen kişiler özellikle terfi alamama gibi gerileme ya da rekabette öne çıkma gibi atılım durumlarında kariyer koçluğunu tercih etmektedir (Özbay, 2008). Kariyer koçları, çalışanların mevcut işleri ile ilgili güçlü ya da zayıf belirli bir noktaya odaklanarak o noktanın nasıl iyileştirilebileceği ya da geliştirilebileceği konusunda çalışana yardımcı olur. Dolayısıyla kariyer koçları sadece mevcut işle ilgili becerilerle ilgilenmektedir (Feldman, 2001).

2.4.2. Gelişimsel koçluk

Bir kişinin başka bir kişi ile çalışarak onun deneyim ve becerilerinden yararlanmasını sağlayan yaygın kullanıma sahip bir koçluk türüdür. Gelişimsel koçluk iş ve sorumlulukların paylaşılmasını gerektirir (Kocabaş ve Yirci, 2011). Berman ve Bradt'a (2006) göre gelişimsel koçluk, koçluk hizmeti alan kişinin güçlü yönlerine odaklanıp bunları geliştirmenin yanı sıra eksikliklerini de en aza indirmeyi amaçlamaktadır.

Gelişimsel koçluk, bireyin gelişimine fayda sağlaması sebebiyle iş hayatının yanı sıra eğitim alanında da sıklıkla ele alınmaktadır (Özmen, 2018).

2.4.3. Bilişsel koçluk

Bilişsel bağımsızlığın öğrenmede bağımsız olmaya önemli etkisi olduğu fikri üzerine konuşlanmış olan bilişsel koçluk eğitim alanında önemli bir yere sahiptir (Taşkıreç, 2007). Costa ve Garmston tarafından ortaya atılan bu koçluk türü eleştirel düşünme, kliniksel denetim ve gelişimsel denetim çalışmalarından türetilmiştir. Bilişsel farkındalığın öğrenmede

bağımsızlaşmak üzerindeki önemini vurgulayan bilişsel koçluk çalışmaları aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır (Carr, Herman ve Harris, 2005):

- a) Tüm öğretmenler ve yöneticiler zekâlarını sürekli geliştirebilirler.
- b) Öğretim performansı karar verme becerilerine dayanır.
- c) Donanımlı bir meslektaş, bir öğretmenin bilişsel süreçlerini önemli ölçüde etkileyebilir.

Bilişsel koçluk çalışmalarında diyalog kurmak önemli bir yere sahiptir. Bilişsel koçluk çalışmaları esnasında koçluk görevini üstlenen kişi planlama, düşünme ve probleme çözüm bulma aşamalarında etkili sorular sorarak koçluk alan kişiye rehberlik etmektedir (Demir ve Doğanay, 2009).

2.4.4. Akran (meslektaş) koçluğu

Akran koçluğu ilk defa 1980’li yıllarda yeni müfredat ve öğretim tekniklerinin öğretmenler tarafından kullanılabilmesi (Wong ve Nicotera, 2006) ve öğretmen becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ortaya çıkmış bir personel geliştirme (hizmet-içi eğitim) tekniğidir (Kraus, 1998). Akran koçluğu araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Joyce ve Showers (1982) akran (meslektaş) koçluğunu “öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunları aşmak için yapılan ortak çalışma” olarak tanımlamaktadır.

Glatthorn’a (1987) göre meslektaş (akran) koçluğu “iki öğretmenin karşılıklı anlayış ile belirli aralarda bir araya gelerek birbirlerinin sınıflarını gözlemlemesi, gözlemleri birbirleri ile tartışması ve kendilerinde değişiklikler yapmalarına” bağlı bir uygulama sistemidir (Akt: Taşdan, 2008).

Akran koçluğu, “iki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamaları yansıtmak ve yeni beceriler geliştirmek, fikir paylaşımında bulunmak, birbirlerinden öğrenmek, sınıf araştırması yapmak ile iş yerindeki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalıştıkları bir süreçtir” (Robbins, 1991).

Akran koçluğu, meslektaş koçluğu, meslektaş yardımlaşması ve meslektaş denetimi gibi farklı kavramlar ile adlandırılabilen bu uygulamaların her biri meslektaşların birbirlerine

yardım etmesini içeren, eşit ve değerlendirilme yapılmayan uygulamalardır (Showers ve Joyce, 1996; Aydın, 2016).

Akran koçluğunun farklı tanımları incelendiğinde şu ortak noktaların olduğu görülmektedir (Taşdan, 2008):

- a) Öğretim ve öğretmenin niteliğini arttırarak gelişim sağlanması,
- b) Öğretmenler arası işbirliği ile meslektaşların sahip olduğu öğretim becerisi ve kaynaklarının sınıf gözlemleri yoluyla paylaşılması.

Akran koçluğu uygulamalarında bir akran (a) başka bir akranın öğretim becerilerini doğrudan gözlemler, (b) bu gözlemlere dayanarak geri bildirimlerde bulunur, (c) öğretimi iyileştirmek için alternatif öğretim yöntemleri önerir ve (d) sürekli destek için hazır bulunur (Kraus, 1998).

Akran koçluğu uygulamalarında dört temel prensip bulunmaktadır (Showers ve Joyce, 1996):

- a) Kurum içindeki tüm öğretmenler karar verilen değişikliği uygulamak, değişikliğin uygulanması sürecinde birbirlerini desteklemek ve değişikliğin öğrenci üzerindeki etkisi ile ilgili veri toplamak konusunda hemfikir olmalıdır.
- b) Koçluk sürecinde yapıcı ama değerlendirmeden kaçınan sözlü geri bildirim verilmelidir.
- c) Koçluk kavramı net bir şekilde ifade edilerek; gözlenen öğretmenin “koç”, gözleyen öğretmenin ise “koçluk alan” öğretmen olduğu netleştirilmelidir. Bu sayede ders gözlemi yapan öğretmen, gözlenen öğretmeni değerlendirmek yerine onun dersinden kendisi için fayda sağlayabilir.
- d) Koçluk uygulamalarındaki asıl faydanın gözlemlerden değil; koçluk uygulamaların planlanması süreci esnasındaki işbirlikçi çalışmadan sağlandığının altı çizilmelidir.

Özellikle 1980’li yıllardan itibaren eğitim alanında önemli bir yer tutan bu uygulama meslektaş koçluğu, işbirlikli koçluk, akran denetimi gibi farklı adlarla ifade edilmektedir. Ancak tüm bu uygulamaların ortak noktası meslektaşların birbirine yardım etmesi, meslektaşların birbirine eşit olması ve herhangi bir değerlendirme amacı güdülmemesidir. Akran koçluğu, öğretmenlere herhangi bir tehdit içermeyen güvenli bir ortamda geri bildirim fırsatı sunması, mesleki iletişim olanağı sağlaması ve mesleki açıdan gelişim imkânı tanınması açısından önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2001).

Akran koçluğu, öğretmenlere dışardan gelen uzmanlarca yapılan bir denetim değil; öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmek amacıyla birlikte yaptıkları bir uygulamadır (İlğan, 2016). Bu nedenle akran koçluğu meslektaşlar arasındaki dayanışmayı arttırarak öğretim becerilerini geliştirmeye katkı sağlar (Galbraith ve Anstrom, 1995). Akran (meslektaş) koçluğu uygulaması sürecinde aynı okulda çalışan öğretmenler bir araya gelerek kendi sınıf uygulamalarını, ders planlarını, kullandıkları yöntem ve materyaller ile sınıfta yaşadıkları sorunları paylaşır. Karşılıklı sınıf gözlemleri de gerçekleştiren meslektaşlar birbirlerine geri bildirim vererek eğitim uygulamaları konusunda yeterliklerini arttırmayı amaçlarlar. Bu sayede, aynı kurum içinde benzer sorunları yaşayan öğretmenlerin birbirlerini anlamaları ve birbirlerine güven duymaları yapılan uygulamaların niteliğinin artmasına katkıda bulunur (Taşkireç, 2017).

Aynı zamanda, akran koçluğu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin geliştirilmesini, gelişime açık öğretim becerilerinin iyileştirilmesini ve yeni edinilen becerilerin sınıf uygulamasına aktarılmasını kolaylaştırır (Vacilotto ve Cummings, 2007). İlğan (2016) akran koçluğu uygulaması öğretmenler işlerine devam ederken gerçekleştiği için öğrenilen yeni yöntem ve becerilerin işe aktarımının daha kolay olduğunu belirtmektedir.

Akran koçluğu öğretmenlerin dayanışma içinde çalışıp bilgi paylaşması ve birbirlerini gözlemleyerek öğretimin niteliğini arttırmak için çalışmalar yürütmelerinin yanı sıra okul içinde sürekli öğrenmeyi destekleyen özellikte liderlerin ortaya çıkması açısından da önemlidir (Seferoğlu, 2001). Bu sayede okul içinde gelişmeye açık bir iklim yaratılarak öğretimin niteliğinin sürekli olarak iyileştirilmesi sağlanabilmektedir.

Akran koçluğu çalışmalarında akran gözlemi önemli bir yere sahiptir. Akran gözlemleri, gözlemi kimin ne amaçla gerçekleştirdiğine bağlı olarak değerlendirme, gelişim ve işbirliği gibi farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Değerlendirme modeli genellikle yönetsel amaçlara hizmet eder ve yargılayıcıdır. Bu model standartlara uyumu sağlamak ve öğretim kalitesinin arttırılması için yönetici ve akademik personelin gözlenmesini içerirken; gelişim modelinde gözlemci olarak görev yapan bir eğitim uzmanının dersi gözlemlemesi söz konusudur. İşbirlikçi model ise meslektaşların karşılıklı anlaşma içerisinde birbirlerini gözlemleyerek; birbirlerinin öğretimsel niteliklerini arttırmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Fletcher, 2018). Akran koçluğu temelli uygulamalarda yapılan akran gözlemleri işbirlikçi model içinde ele alınabilir.

Farklı şekil ve amaçlar ile yapılıyor olsa da akran gözleminin temel amaçları şöyle sıralanabilir (Martin ve Double, 1998):

- a) Müfredata yönelik bireysel yaklaşımı geliştirmek,
- b) Meslektaşlarla işbirliği içinde müfredat planlama becerilerini yeniden tanımlamak ve geliştirmek,
- c) İşbirlikçi uygulamalar yoluyla öğretim tekniğini / sunum stillerini geliştirmek,
- d) Öğretimin gözlemlenmesi yolu ile kişiler arası öğretim becerileri değişimi sağlamak,
- e) Gelişime ihtiyaç duyan alanları belirlemek,
- f) Bireysel değerlendirme becerilerini geliştirmek.

Joyce ve Showers (1982) akran koçluğu sürecinin, (a) meslektaşlar arası arkadaşlığın desteklenmesi, (b) öğretimle ilgili geri bildirim sağlanması, (c) yapılan öğretim uygulamasının analiz edilmesi, (d) öğretimin öğrencilere uygun hale getirilmesi ve (e) bireysel açıdan fayda sağlanması olmak üzere beş temel işlevi olduğunu belirtmektedir.

Akran koçluğu, öğretmenlerin birbirlerini gözlemleyerek karşılıklı destek sundukları işbirlikçi, gelişimsel, öğretim hakkında fikirlerin paylaşıldığı deneyimlerdir (Bell, 2002; Kuru-Gönen, 2016). Bu nedenle özellikle öğretimsel becerilerin yeniden gözden geçirilmesi, yeni bir öğretim yönteminin denenmesi ya da sınıf yönetimi, öğretim ve/veya ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili mevcut bir problemin çözülmesinin amaçlandığı durumlarda fayda sağlamaktadır (Carr, Herman ve Harris, 2005).

Akran koçluğunun (a) iletişim ve işbirliğini arttırmak, (b) öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını ve sorunları değerlendirmek, (c) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak, (d) öğretmenlere mesleki tecrübelerini birbirleriyle paylaşma imkânı tanımak, (e) öğretmen öğrenmesine destek olmak ve (f) meslektaşlar arasında güven ortamı oluşturmak olmak üzere altı temel amacı bulunmaktadır (Seferoğlu, 1996; Yalçın-Arslan ve İlin, 2013). Bu sayede öğretmenler, farklı öğretim becerileri öğrenir ve akranlarının geribildirimleri ile kendi öğretim becerilerini değerlendirme fırsatı bulurlar. Meslektaşlar arasındaki güvene dayalı bir ilişki sayesinde mesleki bilgi ve becerilerini geliştirir ve yeni davranışlar kazanırlar (Yalçın-Arslan ve İlin, 2013).

Goshling (2005) ise akran koçluğunun amaçlarını şöyle sıralamaktadır (Akt: Donnelly, 2007):

- a) Katılımcının kendi öğretiminin etkinliği üzerine düşünmelerini kolaylaştırmak ve gelişim ihtiyaçlarını belirlemek,
- b) Öğrenme ve öğretme kalitesini geliştirmek,
- c) İyi uygulamaların tartışılmasını ve yaygınlaştırılmasını teşvik etmek,
- d) Öğrencinin öğrenme deneyimi konusunda katılımcı bilincini artırmak.

Akran koçluğu uygulamaları öğretmenlerin deneyim ve bilgilerini birbirleriyle paylaşımlarına olanak vermesi sayesinde hem öğretmenlerin öğretim niteliklerine hem de öğretime yönelik inanç ve tutumlarının değişimine katkı sağlamaktadır (Yalçın Arslan ve İlin, 2013). Akran koçluğu uygulamaları ile okulun öğretimsel yeterliği arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Akran koçluğu uygulamalarının olduğu okullarda öğretmenlerin yeterlik ve motivasyon düzeyleri ile öğrenci ilgi düzeyinin yüksek iken stres düzeyinin düşük olduğu belirtilmektedir (Murphy, 2012).

Akran koçluğu ayrıca meslektaşlar arasındaki desteği güçlendirmektedir. Akranlar birbirlerinin farklı bakış açıları ve duygularına saygı duyarlar, birbirlerinin başarısızlıklarını ve endişelerini paylaşırlar ve birbirlerini öğretimlerine güven duymaları konusunda cesaretlendirirler (Vacilotto ve Cumming, 2007).

Akran koçluğu uygulamalarının başarılı olması için gerekli unsurlar şöyle sıralanabilir (Skinner ve Welch, 1996):

- a) Akran koçluğu süreci ile ilgili amaç ve prosedürlerin net bir şekilde tanımlanması,
- b) Akran koçluğu uygulamasına yönelik bir eğitim verilmesi,
- c) Öğretmenlerin akran koçluğu uygulamasına katılması için teşvik edilmesi,
- d) Dayanışmanın temel alındığı karşılıklı koçluğun uygulanması,
- e) Akran koçluğu uygulamasının hangi branşlarda uygulanacağına karar verilmesi,
- f) Uygulamanın etkililiğinin değerlendirilmesi ve paylaşılması,
- g) Akran koçluğu uygulamasının sürekliliğinin sağlanması

2.4.4.1. Akran koçluğunun türleri

Akran koçluğu kendine özgüdür ve farklı akran koçluğu uygulamaları birbirlerinden farklı özelliklerine sahiptir. Bazı akran koçluğu uygulamaları, ortak sınıf gözlemleri üzerinde çalışan iki veya daha fazla meslektaştan oluşurken; diğerleri bir ders ya da müfredatı birlikte planlayan bir çift ya da bir grup öğretmenden oluşur. Öğretmenler videotayp kayıtları ya da çalışma grupları ile problem çözme eylemlerinde bulunurlar (Robbins, 1991).

Akran koçluğu ile ilgili farklı yöntemler olsa da temelde tüm akran koçluğu uygulamaları tehditten ve yargılamadan uzak bir ortamda meslektaşların gelişimlerini sağlamak için birbirlerine yardımcı olmaları üzerine odaklanmaktadır.

Alanyazında farklı akran koçluğu türleri ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Bu bölümde en fazla üzerinde durulan akran koçluğu türleri olan teknik koçluk, problem (challenge) koçluğu ve dayanışma koçluğu ele alınmaktadır.

2.4.4.1.1.Teknik koçluk: Teknik koçluk, meslektaşların birlikte dayanışma içinde çalışarak yapıcı eleştiriler sayesinde profesyonel iletişim olanaklarını güçlendiren bir koçluk türüdür (Garmston, 1987). Bu koçluk türünde nesnel geri bildirimin kişinin öğretim performansını artıracığına inanılmaktadır (Yalçın-Arslan ve İlin, 2013). Teknik koçluk, hizmet içi eğitimde edinilen bilgilerin sınıf uygulamasına geçişinin kolaylaştırılması amacıyla hizmet etmektedir (Galbraith ve Anstom, 1995). Genellikle yürütülen hizmet içi eğitimlerden sonra uygulanan teknik koçluk, öğretmenin yeni öğrendiği teknik ya da yöntemi sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanıp kullanmadığının görülmesini hedeflemektedir.

Ancak bu koçluk türü, sınıfta gözlemlenen çeşitli strateji ve davranışların belirli değerlendirme formları ile değerlendirilmesi sürecinin yeterli bilgi vermemesi (Yalçın-Arslan ve İlin, 2013) ve akranlar arasında fazla tecrübe farkı olması durumunda daha deneyimsiz olan akranın, meslektaşını değerlendirmek ve geri bildirimde bulunmak konusunda isteksiz olabilmesi (Garmston, 1987) nedeniyle eleştirilmektedir.

2.4.4.1.2.Dayanışma (collegial/reciprocal) koçluğu: Dayanışma koçluğu, öğretmenlerin dersleri ile ilgili analitik düşünceleri ve dayanışmanın arttırılması amacıyla hizmet eder (Galbraith ve Anstom, 1995). Aynı zamanda “karşılıklı koçluk (reciprocal coaching)” olarak da tanımlanır (Yalçın-Arslan ve İlin, 2013).

Dayanışma koçluğu öğretmenlerin birlikte çalışıp; hem öğretici hem de öğrenen rolü üstlenerek birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmalarını sağlar (Skinner ve Welch, 1996). Dayanışma koçluğu uygulamasında benzer uzmanlıklara sahip öğretmenlerden oluşan ikili ya da üçlü gruplar ortak sorunları çözmek ve birbirlerinin mesleki gelişimine katkı sağlamak için birlikte çalışırlar. Bu süreçte öğretmenler, dönüşümlü olarak koçluk yapan ve koçluk alan öğretmen rolü üstlenirler (Kuru-Gönen, 2016).

Kohler, vd. (1997) dayanışma koçluğu sayesinde öğretmenlerin güvenli bir ortamda birbirlerinin derslerini gözlemleyerek; birbirlerine destek olduklarını, işbirliği yaptıklarını,

geri bildirimde bulunduklarını ve birbirlerinden yardım aldıklarını belirtmektedir. Bu koçluk türü, öğretmenlerin öğretimle ilgili genel konularda birlikte düşünme, öğretimin iyileştirilmesi için birbirleri ile diyalog kurma ve yapılan iyileştirici çalışmalarda kendi eksikliklerini görebilmeleri bakımından önemlidir. Bu etkinlikler sayesinde öğretmen yeni uygulamalar öğrenerek ve kendi öğretim becerileri konusunda yansıtma yapma alışkanlığı kazanarak sürekli kendini geliştirebilir (Garmson, 1987).

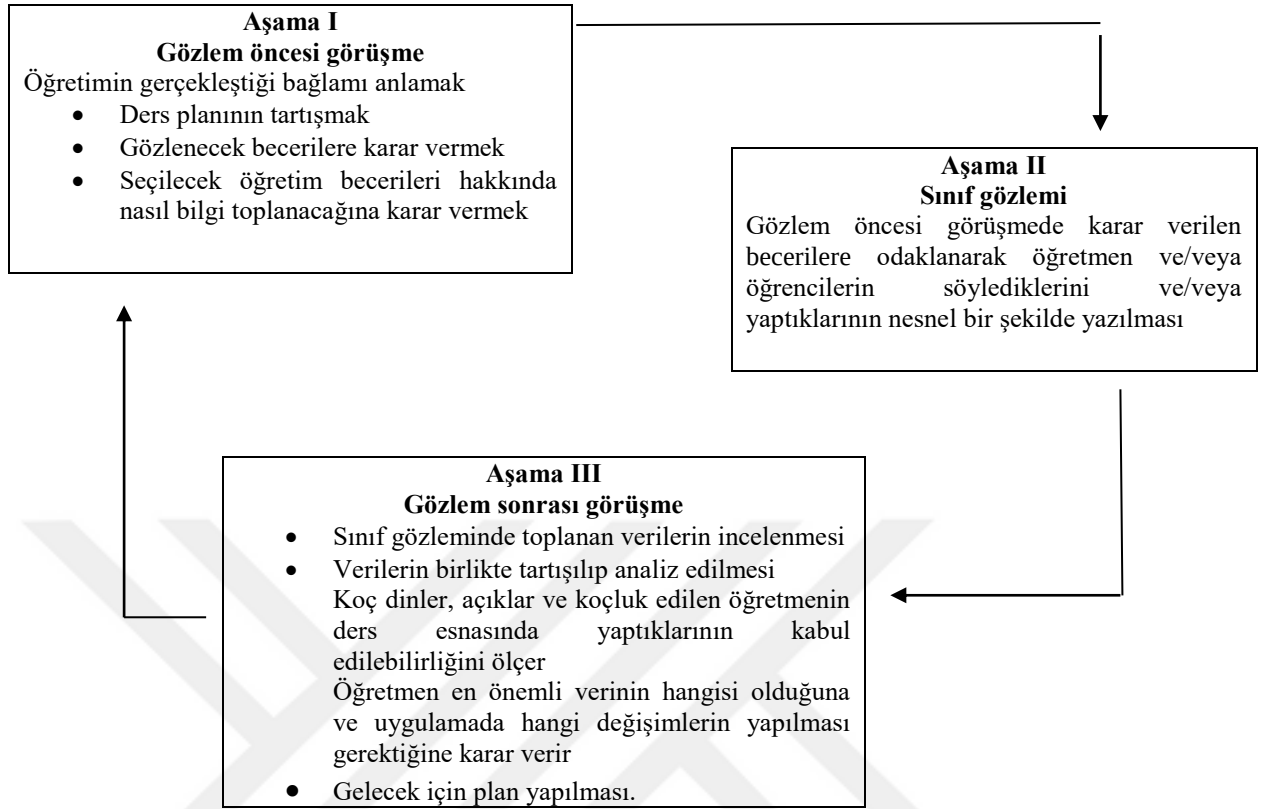
2.4.4.1.3. Problem çözme (challenge) koçluğu: Problem çözme (challenge) koçluğu, belirli bir öğretim sorununu çözmek için bir grup öğretmenin birlikte çalışmasına yönelik uygulamalardır. Bir problemin tanımlanması süreci ile başlayan uygulama problemi çözmeye odaklanmaktadır. Diğer akran koçluğu türlerinden farklı olarak problem çözme (challenge) koçluğunda konu ile ilgili farklı bakış açıları sağlamak için öğretmen olmayan uzmanlardan da yardım alınabilir (Yalçın-Arslan ve İlin, 2013). Ayrıca diğer koçluk türlerden farklı olarak bu koçluk türü ikili olarak değil küçük gruplar halinde gerçekleştirilmektedir (Garmston, 1987).

2.4.4.2. Akran koçluğunun uygulanma süreci

Alanyazın incelendiğinde akran koçluğu uygulamalarının genel olarak döngüsel bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu yapı genellikle gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası toplantıdan oluşmaktadır (Bell, 2010; Martin ve Double, 1998). Sullivan (2012) akran koçluğu uygulamasının gözlem öncesi toplantı, gözlem ve gözlem sonrası toplantı aşamalarına yansıtma aşamasını da ekleyerek sürecin dört aşamadan meydana gelen döngüsel bir süreçten oluştuğunu belirtmektedir.

Akran koçluğu sürecinde gözlemci, sınıf gözlemleri esnasında öğretim konusunda detaylı bilgiler elde etmesine yardımcı olan farklı araçlar kullanarak ikinci bir göz gibi hareket eder (İlğan, 2016). Elde edilen bu veriler ile öğretimin geliştirilmesi için çeşitli yapılandırmalar yapılabilir. Akran koçluğu modelinin uygulanma süreci aşağıdaki şekilde detaylı olarak anlatılmaktadır (İlğan, 2016):

Şekil 2.3. Akran Koçluğu Uygulanma Süreci



Kaynak: İlğan, 2016 s.252

2.4.4.2.1. Gözlem Öncesi Toplantı

Gözlem öncesi toplantı, gözlemden önce süreci açıklamak, öğretmenin gözlemden beklentilerini öğrenmek ve gözlemlenecek dersin bağlamını oluşturmak için yapılan toplantılardır (Sullivan, 2012).

Bu süreçte ele alınan en önemli unsurlardan biri dersin nasıl kayıt altına alınacağına karar verilmesidir. Genellikle not alma ve ses kaydı yöntemleri kullanılsa da bazı durumlarda gözlenen öğretmenin bilgilendirilmesi ile video kaydı alınarak da ders gözlemi yapılabilir (Fletcher, 2018).

Gözlem öncesi toplantıda ele alınan diğer bir konu gözlemciye planlanan etkinliklerin özellikleri hakkında bilgi verilmesidir. Gözlem öncesi toplantıda koç görevini üstlenen akran, koçluk yapılmasını talep eden öğretmenden dersin amacı, gözlem yapılacak dersin öncesinde ve sonrasında neler yapılacağı konusunda bilgi alır. Bunların yanı sıra gözlemci, öğrenci

davranış özellikleri, sınıf normları ve koçluk talep eden öğretmenin ders ve gözlemle ilgili endişeleri konusunda da bilgi alır (Robbins, 1991). Gözlemcinin sınıfa ne zaman geleceği, nerede oturacağı, öğrencilere nasıl tanıtılacağı, öğrencilerle konuşup konuşmayacağı gibi detaylar da gözlem öncesi toplantıda belirlenir (Bozok, Yıldırım ve Demirtaş, 2011; Robbins, 1991).

Bu toplantılar, gözlemin bir denetleme değil, gelişimsel bir uygulama olduğunun vurgulandığı ve öğretmenle bir “sözleşme” oluşturulduğu bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte gözlemciye; gözlem, öğretimin içeriği, tarzı ve sunumu hakkında notlar alınması ve gözlem sonrasında öğretimle ilgili geri bildirimler ile gözlemlenen ders ile ilgili fikirler paylaşılır (Sullivan, 2012).

Cosh (1999), ne sıklıkta gözlem yapılacağı, kimlerin ne zaman gözlemleneceği, gözlemci ile hangi düzenlemelerin yapılması gerektiği ve gözlemin odağının ne olacağı gibi faktörler üzerinde ortak karar alınmasının gözlemin etkililiği için önemli olduğunu ifade etmektedir.

Gözlem öncesi toplantıda sıklıkla odaklanılan konular şunlardır (Scott ve Miner, 2008):

- a) Dersin içeriği nedir ve hangi faaliyetler planlanmaktadır?
- b) Sınıf düzeni nasıldır? (sayı, oturma düzeni vb.)
- c) Derste öğrenciler ve öğretmen ne yapacaktır?
- d) Gözlem esnasında özellikle odaklanılması istenen bir şey var mı?

2.4.4.2.2. Gözlem

Gözlem, yapılan ders ziyareti esnasında öğretim uygulaması ve sınıf içinde kullanılan yöntem, teknik, etkinlikler, araçlar vb. konular ile ilgili gözlemcinin notlar aldığı ve bu notlarla ilgili olarak sonrasında öğretmene geri bildirim verilmesini sağlayan süreçtir (Sullivan, 2012).

Gözlem esnasında gözlemci; süre, materyal ve yapılan etkinliklerin amaca uygunlukları ile ilişkili olarak sınıf düzeni, öğrenciler arası etkileşim, öğrencilerin derse olan ilgileri ve dikkat durumlarını ile dersi anlatan öğretmenin dersin amaç ve hedeflerini açıklama, tekrar, sunuş, soru sorma, öğrenciyi güdüleme davranışları ve sonuç alma davranışlarını gözlemlemektedir (Taşdan, 2008).

Gözlemcinin derse dâhil olup olmaması gözlem esnasında göz önünde bulundurulması gereken bir diğer noktadır. Gözlemci, ders esnasında aktif olarak derse katılım gösterdiğinde gözlenen konulara odaklanması kolay olmayacağı için derse dahil olmadan “görünmez” biri olarak sadece gözlenecek konulara odaklanması gözlemin başarısı için önem arz etmektedir (Kasapoğlu, 2002).

Gözlem aşamasında en fazla dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de gözlemcinin dersi kontrol etmek ve yargılamak yerine; dersin güçlü yanları ve gelişime açık alanlar ile ilgili olarak öğretmenle paylaşılacak konuların tespit edilmesidir (Martin ve Double, 1998). Değerlendirme koçluğun bir parçası değildir. Gözlemci, öğretmenin gözlem esnasında odaklanılmasını istediği konuda güçlü ve zayıf yönlerin neler olduğunu tespit ederek; bu noktaları gözlem sonrasında gözlenen öğretmenle paylaşmalıdır (Robbins, 1991).

Gözlem konusunda öğretmenin öğrencileri bilgilendirmesi önemli unsurlardan biridir. Gözlemin amacının öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve dolayısıyla öğretimin niteliğinin geliştirilmesi olduğunun öğrenciler tarafından bilinmesi önemlidir (Donnelly, 2007).

Bozok, Yıldırım ve Demirtaş (2011) gözlem esnasında aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesinin gözlemin faydalı olması için gerekli olduğunu belirtmektedir:

- a) Gözlemin bir gelişim çalışması olduğu düşünülerek endişe hissedilmemelidir.
- b) Gözlemci öğrencilere tanıtılmalıdır.
- c) Gözlemci sınıfın rutin düzenini bozmadan sınıfı gözlemleyebileceği bir yere oturmalıdır.
- d) Gözlem, yapılan planlamaya uygun olarak yürütülmelidir.
- e) Öğretmen, doğal düzeni içinde dersi işlemeli ve farklı uygulamalarda bulunmamalıdır.

2.4.4.2.3. Gözlem Sonrası Toplantı

Gözlem sonrası toplantı, gözlenen kişiye dersin niteliği ile ilgili geri bildirim verilen süreçtir. Gözlem sonrası toplantının amacı gözlenen ders ile ilgili geri bildirimde bulunmaktır (Morency, 1998). Gözlem sonrası toplantının gözlemin ardından mümkün olduğunca çabuk yapılması önemlidir (Kasapoğlu, 2002). King (1999) gözlem sonrasındaki geri bildirim sürecinin taşıması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır: (Akt: Sullivan, 2012)

- a) Tanımlayıcı - kişiden ziyade davranış odaklı olma
- b) Spesifik - genel değil, belirli bir noktaya/ davranışa odaklanma

- c) Hassas – gözlem yapan ve gözlenen öğretmenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma
- d) Yönlendirilmiş - değiştirilebilecek davranışa vurgu yapma
- e) Zamanında - olaya mümkün olduğunca yakın zamanda gerçekleştirilme
- f) Seçici - bir kerede çok fazla konuyu ele almak yerine bir veya iki ana konu seçme

Showers (1984) akran koçluğu ile ilgili yaptığı ilk çalışmalarda gözlem sonrası toplantı esnasında koçluk görevini üstlenen öğretmenin (a) gözlenen öğretmene destek vermek, (b) değerlendirme amacı gütmeyen geri bildirim sağlamak, (c) gözlenen öğretmenle stratejinin farklı koşullarda doğru kullanımı konusunda fikir alış verişinde bulunmak ve (d) öğretmenin stratejiyi öğrencilerine doğru şekilde uygulamasına yardım etmek özelliklerine sahip olmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Ancak Joyce ve Showers daha sonraki çalışmalarında akran koçluğu uygulamalarında geri bildirim ve koçun rolü konusunda değişiklikler yapmıştır. Buna göre koç, gözlemlenen dersi anlatır ve daha az deneyimli öğretmen de koçun anlattığı dersi gözlemleyebildiği için teşekkür eder (Morency, 1998; Showers ve Joyce, 1996).

Akran koçluğu sürecinin faydalı olabilmesi için gözlem sonrası tartışmanın doğru ve yapıcı olması gereklidir. Bu nedenle oturumdan hemen sonra bir geribildirim toplantısı yapılmalıdır. Bu sayede, küçük detayların hatırlanması daha kolay olur. Toplantıya başlamak için, katılımcıların gözlemlenen ders oturumunun öğrenme çıktılarını hatırlatmaları ve öğretmenin planlanan veya özellikle iyi gittiğini düşündükleri maddeleri gözden geçirmeleri gözlem sonrası toplantının nitelikli olmasını sağlar. Bu aşamada yeterli olan öğretim alanları ile ilgili övgülerin dile getirilmesi de önemlidir (Fletcher, 2018).

Geri bildirim toplantısının zor olan kısmı ise yapıcı eleştirilerin ve gelişime açık olan yönlerin açıklandığı bölümdür. Bu noktada aşağıdaki unsurlara dikkat edilmesi olumlu bir gözlem sonrası toplantı için önemlidir (Martin ve Double, 1998):

- a) Gözlemci, belirli bir bakış açısı sunmaya ve öğretimin nasıl geliştirilebileceğine dair fikir alış verişine hazır olmalıdır.
- b) Gözlemcinin etkili bir dinleyici olması ve olayların yorumlanmasını etkilememeye çalışmalıdır.
- c) Gözlemci, “Bunun neden olduğunu düşünüyorsun? Bir dahaki sefere ne yapardın? Bu noktada nasıl hissettiniz?” gibi yansıtıcı sorular sormaya özen göstermelidir.

Geri bildirim toplantısı koçluk uygulamalarının bir diğer döngüsünde odaklanılacak noktalara da karar verilen bir aşamadır. Yapılan bu görüşme sonrada genellikle koçluk alan ve koçluk yapan öğretmen rolleri değiştirerek gelişime açık olan ve ilk döngüde dikkat edilmesi gerektiği kararı verilen noktalara odaklanan bir diğer gözlem döngüsü planlanır (Carr, Herman ve Harris, 2005).

2.4.4.2.4. Yansıtma (Öz değerlendirme)

Akran gözleminin önemli bir bileşeni, öğretmenlerin gözlemden gelen geri bildirimler ışığında öğretimlerini yansıtma fırsatıdır. Yansıtma, öğretmenlerin süreç ile ilgili deneyimlerini ve fikirlerini paylaşmalarını ve öğretimlerine dâhil etmelerini sağlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir (Sullivan, 2012).

Eğitim alanında başarılı kabul edilen öğretmenler sınıftaki ilerlemelerini düşünme, etkili öğretim stratejileri üzerine kafa yorma, yaratıcı sınıf etkinlikleri tasarlama, kişisel ve mesleki hedefler belirlemek için yaptıkları çalışmaları değerlendirerek gelecekteki çalışmalarına yansıtma gibi ortak özelliklere sahiptir (Niday, vd., 2009). Bu bağlamda yansıtma aşaması akran koçluğu çalışmalarının istenen hedeflere ulaşmasında önemli bir yere sahiptir.

Yansıtma aşaması, öğretmenlerin kendi kendini analiz etmelerine yol açan yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirmeleri bakımından önemlidir (Garteiz, 1988). Yansıtıcı uygulamaların mesleki öğrenme ve gelişim için bir çerçeve olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir. Bu sayede bireyler mevcut durum, geçmiş deneyimler ve gelecekteki olasılıklar arasında bir ilişki kurarak kendilerini geliştirmek için çaba harcayabilirler (Law, Ireland ve Hussain, 2007).

Yansıtma, ayrıca kişisel davranışlar ile ilgili farkındalıkları arttırarak gösterilen performansla ilgili ihtiyaçların ve düşünce yapılarının ortaya çıkmasına fayda sağlar (Parker, Hall ve Kram, 2008). Cosh (1999) fikirlerin açıklığa kavuşturulması ile gelişimin etkili olması ve paylaşılabilmesi için sözlü ya da yazılı çeşitli etkinliklerin yapılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu sayede öğretmenler edindikleri bilgiler ışığında kendi öğretim süreçlerini iyileştirmek için çeşitli adımlar atabilirler.

2.4.4.3. Akran koçluğu sürecinde sağlanması gereken koşullar

Akran koçluğu uygulamaları yürütülmekte olan öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve değiştirilmesi süreçlerini kapsamaktadır. Bu uygulamaların başarılı olabilmesi için bazı temel koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu değişim sürecinde öğretmenlerin akran koçluğuna direnmemeleri için öğretmenlerin kendilerine, koçluk yapılan ya da koçluk yapan diğer öğretmenlere, yöneticiye ve sürece karşı güven duyması gerekmektedir (İlğan, 2016).

a) Bireyin kendine güveni: Özgüven alanyazında bireyin kendi yetenek, beceri, bilgi, hazırlık, beden, zekâ, dürtü ve duyarlılığına güvenerek; kendi özelliklerini doğru değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2009). Asunakutlu (2002), kendine güven duygusunun öncelikle kendini ve yapabildiklerini kabul ederek başladığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin kendi uygulamaları ile ilgili olarak yaptıkları yansıtılmalarda nesnel değerlendirmelerde bulunmaları yapılan sınıf gözlemi, mesleki gelişim çalışmaları vb. konuların kendilerine faydalı olması açısından önemlidir (İlgin, 2016).

b) Kişiler arası güven: Kişiler arası güven, karşıdaki kişi ya da kişilere yönelik güven duygusudur (Polat, 2009). Kişiler arası güven; yardımseverlik, güvenilirlik, yetenek, dürüstlük, açıklık, riske karşı savunmasızlık gibi özellikler barındırır. Kişiler arası güven duygusu işbirliği ve dayanışmaya olumlu katkı sağlamaktadır (Uğurlu, 2018). Birbirlerine güven duyan meslektaşların olduğu örgütlerde yeni ve yaratıcı fikirlere daha fazla rastlanmaktadır (Tüzün, 2007). Koçluk sürecinde ortaya çıkan durumların gizli kalması ve herhangi bir değerlendirme amacı güdülmemesi akran koçluğu uygulamalarına katılan öğretmenlerin birbirlerine karşı güven duygusunu pekiştirerek koçluk çalışmalarının başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (İlgin, 2016).

c) Sürece karşı güven: Akran koçluğu uygulamasının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin bu sürecin işbirlikçi bir uygulama olduğu ve herhangi bir değerlendirme amacı taşımadığına inanmaları önemlidir (İlgin, 2016). Ancak, bazen öğretmenler bu uygulamaları tehdit edici, keyfi ve yargılayıcı olarak görebilmektedir (Cosh, 1999). Akran koçluğu uygulamalarının değerlendirme amacı gütmeyen, öğretmenleri düzeltmek gibi bir amacı hizmet etmeyen; aksine öğretim yöntemleri ve programa yönelik geri bildirim alınmasını amaçlayan uygulamalar olduğu konusunda güven ortamının oluşması uygulamanın başarılı olması için önemlidir (Robbins, 1991). Bu nedenle, akran koçluğunun hak ettiği değeri görebilmesi için

hem gözlemcinin hem de gözlenen çalışanın bu uygulamanın arkasında yatan mantığın ve değerlerin farkında olmasının önem arz etmektedir (Aydın, 2016).

d) Yöneticiye karşı güven: Yöneticiye güven, örgüt içindeki alt pozisyonlarda bulunan üyeler tarafından yöneticiye duyulan güvendir (Önder, 2015). Blase ve Blase'e (2000) göre yöneticilerin öğretimsel becerilerin geliştirilmesi sürecinde etkili olabilmesi için (a) öğretmende yansıtma sürecini destekleme, (b) öğretmenlerle etkileşim içinde bulunarak nesnel geri bildirim ve önerilerde bulunma, (c) öğretimsel anlamda model olma, (d) iyi uygulamaları övme, (e) öğretmenler arası işbirliğini destekleme ve (f) öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme süreçlerini destekleme gibi özelliklere sahip olması gereklidir.

2.4.4.4. Akran koçluğu uygulamaları sürecinde karşılaşılan sorunlar

Akran koçluğunun pek çok faydası olmakla beraber, süreç içinde bazı sorunlar da yaşanabilmektedir. Akran koçluğu ile ilgili olarak en sık karşılaşılan sorunlar şöyle sıralanabilir:

- a) Zaman azlığı:** Koçluk yapan ve koçluk alan öğretmenler yoğun iş ve ders programları içinde birlikte çalışmak için gerekli zamanı ayırmakta zorluk yaşayabilmektedirler (Erdem ve İlğan, 2011; Huston ve Weaver, 2007; Jao, 2013).
- b) Yapıcı olmayan geribildirim:** Meslektaşların akran koçluğu çalışmalarında birbirlerine nasıl geri bildirimde bulundukları önemlidir. Yapıcı olmak yerine yıkıcı geri bildirimde bulunmak akran koçluğu sürecine katılanların sürece olan inancını olumsuz etkileyebilmektedir (Erdem ve İlğan, 2011). Fletcher (2018) akran koçluğu sürecinin faydalı olabilmesi için gözlem sonrası tartışmanın doğru ve yapıcı olmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.
- c) Rekabet:** Özellikle daha zayıf bir öğretmen ile daha güçlü bir öğretmenin akran koçluğu uygulamasında birlikte çalışması öğretmenler arasında rekabete sebep olabilmektedir (Erdem ve İlğan, 2011).
- d) Kaynak ya da eğitim eksikliği:** Akran koçluğu uygulamalarının sonucunda etkili bir mesleki gelişim sağlanabilmesi için nitelikli bir koçluk eğitimi gereklidir. Ancak bu eğitimin olmadığı durumlarda bazı sorunlar ortaya çıkabilir (Wong ve Nicotera, 2003). Tam olarak gözlem yapma ve doğru şekilde yansıtma becerisine sahip olmayan öğretmenler, süreç esnasında sorun yaşanmasına sebep olabilir (Bozok, Yıldırım ve Demirtaş, 2011).

- e) **Uygun olmayan görüşme ortamı:** Akran koçluğu uygulamaları sürecinde öğretmenlerin rahat bir şekilde görüşme yapabilecekleri alanlara ihtiyaç vardır. Ancak pek çok okulda öğretmenlerin ortak çalışma alanları kullanıyor olmaları gözlem öncesi ve gözlem sonrası toplantılar için uygun çalışma alanı bulmakta sorun yaşanmasına sebep olmaktadır (Jao, 2013).
- f) **Endişe:** Akran koçluğu çalışmalarında yapılan ders gözlemleri ilk başlarda gözlenen öğretmende kaygıya sebep olabilir (Jao, 2013).

2.4.4.5. Akran koçluğu uygulamalarının eğitime katkısı

Akran koçluğu, değerlendirme amacı bulunmayan doğası nedeniyle öğretmenlerin kendi öğretimsel becerileri konusunda nesnel geri bildirim alabilmelerine fırsat vermektedir. Bu güvenli ortam sayesinde, öğretmenler tartışmaya açık konular hakkında kişisel endişelerini dile getirebilir, yapıcı görüşmeler yapabilir ve mevcut olan uygulamalardan daha sağlıklı ve daha nitelikli öğretim ortamı yaratmak için çözümler arayabilmektedir (Huston ve Wiever, 2008).

Akran koçluğu ayrıca işbirliği odaklı uygulamalar ile öğretmenlere ve eğitim örgütlerine katkı sağlamaktadır. Karşılıklı ders gözlemleri ve planlama çalışmaları ile öğretmenler arasında iletişim geliştirilmektedir. Bu durum okul genelinde yapılan çalışmalar konusunda tüm öğretmenlerin fikir sahibi olmasına yardımcı olmaktadır (Jao, 2013). Kurulan bu güçlü iletişim ağı aynı zamanda örgüt içinde bir dayanışma ortamı oluşmasına da destek olmaktadır. Yaşanan problemler ile yürütülen uygulamalara yönelik olarak sürekli birlikte çalışan ve iletişim içinde olan öğretmenler örgüt içinde dayanışma ortamı geliştirebilmektedir (Garmston, 1987).

Akran koçluğu uygulamaları öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde düşünme fırsatı elde etmelerini de sağlamaktadır (Joe, 2013). Düzenli olarak yapılan sınıf gözlemleri ile meslektaşlarla yapılan gözlem öncesi ve gözlem sonrası toplantılar, öğretmenlere kendi öğretim süreçleri hakkında derinlemesine düşünme olanağı tanımaktadır. Ayrıca öğretmenler kendi öğretimsel teknikleri ve yöntemleri konusunda gelişme ve değişme şansı elde ederler (Aydın, 2013). Yapılan koçluk çalışmaları sayesinde öğretmenler yeni teknik ve yöntemler öğrenmektedirler ve bu teknik ve yöntemleri koçluk uygulaması yapmayan öğretmenlere kıyasla daha sıklıkla kullanmaktadırlar (Seferoğlu, 2001). Yapılan akran koçluğu çalışmaları sonucunda öğretmenler, geleneksel denetime oranla daha fazla öğretimsel gelişim göstermektedir (Kohler, vd., 1997). Ayrıca koçluk uygulamaları ile öğretimsel becerileri

konusunda sürekli olarak kendi uygulamaları üzerinde düşünme şansı elde eden öğretmenler edindikleri yeni bilgi ve becerileri daha uzun süre kullanmaktadırlar (Garmston, 1987).

Akran koçluğu öğretmenler arasındaki statü ve güç farklılıklarını en aza indirdiği için mesleğe yeni başlayan öğretmenler için de oldukça faydalıdır. Deneyimsiz öğretmenler koçluk uygulamaları sayesinde hem öğretimsel becerileri ile ilgili yapıcı geri bildirimler alabilmekte hem de “yalnızlık” duygusundan kurtulabilmektedirler (Seferoğlu, 2001).

Akran koçluğu uygulamalarının bir diğer olumlu katkısı ise öğrenciler üzerinde görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel becerilerini geliştirmek konusunda elde ettiği fırsatlar ve yeni öğrendikleri yöntem ve teknikler öğrencilerin akademik becerileri üzerinde de önemli katkılar sağlamaktadır (Kohler, vd., 1997).

Joyce, Hirsh ve McKibbin akran koçluğu uygulamalarının okul için (a) işbirliği, (b) teknik geri bildirim, (c) uygulamanın analiz edilmesi, (d) öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak ve (e) öğretmen gelişimi kolaylaştırma olmak üzere beş temel işlevi olduğunu belirtmektedir (Akt: Garteiz, 1988):

- a) *İşbirliği*: İşbirliği, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri kullanabilecekleri destekleyici bir ortam oluşmasına olanak veren ilişkiler geliştirmelerini sağlar.
- b) *Teknik geri bildirim*: Akran koçluğu sürecinde verilen geri bildirimler öğretimle ilgili yargılama içermez ancak ilgili becerilerin geliştirilmesine yönelik bilgi alışverişini destekler.
- c) *Uygulamanın analiz edilmesi*: Uygulamaların analiz edilmesi süreci, öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini kullanmak konusunda uygun içerik seçmelerine yardımcı olur.
- d) *Öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak*: Akran koçları öğrenci cevaplarını analiz ederek öğretmenlerin gelişime açık yönlerini fark etmeleri konusunda öğretmene yardımcı olurlar.
- e) *Öğretmen gelişimini kolaylaştırmak*: Akran koçluğu, öğretmenlere kendileri ile ilgili olumlu algı geliştirme ve yeni öğretim stratejileri deneme konusunda yardımcı olur.

2.4.5. Koçluk uygulamalarının faydaları

Koçluk, kişi merkezli bir uygulamadır. Bu nedenle örgüt içinde çalışanların kendilerine değer verildiğini hissetmelerini sağlar. Bu durum çalışanların motivasyonlarını ve performanslarını olumlu yönde etkiler (Thorpe ve Clifford, 2003). Koçluk uygulamalarının

diğer bir faydası ise öz güven artışıdır. Çalışanların sahip olduğu bilgi ve becerilerin geliştirilmesine fırsat verilmesi çalışanların kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar (Holliday, 2001).

Koçluk uygulamaları aynı zamanda mesleki gelişim maliyetlerinin azalmasına yardımcı olur. Uygulamalarda bireysel olarak belirli noktalara odaklanması çalışmaların maliyetinin azalmasına ve yapılan çalışmaların sonuçlarının daha hızlı bir şekilde takip edilmesine fırsat verir (Thorpe ve Clifford, 2003).

Koçluk çalışmaları örgütler içinde sürekli gelişim ve değişimi desteklemesi açısından da örgütlere fayda sağlamaktadır. Koçluk çalışmaları kapsamında yapılan mesleki gelişim uygulamaları, çalışanların mesleki niteliklerine katkı sağlamanın yanı sıra öğrenen örgüt olma bakımından örgütlere de yardımcı olmaktadır (Devine, vd., 2013).

Eğitim kurumları açısından ele alındığında da koçluk çalışmalarının pek çok faydası olduğu söylenebilir. Eğitim kurumları içinde gerçekleştirilen koçluk çalışmaları iş başında mesleki gelişim imkânları sağlayarak okulların ve öğretmenlerin gelişimine destek olur (Carr, Herman ve Harris, 2005). Öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi aynı zamanda öğrencilerin başarısına da olumlu katkı sağlamaktadır (Devine, vd., 2013). Aynı zamanda örgüt içinde yürütülen koçluk çalışmaları farklı birim ve bölümlerdeki çalışanların birbirleri ile olan ilişkilerini geliştirerek örgüt iklimine ve çalışanlar arasındaki dayanışmaya olumlu katkılar sağlamaktadır (Galbraith ve Anstrom, 1995).

2.5. Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Farklar

Koçluk ve mentorluk çoğu zaman birbirine karıştırılan iki kavramdır. Her ikisi de öz farkındalık yaratarak, motivasyon güçlendirerek ve duygusal destek sağlayarak bireylerin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Her iki kavrama yönelik başarılı çalışmalar yürütebilmesi için de aşağıdaki unsurlara dikkat etmek gerekmektedir (Megginson ve Clutterbuck, 2005):

- a) İlişki kurmak ve yönetmek,
- b) Hedef belirlemek,
- c) İçinde bulunulan durumu kavramak,
- d) Kendini tanımak,
- e) Başkalarının davranışlarını anlamak,
- f) Engellerle başa çıkmak,
- g) Yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek,

- h) Doğru karar vermek,
- i) Eyleme geçebilmek,
- j) Diğer kişilerin davranışlarını yönetebilmek,
- k) Daha geniş destek, etki ve öğrenme ağları oluşturmak,
- l) Koçluk veya mentorluk ilişkisini değerlendirebilmek,
- m) Bireysel teknikler oluşturabilmek.

Öte yandan koçluk ve mentorluk kavramları arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Bu iki kavram arasındaki en temel fark mentorluğun “Ne ya da kim olmak istersin?” sorusuna cevap bulmaya çalışırken; koçluğun “Neyi geliştirmek istersin?” sorusuna odaklanması şeklinde özetlenebilir (Clutterbuck, 2007). Bu nedenle mentorluk çoğunlukla uzun vadeli genel durumlara odaklanır ve esnek bir yapıya sahiptir. Buna karşılık, koçluk belirli bir becerinin geliştirilmesine odaklanan daha kısa süreli çalışmalara odaklanır (Clutterbuck, 2007; Thorpe ve Clifford, 2003).

Mentorluk ve koçluk arasındaki bir diğer fark ise bu çalışmaları yürüten bireyler arasındaki ilişkilidir. Mentorluk daha deneyimli bireylerin mesleğe yeni başlayan deneyimsiz ya da daha az deneyimli bireylere yardım etmesi sürecini kapsamaktadır. Ancak, koçluk eşit koşullardaki bireylerin yeterliklerini geliştirmek için birbirlerine yardım etmesi sürecidir. Dolayısıyla koçluk yapan kişinin daha deneyimli olması şart değildir (Aydın, 2016; Thorpe ve Clifford, 2003). Koçluk uygulamaları genellikle performansın artırılması, becerilerin geliştirilmesi ve işin etkisinin artırılması için kısa vadeli olarak eşit pozisyonundaki meslektaşların birbirleri ile işbirliği içinde çalışmasına imkân vermektedir (Rhodes, Stokes ve Hampton 2004).

Mentorluk ve koçluk arasında koyulan hedefler bakımından da çeşitli farklar bulunmaktadır. Koçluk, kişinin güçlü yanlarına odaklanarak bireyin optimum performansa ulaşmasını sağlamayı amaçlarken; mentorluk kötü ya da zayıf performansı düzeltmeyi hedeflemektedir (Bakioğlu, 2015).

Mentorluk ve koçluk uygulamalarının ayrıldığı bir diğer nokta ise etki kaynağıdır. Mentorluk uygulamalarında mentorden kaynaklı bir etki söz konusu iken, koçluk uygulamalarında meslektaşlar arasındaki etkileşim daha belirgindir (Taşdan, 2008).

Mentorluk ve koçluk kavramları son olarak mentor ve koçların kökenleri bağlamında da birbirlerinden ayrılmaktadır. Mentorlerin, içinde bulunulan örgütün kültürü, değerleri ve

örgüte has özellikler konusunda bilgi sahibi olması gerektiğinden aynı örgüt içinde bulunması önemlidir. Ancak koçluk uygulamaları kapsamında çalışmaya dâhil edilen koçların aynı örgüt içinden olması şart değildir (Thorpe ve Clifford, 2003).

Clutterbuck ve Sweeney ‘in belirttiği mentorluk ve koçluk arasındaki temel farklar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Akt: Kocabaş ve Yirci, 2011):

Tablo 2.2: Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar

Mentorluk	Koçluk
Süreç odaklıdır.	Sonuç odaklıdır.
Genellikle uzun sürelidir.	Genellikle kısa sürelidir.
Sezgisel geri bildirim sağlar.	Açık geri bildirim sağlar.
Potansiyeli ortaya çıkarır.	Becerileri geliştirir.
Öğrenen tarafından sürdürülür.	Koç tarafından sürdürülür.
Hatanı bulmaya yardım eder.	Nerede hata yaptığını gösterir.

Kaynak: Kocabaş ve Yirci, 2011

Eğitim açısından ele alındığında ise mentorluk ve koçluk uygulamaları (a) öğretmen eğitimi, (b) mesleki gelişim, (c) liderlik ve (d) okul gücünün genişletilmesi olmak üzere dört temel alanda kullanılmaktadır (Burley ve Pomphrey, 2011). Ancak bu iki kavram eğitim alanında da birbirlerinden ayrılmaktadır. Mentorluk, öğretmenlerin değerlendirilmesini gerektirmektedir. Mentorler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin stresini azaltarak öğretmenlik mesleğine uyumlanmasına yardımcı olmaktadır. Eğitimdeki koçluk uygulamaları ise değerlendirme amacından ziyade öğretmenlerin gelişim sürecine katkı sağlayan bir yardımlaşma uygulamasıdır (Taşdan, 2008).

2.6. Akran Koçluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Akran koçluğu kavramı 1980’lerde ortaya çıktıktan sonra dünya genelinde dikkat çekmiş ve pek çok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Bu bölümde akran koçluğu ile ilgili olarak yurtdışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalar detaylı olarak ele alınmaktadır.

2.6.1. Akran koçluğu ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde, akran koçluğu çalışmalarını ABD, İngiltere, Avustralya, Hollanda gibi ülkelerde hem yeni öğretmenlerin eğitimi hem de mesleğe devam eden öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri için sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğu görülmektedir (Cosh, 1999; Hanna, 1988; Hustone ve Weaver, 2007; Jao, 2013; Kohler,

vd., 1997; Murphy, 2012; Showers ve Joyce, 1996; Scott ve Miner, 2008; Slater ve Simmons, 2001; Sullivan, vd., 2012; Vacilotto ve Cummings, 2007; Wong ve Nicotera, 2003; Zwart, vd., 2007).

Hanna (1988) tarafından Amerika’da yapılan “*Bir Taşra Lisesinde Akran Gözlemi Temelli Bir Öğretimsel Gelişim Durum Çalışması*” adlı çalışmasında öğretmenlerin akran koçluğu çalışmaları ile elde ettikleri tecrübeleri birbirleriyle paylaşarak öğretimsel yeterliklerini geliştirmek, farklı öğretim stratejileri öğrenmek ve öğrenilen yeni fikirleri sınıfta uygulamak konusunda istekli olduklarını göstermiştir.

Kohler, vd. (1997) tarafından Amerika’da yapılan “*Akran Koçluğunun Öğretmen ve Öğrenci Çıktılarına Etkisi*” adlı çalışma sonucunda akran koçluğu uygulamalarının öğretmenlerin öğretimsel becerilerine, öğretmenler arası işbirliğine ve öğrencilerin derse daha fazla katılımını sağlayan etkinliklerin öğretim sürecine dahil edilmesine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Wong ve Nicotera (2006) “*Düşük Performanslı Okullarda Öğretim Kapasitesi Oluşturma Stratejisi Olarak Akran Koçluğu*” adlı çalışmada akran koçluğu çalışmaları sonucunda öğretmenlerin öğretimsel becerilerle ilgili standartları daha iyi anlayarak; bunları müfredat ve kendi öğretim süreçleriyle daha uyumlu hale getirebildikleri görülmüştür. Bu durumun akran koçluğu uygulamalarının düşük performans gösteren okulların gelişimine katkı sağlayabilecek bir strateji olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Hustone ve Weaver (2007) tarafından deneyimli öğretim elemanlarının mesleki gelişimi için yapılan “*Akran Koçluğu: Tecrübeli Öğretim Elemanları için Mesleki Gelişim*” adlı çalışma akran koçluğu uygulamalarının deneyimli öğretim elemanlarının işbirliği içinde çalışarak örgüte özel problemlerle ilgili çözüm bulmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Ayrıca akran koçluğu çalışmalarının daha deneyimli ve daha az deneyimli öğretim elemanlarının bir arada çalışmasına imkan vererek örgüte yeni katılan üyelerin örgütsel aidiyetlerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Vacilotto ve Cummings (2007) Brezilya’daki aday öğretmenlik sürecinde uygulanan akran koçluğu programlarının etkililiğini belirlemeyi amaçlayan “*Yabancı Dil/ İkinci Yanacı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Programlarında Akran Koçluğu*” adlı çalışması sonucunda akran koçluğu temelli çalışmaların öğretmenler arasında yöntem ve stratejilerle ilgili bilgilerin paylaşarak öğretim becerilerinin geliştirilmesi, mesleki

beceriler konusunda farkındalığın artırılması ve meslektaşlar arası destek için önemli katkılar sunduğunu göstermiştir.

Aynı şekilde Jao (2013) tarafından Kanada'daki bir okulda çalışan iki deneyimli öğretmenle yapılan “*İlköğretim Matematik Dersi Bağlamında Mesleki Gelişim Çalışması Olarak Akran Koçluğu: Zorluklar, İhtiyaçlar ve Faydalar*” adlı çalışma sonucunda da farklı seviyelerde çalışan öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemlemelerinin hem öğretim becerilerine katkı sağladığı hem de kendi öğretim süreçleri ile ilgili farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin öğretim süreçlerinin gelişimi için birlikte çalışılmasının öğretmenler arası işbirliği ve dayanışma noktasında da önemli katkılar sunduğunu göstermiştir.

Zwart vd. (2007) tarafından Hollanda'da yürütülen “*Karşılıklı Akran Koçluğu ile Öğretmen Öğrenimi: Etkinlik Sıralamasının Analizi*” adlı çalışmada ise öğretmenlerin öğrenme aktiviteleri ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde gözlem öncesi ve gözlem sonrası toplantıların önemli katkılar sağladığına inanırken; gözlemlerin esnasında öğrenme sürecine daha az etki ettiğine inandıklarını göstermiştir. Bu durum öğretmenlerin ders gözlemleri sürecini kendi öğrenmeleri için bir fırsat olarak kabul etmediklerini sadece akran ile gözlem öncesi ve sonrası yapılan görüşmeleri öğrenme süreci bakımından önemsediklerini göstermektedir.

Slater ve Simmons (2001) tarafından yapılan “*Akran Koçluğu Programları Tasarım ve Uygulaması*” adlı çalışmada bir lisede akran koçluğu programının uygulanması süreci incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin akran koçluğu uygulamaları sayesinde hem öğretim teknikleri konusunda gelişim gösterdikleri hem de birbirleriyle olan ilişkilerinin gelişerek okul içindeki yalnızlık hissinin azaldığı tespit edilmiştir.

Scott ve Miner (2008) tarafından yapılan “*Akran Koçluğunun Öğretim ve Program Geliştirmede Kullanımı*” adlı araştırma ise üniversite düzeyinde gerçekleştirilen akran koçluğu temelli bir mesleki gelişim çalışmasını betimlemektedir. Araştırma sonucunda akran koçluğu çalışmasının öğretim becerileri, öğrenim çıktıları ve öğretim materyalleri gibi pek çok alanda olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Murphy (2012) tarafından yapılan doktora çalışması ise değerlendirme amacı gütmeyen bir akran koçluğu çalışması ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda akran koçluğunun öğretmenlerin kendileri ile ilgili başarı algıları, derse olan öğrenci ilgisi ve öğretim motivasyonuna olumlu katkısı olduğu için öğretmen öz yeterlik algısında artışa sebep olduğu tespit edilmiştir.

Sullivan, vd. (2012) “*Öğretim Elemanı Geliştirme Aracı Olarak Öğretimde Akran Gözlemi*” adlı çalışmalarında akran koçluğu bağlamında yapılan akran gözlemlerinin öğretimin niteliğine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda akran koçluğunun ders içeriğinin oluşturulması ve ders anlayım yöntemleri katkı sağlayarak öğretmenleri cesaretlendirdiği ve öğretimsel uygulamaların gelişmesi konusunda katkı sağladığı tespit edilmiştir.

2.6.2. Akran koçluğu ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar

Akran koçluğu konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genellikle öğretmen adayları ya da yabancı dil alanlarında yapıldığı görülmektedir (Bozok, Yıldırım ve Demirtaş, 2011).

Kasapoğlu (2002) tarafından yapılan “*Mesleki Gelişim Amaçlı Bir Akran Gözlem Modeli*” adlı yüksek lisans tezi kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim programı bağlamında yapılan akran gözlemlerine yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların akran gözlemlerinin öğretim becerileri ve meslektaşlar arası dayanışmaya katkı sağladığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Şen (2008) tarafından yürütülen “*Bilkent Üniversitesi Hazırlık Birimi İngilizce Öğretmenleri Tarafından Yürütülen Bireysel Gözlem ve Akran Gözlemlerinin Karşılaştırılması*” adlı yüksek lisans tezi yapılan bireysel ders ve akran dersi gözlemleri arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırma sonucunda gözlem yapan ve gözlenen öğretmenler arasında öğretmen eylemlerinin belgelenmesi ve yorumlanması, gözlemlenenlerin değerlendirilmesi, verilen öneri ve fikirler ile gözlem odağı arasında çeşitli farklar olsa da yapılan gözlemlerin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Yalçın-Arslan ve İlin (2013) tarafından yapılan “*Akran Gözleminin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkileri*” adlı çalışma, akran koçluğunun üniversitede çalışan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda akran koçluğu çalışmalarının ders tasarımı, sınıf içinde

olumlu bir atmosfer yaratılması, öğrenci katılım ve zaman yönetimi kavramlarını destekleyerek sınıf yönetimi becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Göker (2006) tarafından Kıbrıs'ta yapılan “*Akran Koçluğunun İngilizce Öğrenenliği Eğitimde Öğretimsel Beceriler ve Öz Yeterliğe Etkisi*” adlı çalışmada akran koçluğu kullanılarak eğitilen öğretmen adaylarının geleneksel denetim yöntemleri ile eğitilen adaylara göre hedeflenen öğretim becerisi ve öz- yeterlik ölçütlerinde daha fazla gelişim gösterip göstermediklerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda akran koçluğu ile eğitilen öğretmen adaylarının diğer denetim yöntemleri kullanılarak eğitilen adaylara göre çok daha yüksek düzeyde öz yeterlik gösterdikleri tespit edilmiştir.

Aynı şekilde, Kuru-Gönen (2016) tarafından yapılan “*Öğretmen Adayları için Karşılıklı Öz Değerlendirme Çalışması: Öz Değerlendirmede Değişiklikler*” adlı çalışmada akran koçluğu çalışmalarının öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili yansıtılarda herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda akran koçluğu çalışmaları sonucunda öğretmenlerin kendi eylemlerini sorgulama fırsatı bulduğu ve bu durumun kendileri ile ilgili farkındalığı arttırdığı arttırarak yansıtıcı düşünme seviyelerinde artışa sebep olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) bünyesinde görev alan öğretim elemanlarının örgüt içinde yürütülmekte olan mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni kullanılarak yürütülmüştür. McMillan (2000) durum çalışmalarını “bir ya da daha fazla olayın, ortamın ya da programın derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yöntem” olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmasında incelenen varlık, zamana ve mekana bağlı olarak tanımlanır ve özelleştirilir (Akt: Büyüköztürk vd., 2017). Yin (2003) ise durum çalışmasını güncel bir olgunun gerçek hayat ortamında, özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar yeterince açık değilken uygulanan, deneyime dayalı bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Yani durum çalışması; gerçek yaşam, sınırları belli güncel bir durum ya da belirli zamanı sınırlandırılmış birçok durum hakkında gözlem, mülakat, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar gibi farklı bilgi kaynakları yardımıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanarak betimleme amacına yönelik bir nitel yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışmasının teknik olarak ayırt edici tarafı ise, bir veri noktasından gelen çok fazla değişkenle başa çıkabilmesi, birçok kaynaktan gelen veriye dayanması ve teorik çerçevede kendinden önce yaşanan gelişmelerden veriyi toplarken ve analiz ederken faydalanmasıdır (Yin, 2003). Creswell (2013) durum çalışmasının tek bir durum (tek mekanlı çalışma) ya da birden fazla durum (çok mekanlı çalışma) olarak desenlenebileceğini belirtmektedir. Durum çalışmasında genel olarak (a) bütüncül tek durum deseni, (b) iç içe geçmiş tek durum deseni, (c) bütüncül çoklu durum deseni ve (d) iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere 4 farklı desen kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada öğretim elemanlarının bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülen mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlandığı için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde birey, kurum veya okul gibi tek bir analiz birimi kullanılmaktadır. Bu sebeple bir durum bütüncül bir yapı içinde ele alınmaktadır. Bu desen iyi formüle edilmiş kuramların teyit edilmesi ya da çürütülmesi, kendine özgü standartların

dışındaki durumların çalışılmasında ve daha önce hiç çalışılmamış durumların araştırılmasında kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Durum çalışması genellikle birbiriyle etkileşim içinde olan, aynı yeri paylaşan ve birbirinin tanıyan katılımcılardan oluşmaktadır. Bu grup hakkında derinlemesine bilgi toplanabilmesi için küçük grupların seçilmesi önemlidir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu nedenle bu araştırmanın çalışma grubu bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Bu çalışmada amaçsal örnekleme (purposive sampling) yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak doyurucu bilgi verebilecek durumların seçilerek derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu nedenle araştırmaya katılma ölçütü olarak kurumda yürütülen mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamalarına katılmış olmak kabul edilmiştir.

3.2. Verilerin Toplanması Süreci

Bu araştırmada veriler, veri çeşitliliğinin sağlanması için görüşmeler ve doküman incelemesi vasıtasıyla elde edilmiştir.

Görüşmeler, katılımcılarla bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek-3) kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretim elemanlarının, akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmanın alt problemleri ile ilgili dokuz açık uçlu soruya yer verilmiştir:

1. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması bağlamında neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının öğretim becerilerinize etkisi nedir? Açıklar mısınız?
3. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının sınıf yönetimi becerilerinize etkisi nedir? Açıklar mısınız?
4. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının meslektaşlarınızla ilişkinize etkisi nedir? Açıklar mısınız?
5. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Açıklar mısınız?

6. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasından beklentileriniz/ önerileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
7. Akran koçluğu yapacak öğretim elemanlarının sahip olması gereken özellikler sizce nelerdir? Açıklar mısınız?
8. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması sürecini canlı ya da cansız bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirdiniz? Neden?
9. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması sürecinde birlikte çalıştığınız meslektaşınızı canlı ya da cansız bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirdiniz? Neden?

Görüşmeler, araştırmanın alt problemlerine yönelik katılımcı deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların çalıştıkları kurumda kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tek tek yapılmış ve izin veren katılımcıların sorulara verdiği cevaplar sesli olarak kaydedilmiş ve sonrasında yazıya geçirilmiş; ses kaydına izin vermeyen katılımcıların sorulara verdiği cevaplar ise araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde not alınarak sonrasında düzenlenmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüş ve katılımcılara yönlendirmeden uzak bir görüşme atmosferi sunulmuştur.

Çalışmada ayrıca görüşmelerden elde edilen verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) amacı ile doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Bu sayede görüşmelerden elde edilen verilerin yapılan doküman incelemesi ile desteklenerek araştırılan konu ile ilgili farklı görüş, oluşum ve göstergelerin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan davranış, durum ya da olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmada mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması sürecinde kurum içinde kullanılan ihtiyaç analizi formu (Ek-4) ile ders gözlem ve öz değerlendirme formu (Ek-5) detaylı olarak incelenmiştir. Özellikle mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması kapsamında kurumda yürütülen çalışmaların belirlenmesi sürecinde doküman incelemesi oldukça yararlı olmuştur.

Doküman incelemeleri sonucunda kurum içinde yürütülmekte olan mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamaları kapsamında ilk olarak öğretim elemanlarından kendi öğretimsel becerilerini değerlendirmeleri ve geliştirmek istedikleri konuları belirlemek üzere ihtiyaç analizi formu doldurmalarının istendiği görülmüştür. İki bölümden oluşan bu formun birinci bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri ile ilgili demografik sorulardan

oluşurken; ikinci bölüm öğretim elemanlarının kendi öğretimsel bilgi ve becerilerini değerlendirmelerini amaçlayan aşağıda belirtilen dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır:

1. Lütfen, mevcut öğretim uygulamalarınızı değerlendiriniz.
2. Öğretimizdeki güçlü yönler nelerdir? Bu yönlerin öğrencilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
Sonda 1: Ders planı
Sonda 2: Öğrenme ortamı
Sonda 3: Yeni bilgi işleme süreci/Şema oluşturma
3. Öğretimizdeki zayıf yönler nelerdir? Bu yönlerin öğrencilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
Sonda 1: Ders planı
Sonda 2: Öğrenme ortamı
Sonda 3: Yeni bilgi işleme süreci/Şema oluşturma
4. Zayıf olduğuna inandığınız öğretim becerilerinizi nasıl geliştirebileceğinizi düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Doküman incelemeleri sonucunda ayrıca kurum içinde mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması kapsamında yapılan ders gözlemlerinin kayıt altına alınması için ders gözlem ve öz değerlendirme formları kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen ders gözlem ve öz değerlendirme formları gözlem öncesi görüşme, gözlem, gözlem sonrası görüşme ve öz değerlendirme olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Gözlem öncesi görüşme formu gözlem yapılacak ders ile ilgili planlamalar, ilgili dersteki öğrencilerin özellikleri ve yapılacak gözlem esnasında odaklanılacak noktaları ortaya koymayı hedeflemektedir. Sınıf gözlem formunun ikinci bölümü olan gözlem formu, yapılan ders gözleminde gözlem yapan öğretim elemanının gözlemlenen ders ile ilgili detaylı notlar almasını sağlamaktadır. Sınıf gözlem formunun üçüncü bölümü, gözlem yapan öğretim elemanı ile gözlenen öğretim elemanının gözlem sonrası bir araya gelerek yapılan gözlem/ ders ile ilgili değerlendirmelerini paylaşmalarını sağlamaktadır. Öz değerlendirme formu ise gözlem yapan öğretim elemanın yapılan gözlem sonrasında kendi öğretim süreci ile gözlemlediği dersi karşılaştırarak kendi öğretimsel becerilerini değerlendirmesi ve ilerleyen dersleri ile ilgili çeşitli değerlendirme ve planlamalar yapmasına olanak verme amacı taşımaktadır.

3.3. Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Çalışma, Akdeniz bölgesinde bulunan bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasında yer almış olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan beş öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulması amacıyla her katılımcı için K1, K2 gibi kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların yaşları, mesleki deneyimleri ve çalışmanın yapıldığı üniversitedeki çalışma süreleri birbirlerinden farklıdır. Çalışmanın katılımcıları ile ilgili demografik bilgiler şöyledir:

Katılımcı 1 (K1)

K1, 31-35 yaş aralığında kadındır. K1 lisans eğitimini İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında tamamladıktan sonra İngilizce Öğretimi Pedagojik Formasyonu eğitimi almıştır. Yüksek lisans eğitimine devam eden K1, YDYO bünyesinde İngilizce dersi vermektedir. K1, yüksek lisans eğitiminin yanı sıra Cambridge Üniversitesi tarafından verilen DELTA programına da devam etmektedir. Kurumda 4 yıldır çalışmakta olan K1'in toplam mesleki deneyimi 13 yıldır.

Katılımcı 2 (K2)

K2, 25-30 yaş aralığında kadındır. Lisans eğitimini İngilizce Öğretmenliği alanında tamamlamış olan K2 aynı alandaki yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. YDYO bünyesinde İngilizce dersi veren K2, kurum içinde ve kurum dışında çeşitli konferans ve seminerlere katılarak mesleki anlamda kendini geliştirmeye özen göstermektedir. Kurumda 2 yıldır çalışmakta olan K2'nin toplam mesleki deneyimi 4 yıldır.

Katılımcı 3 (K3)

K3, 25-30 yaş aralığında kadındır. K3 lisans eğitimini İngilizce Öğretmenliği alanında tamamlamıştır. Halen yüksek lisans eğitimine devam etmekte olan K3, YDYO bünyesinde İngilizce dersi vermektedir. Kurumda 1,5 yıldır çalışmakta olan K3, toplamda 7 yıllık mesleki deneyim sahibidir ve kurum içi ve kurum dışı mesleki gelişim çalışmalarına devam etmektedir.

Katılımcı 4 (K4)

K4, 35-40 yaş aralığında kadındır. Lisans eğitimini Amerikan Kültürü ve Edebiyatı alanında tamamladıktan sonra İngilizce Öğretimi Pedagojik Formasyonu alan K4 farklı kademelerdeki okullarda 10 yıllık İngilizce öğretmenliği deneyimine sahiptir. Kurum bünyesinde 6 aydır çalışmakta olan K4 İngilizce dersi vermektedir. K4, kurum içi ve kurum

dışı mesleki gelişim çalışmaları ile mesleki bilgi ve becerisini geliştirmeye devam etmektedir. K4 ayrıca lisansüstü eğitimine devam etmek için gerekli hazırlıklarını sürdürmektedir.

Katılımcı 5 (K5)

K5, 25-30 yaş aralığında kadındır. İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümündeki lisans eğitimini bitirdikten sonra İngilizce Öğretimi Pedagojik Formasyonunu tamamlayan K5, 1,5 yıldır kurumda İngilizce dersi vermeye devam etmektedir. Kurum içinde verilmekte olan mesleki gelişim çalışmalarına devam eden K5 aynı zamanda yüksek lisans programına hazırlanmaktadır.

3.4. Çalışma Ortamı

Çalışma, Akdeniz Bölgesi'nde bulunan bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yapılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü 2019-2020 akademik yılındaki YDYO İngilizce hazırlık programındaki öğrenci sayısı 75, akademik personel sayısı ise 8'dir. Kurumun misyonu, öğrencilere nitelikli bir dil eğitimi sunarak; onları kendilerine güvenli, bireysel çalışma becerilerinin farkında, etkili iletişim kurabilen öğrenciler olarak yetiştirmektir. Bu kapsamda Yabancı Diller Yüksekokulundaki eğitimin niteliğinin artırılmasına önem verilmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için öncelikli olarak öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimlere devam etmesi desteklenmektedir. Çalışmanın yapıldığı dönemde kurum bünyesindeki öğretim elemanlarından 4'ü lisansüstü eğitimlerine 2'si ise uluslararası kurumlar tarafından akredite edilmiş olan İngilizce eğitimi ile ilgili sertifika programlarına devam etmektedir. Ayrıca, kurum içi ve kurum dışında gerçekleştirilen mesleki gelişim eğitimleri ile dil öğretimi alanında yapılan konferans, seminer, atölye çalışması gibi hizmet içi eğitim etkinlikleri takip edilerek öğretim elemanlarının bu etkinliklere katılması desteklenmektedir. Kurum içinde mesleki gelişim amacı ile gerçekleştirilen bir diğer etkinlik ise 2018-2019 akademik yılı itibarıyla yürütülmekte olan akran koçluğu temelli çalışmalardır. Yabancı Diller Yüksekokulu Mesleki Gelişim Koordinatörlüğü tarafından yürütülmekte olan bu çalışmalar öğretim elemanlarının kurumda birlikte çalıştıkları meslektaşlarının bilgi ve becerilerinden faydalanarak mesleki gelişimlerini sürdürmelerini hedeflemektedir.

3.5. Akran Koçluğu Uygulaması

Çalışmanın yapıldığı Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki akran koçluğu uygulamaları 2018-2019 akademik yılında başlamıştır. Bu uygulamalar kapsamında ilk olarak

öğretim elemanlarına akran koçluğu ile ilgili bir eğitim verilmektedir. Eğitim kapsamında aşağıdaki sorulara cevap verilmesi amaçlanmaktadır:

- a. Akran koçluğu nedir?
- b. Akran koçluğu nasıl uygulanır?
- c. Sınıf gözlemleri sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?
- d. Akran koçluğu çalışmaları sürecinde kullanılması gereken formlar nelerdir?
- e. Akran koçluğu sürecinde uygulanacak görüşmelerde dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?

İkinci aşama olarak öğretim elemanlarının gelişmeye açık mesleki becerilerinin tespit edilmesi amacıyla öğretim elemanlarının “İhtiyaç Analizi Formunu” doldurması istenmektedir. Toplanan veriler ışığında Yabancı Diller Yüksekokulu genelinde öğretim elemanlarının gelişimine destek sağlayabilecek öncelikli alanlar belirlenerek akran koçluğu temelli mesleki gelişim uygulaması takvimi hazırlanmaktadır. Bu takvim kapsamında öğretim elemanlarının kendi tercih ettikleri meslektaşlarının ilgili konudaki derslerini gözlemlemeleri ve ders dışında birbirleriyle iletişim halinde kalmaları hedeflenmektedir. Yapılan takvime bağlı olarak öğretim elemanları tarafından yürütülen her bir sınıf gözlem süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmektedir:

- a) **Gözlem öncesi toplantı:** Gözlenecek öğretim elemanı hedeflenen öğretimsel alan ile ilgili olarak ders planını ve derse katılım gösterecek öğrencilerin genel özelliklerini gözlem yapacak öğretim elemanı ile paylaşmaktadır. Her iki katılımcı da “Gözlem Öncesi Toplantı Formunu” doldurarak gözlem yapılacak ders ile ilgili planları kayıt altına almaktadır.
- b) **Gözlem:** Gözlem sürecinde gözlem yapan öğretim elemanı, gözlem öncesi toplantıda oluşturulmuş olan detaylı “Gözlem Formunu” doldurur ve isteğe bağlı olarak gözlem notları tutar.
- c) **Gözlem Sonrası Toplantı:** Gözlem yapan öğretim elemanı ile gözlenen öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmektedir. Toplantı esnasında gözlem yapan öğretim elemanı ders gözlemi esnasında aldığı notları gözlenen öğretim elemanı ile paylaşmaktadır. Bu sayede öğretimle ilgili olarak güçlü ve gelişime açık yönlerin neler olduğu katılımcılar tarafından tartışılmaktadır. Bu aşamada her iki katılımcı da “Gözlem Sonrası Görüşme Formunu” doldurmaktadır.

- d) **Yansıtma:** Gözlem yapan öğretim elemanı ve gözlenen öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte gözlenen öğretim elemanı geçirdiği gözlem süreci ile ilgili aldığı geri bildirimlere bağlı olarak daha sonra gerçekleştireceği derslerde hangi unsurları devam ettireceği ve hangi unsurlarda ne tür değişiklikler yapacağı ile ilgili planlamalar yapmaktadır. Gözlem yapan öğretim elemanı ise yaptığı gözlem ve sonrasındaki toplantıda yapılan tartışmalar ile edindiği bilgi ve deneyimleri kendi öğretim becerisini değerlendirmek için kullanmaktadır. Yapılan gözleme bağlı olarak yaptığı bireysel değerlendirme ile kendi öğretim becerisi ile ilgili ne tür değişiklikler yapacağı konusunda bir plan yapmaktadır. Bu aşamada “Öz Değerlendirme Formu” doldurulmaktadır.

Tüm alanlarla ilgili olarak planlanan sınıf gözlemlerinin tamamlanmasının ardından öğretim elemanları yapılan akran koçluğu temelli mesleki gelişim uygulaması ile ilgili bir değerlendirme yaparak; çalışmanın olumlu ve olumsuz yönleri konusunda fikirlerini belirtmekte ve daha sonraki yıllarda yapılacak olan akran koçluğu temelli çalışmalarla ilgili olarak görüş ve önerileri paylaşmaktadır.

Çalışmanın yürütüldüğü 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde meydana gelen Covid-19 pandemisi nedeniyle Mart ayı itibarıyla Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmasından dolayı bahar döneminde yapılması ders planlanan akran koçluğu uygulamaları yapılamamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada verilerin analizi konusunda nitel veri analizinden faydalanılmıştır. Bu sayede veriler farklı aşamalardan geçerek analiz edilmiştir. Verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bu analiz türünde konu ile ilgili katılımcıların cevaplarından alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz sayesinde elde edilmiş olan bilgiler sistemli ve açık bir şekilde okuyucuya ifade edilebilmektedir (Patton, 2002). Bu bağlamda yapılan çalışmalar şöyle sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016):

- a) Çerçeve oluşturma
- b) Verilerin tematik çerçeveye işlenmesi
- c) Bulguların tanımlanması
- d) Bulguların yorumlanması

Bu bağlamda, çalışmada ilk olarak görüşme soruları göz önünde bulundurularak analizin çerçevesini oluşturacak temalar belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler araştırmada önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde düzenlenerek araştırma içinde önemli kabul edilen verilere karar verilmiştir. Üçüncü olarak, bulguların anlaşılabilirliğini arttırmak için veriler açık bir dil ve gereken yerlerde direkt alıntılar kullanılarak aktarılmıştır. Son olarak, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkisi ve kavramlar arasındaki araştırmacı yorumları ifade edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel analiz ile düzenlenen verilerin içerik analizi ile daha derinlikli olarak incelenmesi ve betimsel analiz süresince fark edilmeyen kavramların ve temaların ortaya çıkartılmasının hedeflendiğini belirterek veri içinde gizli kalan kavram ve gerçeklerin tespit edilebildiğini ifade etmektedir. İçerik analizi sürecinde ilk olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirilmekte ve sonra incelenen verilerde bu kategoriler içine giren veriler belirlenmektedir (Özdemir, 2010).

İçerik analizi sürecinde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler aşağıdaki aşamalar takip edilerek analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016):

- a) Verilerin kodlanması
- b) Temalara karar verilmesi
- c) Kodların ve temaların düzenlenmesi
- d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Bu çalışmada görüşmeler esnasında katılımcılardan alınan cevaplar ile örgütte yapılan akran koçluğu temelli mesleki çalışmalar sürecinde kullanılan ihtiyaç analizi formu (İAF) ile sınıf gözlem ve öz değerlendirme formu (GÖDF) detaylı olarak incelenerek oluşturulan temalar dâhilinde katılımcıların verdiği cevaplar alıntılanarak betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonrasında bu temalar ve veri düzenlemeleri içinde verilen cevaplar ayrıntılı olarak incelenerek yeniden temalar oluşturulmuş ve öğretim elemanlarının akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelik görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma, nitel araştırmaların doğası gereği genelleme amacı taşımamaktadır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalar sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları nitel araştırmalar için de oldukça önemlidir. Yapılan çalışmanın niteliği konusunda okuyucuyu ikna edebilmek için çeşitli mantıksal analizlerin ve testlerin yapılması gereklidir. Yapılan bu testlerin sonucunda ulaşılan ölçütlerden inandırıcılık elde edilir. Dolayısıyla nitel

araştırmalarda elde edilen sonuçların ve yorumların güvenilirliğinin sağlanabilmesi için inandırıcılık önemli bir etkidir (Patton, 2002).

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin artırılması için yapılan çalışmalardan biri üye kontrolüdür. Bu yöntemle araştırmacı notlarını katılımcılarla paylaşır; katılımcılar da notların eksiksiz ve yanlışsız olup olmadığı ile ilgili görüş bildirir (Büyüköztürk, vd., 2017). Bu çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan notlar katılımcılar ile paylaşılmış ve katılımcılar oluşturulmuş olan notların kendi görüşlerini doğru şekilde yansıttığını doğrulamıştır.

Nitel araştırmalarda iç geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının belirlediği kategoriler ve yorumların doğrularla örtüşmesi ve gerçeği yansıtması sağlanmalıdır. Ancak nitel araştırma esnasında hem verilerin toplanması hem de verilerin yorumlanması araştırmacı tarafından yapılmakta olduğundan; verilerin önyargılardan uzak ve yansız bir şekilde yorumlanması zor olabilmektedir. Bu nedenle elde edilen verilerin iki farklı kişi tarafından incelenmesi ve karşılaştırılması önem arz etmektedir (Büyüköztürk, vd., 2017). Bu çalışmada araştırmacı tarafından yapılan temalandırma ve kodlama süreci eğitim yönetimi alanında bir uzman ile paylaşarak tema ve kodlar arasındaki tutarlık ölçülmüştür. Bu kapsamda Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” güvenilirlik analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda çalışmanın bütünündeki benzeşim oranı %96,16 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik analizlerinin %90'ın üzerinde çıkması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

3.7. Etik Hususlar

Çalışma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınan 05.10.2020 tarihli 2020/02 karar numaralı izin ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü Üniversite Rektörlüğüne öğretim elemanları ile görüşme ve veri toplama amacıyla başvuruda bulunulmuş ve ilgili kurumdan 19214183-806.0104-E.782 sayılı araştırma ve veri toplama izni alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar araştırmaya kendi rızaları ile katılmışlardır ve soruları gönüllülük esasına dayanarak cevaplanmıştır. Çalışmanın başında her bir katılımcı için “Katılımcı Onam Formu” doldurulmuştur. Bu sayede katılımcıların istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakkına sahip olduğu; çalışma sonuçları ve çalışmanın yürütülmesi süreci ile ilgili bilgi alma hakkına sahip oldukları açıkça kendilerine ifade edilmiştir.

Ayrıca katılımcılara verilen bilgilerin gizli kalacağı ve sadece araştırma amacı ile kullanılacağına dair garanti verilmiştir. Bu kapsamda çalışmada katılımcıların kişisel bilgilerin gizli tutulması amacıyla her katılımcı için K1, K2 gibi kodlar kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu aşamasında veri analizi süresince ortaya çıkan bulguların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yapılan görüşmeler ve doküman incelemesi ışığında sekiz başlık üzerinden bulgular ifade edilmiştir. Bu başlıklar (1) Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları, (2) Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının öğretimsel becerilere etkisi, (3) Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının sınıf yönetimi becerilerine etkisi, (4) Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının meslektaşlar arası ilişkilere etkisi, (5) Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları kapsamında karşılaşılan sorunlar, (6) Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları ile ilgili beklentiler, (7) Akran koçluğu yapacak öğretim elemanının sahip olması gereken özellikler, (8) Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarına yönelik benzetmeler ve (9) Akran koçuna yönelik benzetmeler olarak ifade edilmektedir.

4.1. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmaları

Tablo 4.1. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları

Kodlar/Görüşler	K1	K2	K3	K4	K5
Ders gözlemi	✓	✓	✓	✓	✓
Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
Öz değerlendirme	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 4.1. incelendiğinde kurumda yapılan mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının ders gözlemi, görüşme ve öz değerlendirme olduğu görülmektedir. Yapılan ders gözlemlerinin planlı ve programlı bir yapı içinde sürdürüldüğü, meslektaşların karşılıklı olarak gözlem yaptığı, bu gözlemlerin değerlendirme ya da denetim amacıyla değil karşılıklı mesleki katkı prensibine dayanarak yürütüldüğü ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarla ilgili olarak katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“Kurumumuzdaki öğretim görevlileri karşılıklı ders gözlemleri yapmaktadır. Bu ders gözlemleri daha önceden belirlenmiş olan konularda, gözlem yapacak öğretim görevlileri tarafından, gözlemlenecek öğretim görevlisinin onayı da alındıktan sonra belirlenen ders saatlerinde gerçekleştirilmektedir.” (K1)

“Dönem boyunca dönüşümlü olarak akran gözlemi yapıldı. Daha önceden belirlenmiş on gözlem konusu çerçevesinde gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmeler yapıldı ve raporlaştırıldı” (K2)

“Hazırlık bölümünde görev yapan meslektaşlarımla akran gözlemleri yaparak sınıf içerisinde hem onları gözlemleme hem de onlar tarafından gözlemlenme şansı buldum.” (K3)

“Akran gözlemi yapıyoruz. Bu bağlamda gözlem yapacağımız öğretim görevlisi ile belirlediğimiz tarihlerde birbirimizi belirlenen açılardan gözlemliyoruz.” (K4)

“Hazırlık okulunda, planladığımız bir program çerçevesinde akran gözlemleri yapıyoruz”. (K5)

Ayrıca mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması kapsamında akran gözlemleri ile bağlantılı olarak gözlem öncesi ve gözlem sonrası ikili görüşmelerin de yapıldığı tespit edilmiştir. Bu görüşmelerde öğretim elemanlarının yapılan gözlemlerle ilgili olarak birbirlerine geri bildirimde bulunduğu ve hem gözlem yapan hem de gözlenen öğretim elemanının gözlenen dersten hareketle kendileri ile ilgili gelişmeye açık yönler hususunda fikir paylaştıkları ve birbirlerine önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Yapılan bu gözlem sonrası görüşmelerin akabinde yansıtma raporları yazıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu bağlamda K1 *“Ders öncesi ve sonrasında görüşmeler yapılmakta, gözlemci öğretim görevlisi hem kendini eksik gördüğü konularda gözlemlenen dersten çıkarımlar yapmakta hem de gözlemlediği derste geliştirilebilecek noktaları diğer öğretim elemanına aktarmaktadır.”* ifadeleri ile yapılan ders gözlemlerinin değerlendirme ve kontrol yerine her iki öğretim elemanının da kendi mesleki yeterlikleriyle ilgili gelişmeye açık yönlerini destekleme amacına hizmet ettiğini belirtmektedir. Aynı şekilde K2 de *“Daha önceden belirlenmiş on gözlem konusu çerçevesinde gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmeler yapıldı ve raporlaştırıldı. Gözlemci ve gözlenen arasında zayıf yönler, güçlü yönler ve öneriler içeren dönüt görüşmeleri ile gözlenenin gelişimi amaçlandı.”* sözleri ile bu çalışmaların önceden belirlenmiş belirli bir programlama ve düzen çerçevesinde yürütülerek hem ders gözlemi yapan hem de dersi gözlemleyen öğretim elemanının mesleki gelişimine destek olma amacı taşıdığını dile getirmektedir. K4 ise *“Gözlem yapılacak sınıfın seviyesi ve öğrenci durumları hakkında ön görüşme yapıyoruz. Dersimi nasıl planladığımı ve uygulayacağımı önceden akran koçuma belirttiğim için gözlemle ilgili dikkat etmesi gereken noktaları belirleyip gözlem sonrasında bana dönüt vermesinin faydalı olduğu kanısındayım.”* cümlesi ile bu sürecin önden planlanan bir düzen içinde sürdürüldüğünü belirtmektedir. Yapılan bu ön görüşmeler ile dersin içeriği, öğrenci profili, gözlemlenecek öğretim elemanının derste odaklanmasını istediği noktalar belirlendiği görülmüştür. Yapılan akran koçluğu temelli

mesleki gelişim çalışmalarında ayrıca gözlem yapan ve gözlenen öğretim elemanlarının gözlenen ders özelinde yansıtma çalışmaları yaptıkları, ders ile ilgili olarak hem geliştirilmesi gereken noktaların hem de gözlem yapan öğretim elemanına kendi öğretim sürecinde destek olabilecek noktaların karşılıklı görüşülerek rapor haline getirildiği tespit edilmiştir. Bu konuda K1 “Yapılan tüm bu çalışmalar her bir döngü bitiminde yazılan öz değerlendirme (yansıtma) yazısı ile ayrıca rapor haline de getirilmektedir.” ifadesini kullanırken; K5 “Gözlem sonrasında, gözlem formumuzu doldurup yorum ve tecrübelerimizi aktarabildiğimiz bir yazı yazıyoruz.” sözlerini dile getirmektedir.

Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları kapsamında yapılan bir diğer uygulama ise akran koçluğu çalışmaları öncesinde ve sonrasında yapılan öz değerlendirmeler ve yansıtma çalışmalarıdır. Bu bağlamda akran koçluğu çalışmaları başlamadan önce öğretim elemanlarının kendi mesleki becerileri ile ilgili bir öz değerlendirme yapmaları sağlanmaktadır. Kurum içindeki Mesleki Gelişim Koordinatörlüğü tarafından yürütülen bir çalışma ile öğretim elemanlarının mesleki ihtiyaçlarının belirlendiği tespit edilmiştir. Bu kapsamdaki değerlendirmelerin sözlü görüşmeler ya da yazılı ihtiyaç analizi formlarının doldurulması şeklinde olabildiği görülmüştür (İAF). 2019-2020 akademik yılı içinde yürütülen mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamaları öncesinde tespit edilen kurumsal ihtiyaçlar Tablo 4.2’de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 4.2. Mesleki gelişim ihtiyaçları

Mesleki gelişim ihtiyaçları
Sınıf içi etkileşim
Farklı teknik ve yöntemler kullanımı
Eğitmen konuşma süresi
Etkili zaman yönetimi
Etkili ders planı

İhtiyaçların belirlenmesinin ardından karar verilen eylem takvimi içerisinde öğretim elemanları belirlenen noktaları geliştirmek için farklı meslektaşları ile çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmaların takviminin belirlenmesi ve öğretim elemanlarının hangi öğretim elemanı ile birlikte çalışacağı konusu öğretim elemanlarının kendi tercihinine bırakılmaktadır. Bu sayede öğretim elemanlarının akran koçluğu sürecinde kendilerini daha rahat hissettikleri ve örgüt içerisindeki farklı öğretim elemanlarının deneyim ve becerilerinden faydalanma şansı elde ettikleri belirtilmektedir. İhtiyaç analizi ve çalışma takvimine karar verilmesinin ardından yapılan akran koçluğu çalışmaları kapsamında ağırlıklı olarak ders gözlemi yapıldığı ve gözlem sonrası toplantılarda söz konusu dersin detaylı olarak irdelenerek

her iki öğretim elemanı için de fayda sağlayacak noktaların tartışıldığı da tespit edilmiştir. Bu konuda katılımcılar şunları ifade etmektedir:

“Öğretim elemanları bu gözlemler ile sürekli olarak kendi güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca kendi seçtikleri hocaların derslerini gözlemleme ya da özellikle belirli bir hocayı kendi derslerine davet etme imkânı buldukları için rahat hissediyorlar. ” (K1)

“Küçük bir ihtiyaç analiziyle güçlü ve zayıf yönlerimizi fark edip, öğretim becerimizi ve öğretim kalitesini arttırabilecek zayıf yönlerimizi güçlendirmeyi hedefleyen bireysel amaçlar belirledik. ” (K3)

“Kimin kim ile çalışacağına kendimiz karar veriyoruz ve yıl içinde farklı meslektaşlarımızla çalışma şansı elde ediyoruz. Ayrıca yaptığımız çalışmaları konuşma ve birlikte yorumlama şansı elde ediyoruz. Bu sayede ilerleyen dersler için gözlenen dersten/ sınıftan ders çıkarabiliyoruz.” (K4)

“Eksik yönlerim ile beraber artı yönlerimi de fark edip nasıl gelişebileceğimi öğreniyorum... Gözlem sonrasında, gözlem formumuzu doldurup yorum ve tecrübelerimizi aktarabildiğimiz bir yazı yazıyoruz.” (K5)

4.2. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmalarının Öğretimsel Becerilere Etkisi

Tablo 4.3. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının öğretimsel becerilere etkisi

Tema	Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5
Öz farkındalık	Nesnel dönüt	✓				
	Ders detaylarını fark etme	✓	✓	✓		
	Ayna tutan üçüncü göz	✓				
	Öz farkındalık yaratma	✓	✓	✓	✓	✓
	Eksiklikleri fark etme		✓			
	Eski bilgileri hatırlama			✓		
	Eksik ve güçlü yönleri fark etme			✓	✓	✓
	Konuşma süresini fark etme	✓			✓	
Öğretim yöntem ve tekniklerine hakimiyet	Farklı teknik ve yöntem öğrenerek kullanma		✓			
	Verimli sınıf ortamı					✓
	Öğrencilerle daha iyi iletişim					✓
	Sınıf hakimiyetinde artış					✓
	Az öğretmen konuşma süresi	✓	✓		✓	✓
Motivasyon	Güçlü yönleri görünce motivasyon artışı	✓	✓		✓	
	İyi yönlerle ilgili özgüven	✓	✓		✓	
Etkili zaman kullanımı	Zamanı daha iyi kullanma	✓				
	Programı uygulayabilme				✓	
	Öğretmen konuşma süresinde azalma	✓			✓	

Tablo 4.3. incelendiğinde mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının öğretimsel beceriler konusundaki en önemli katkısının öz farkındalığın artırılması olduğu görülmektedir. Bu konuyu K1 “Çoğu zaman kendimizi kaptırdığımız derste yaptığımız şeyleri kuralına uygun ve etkili bir şekilde yaptığımızı düşünmemiz çok normaldir. İşte bu noktada bize ayna tutacak bir üçüncü göz hem iyi yönlerimizin neler olduğu konusunda bize motivasyon sağlar hem de geliştirilebilecek yönlerimiz konusunda bize ışık tutar. Başka bir deyişle bu çalışmalar öğretim becerilerimiz konusunda öz farkındalığımızın oluşması ve gelişmesinde büyük rol oynar.” sözleri ile ifade etmiştir. K2 ise “Yaptığımız gözlemler iki taraf için de yararlı olmuştur. Bu gözlemlerin sonucunda eksik olduğumu keşfettiğim noktalar vardır ve bunları iyileştirmek adına çalışmalar yaptım... Mesela dersimde yapılan gözlemlerden birinden sonra gözleme gelen hoca “structure (yapı)” kelimesinin telaffuzuna dikkat etmemi söyledi. Tabi ki biliyorum arada “ı” sesi olmadığını ama fark etmedim hiç, söylüyordum. Benim için çok önemli bir hatırlatma oldu daha dikkat ediyorum artık ” sözleri ile akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları kapsamında hem koçluk yapan hem de koçluk alan meslektaşların kendi öğretimsel becerileri ile zayıf ve güçlü yönleri konusunda farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. K2 ayrıca soru sorma yöntemleri ile ilgili olarak yaptığı ders gözlemi sonrasındaki öz değerlendirme de bu konuyu “Farklı sorular sormak dersin işlenişi ve öğrencilerin öğrenmesi için önemli. Bu nedenle kendi derslerimde de farklı amaçlara uygun çeşitli sorular sormaya özen göstermeliyim.” (GÖDF-1) ifadeleri ile belirtmiştir. K3 ise aynı konuda “Meslektaş gözlemleri sonunda yapılan geribildirimler öğretimimde eksik ve güçlü noktalarımı fark etmemi sağladı” ifadelerini kullanmıştır. K4 ise “Yaptığımız gözlemlerde birbirimize zayıf olan noktalarımızı nasıl geliştireceğimiz hakkında bilgi ve öneriler vermek ve güçlü olduğumuz yönlerin farkına varmamı sağladı.” sözleri ile akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları ile kendi öğretim niteliği ile ilgili farkındalık seviyesinin geliştiğini ifade etmiştir. K4 hataların düzeltilmesine odaklanan ders gözleminden sonra yaptığı öz değerlendirmede de bu konuya değinerek “Öğrencilerin hatalarını hemen düzeltmek yerine kendi hatalarını fark etmelerini sağlayan ya da birbirlerinin hatalarını düzeltmelerine imkân veren farklı hata düzeltme yöntemlerini kullanmaya dikkat etmeliyim.” (GÖDF-10) ifadesini kullandığı görülmektedir. K5 adlı kullanıcı ise “Yaptığımız gözlemler hem gözlenen hem de gözleyen olumlu bir şekilde etkiler. İki açıdan da düşünüldüğünde, eksik yönlerim ile beraber güçlü yönlerimi de fark edip; kendimi nasıl geliştirebileceğimi öğreniyorum.” cümleleri ile akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının hem koçluk yapan hem de koçluk alan kişi için bireysel farkındalığın artırılması açısından faydalı olduğunu belirtmiştir. K5 soru sorma yöntemleri ile ilgili

gözlemin ardından yaptığı öz değerlendirmede “*Öğrencilerin ders ile ilgili bilgi ve kavrama seviyelerini anlayabilmek için daha fazla açık uçlu sorular sormalıyım.*” (GÖDF-1) ifadesini kullanarak akran koçluğu temelli çalışmalar sürecinde yaptığı ders gözlemlerinin kendi öğretimsel becerileri ile ilgili farkındalığına olumlu katkı yaptığını ifade etmiştir. K5 ayrıca gözlemlendiği derslerden birinin ardından yaptığı öz değerlendirmede öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi noktasında hatayı direkt olarak düzeltmek yerine akran düzeltmesi ya da öğrencinin kendi hatasını kendisinin bulması konusunda daha dikkatli olması gerektiğini fark ettiğini belirtmektedir (GÖDF-4).

Veri analizi sonucunda mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının farklı yöntem ve teknikleri kullanma bağlamında da öğretim elemanlarının öğretimsel becerilerine katkı sağladığı saptanmıştır. Bu kapsamda K2 “*Sadece gözlemlendiğim zamanlar değil gözlemci olduğum zamanlar da bana çok şey kattı. Örneğin gözlem sırasında gördüğüm bir teknik veya yöntemi kendi derslerimde uyguladım. Bu şekilde sınıfımda farklı aktiviteler kullanmış oldum.*” sözleri ile akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları kapsamında yapılan ders gözlemleri sayesinde diğer meslektaşların kullandığı öğretim teknik ve yöntemleri konusunda bilgisinin ve farklı yöntem ve teknik kullanma konusundaki eğilimlerinin arttığını belirtmiştir. K2 ayrıca ders gözlemlerinden birinden sonra yaptığı öz değerlendirmede genellikle dersin başında öğrencilerin derse hazırlanması ve derse yönelik ilgilerinin artırılması için kullanılan videoların aynı zamanda dinleme becerilerini güçlendirmek için kullanılabileceği konusunda aldığı geri bildirimin (GÖDF-5) öğretim sürecini farklı tasarlamak konusunda farkındalık yarattığını belirtmektedir. K3 ise “*Akran koçluğu çalışmaları bana lisans eğitiminde öğrendiğim ama teoride kalan çoğu tekniği hatırlama ve tekrar uygulama fırsatı sundu.*” ifadeleri ile yapılan akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları sayesinde uzun zamandır kullanmadığı yöntem ve teknikleri tekrar öğretim sürecine dâhil etme fırsatı bulduğunu dile getirmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere çok fazla tolerans göstermesinin sınıf yönetimi ve öğretim konusunda sorunlara sebep olabildiğini belirtmiş olan (İAF) K5 ise “*Bu çalışmalarla daha fazla ve çeşitli öğretim teknikleri öğrenip uygulamaya başlıyorum. Bu teknikler, öğrencilerle aramdaki etkileşimi de etkiliyor ve dersin niteliğini daha iyiye götürüyor.*” sözleri ile yeni kullanmaya başladığı farklı yöntem tekniklerin öğrencilerle olan etkileşimine ve öğretimin niteliğine olan katkının önemini vurgulamıştır.

Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının sınıf içi etkileşimin güçlendirilmesi bağlamında öğretim elemanlarının öğretimsel becerilerine katkı sağladığı

tespit edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce sınıf içi öğretmen konuşma süresi bağlamında kendilerini geliştirmek istediğini belirten (İAF) K1 ve K4 akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının sınıf içindeki öğretmen konuşma süresini doğru kullanmaya olumlu katkı sunarak sınıf içi etkileşimi arttırdığını belirtmiştir. Bu konudaki görüşlerini K1 “...bazen ne kadar fazla konuştuğumu fark etmek ve öğrencilere daha fazla konuşma imkânı tanımak” sözleri ile K4 ise “Öğretmen konuşma zamanı konusunda daha çok dikkat ediyorum.” ifadeleri dile getirmektedir. K2 ise sınıf içi etkileşimin sağlanabilmesi için öğretmen konuşma süresinin dikkatli kullanılmasının ve sınıf içinde yapılan açıklamaların net ve anlaşılır olmasının önemi (GÖDF-6) ile öğrencilere söz hakkı verip doğru cevap ve yorumlara övgüde bulunmanın öğrenci ve öğretmen etkileşime katkı sağlayarak dersin etkililiğine olan katkısını (GÖDF-7) yaptığı çeşitli ders gözlemlerinden sonraki öz değerlendirme raporlarında belirtmiştir. K5 akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının sınıf içi etkileşimi olumlu yönde etkilediğini “Yapılan akran koçluğu çalışmalarından edindiğim bilgiler ve deneyimler öğrencilerle aramdaki etkileşimi de artırıyor ve daha iyiye götürüyor.” sözleri ile ifade etmektedir. K5 ayrıca öğrenci ve öğretmen rollerine yönelik olarak yapılan ders gözlemi ile ilgili öz değerlendirmede öğretmen konuşma süresinin azaltılması ve öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimin artırılarak sınıf içindeki etkileşime olumlu etki edebileceğini fark ettiğini belirtmektedir (GÖDF-7).

Verilerin analizi sonucunda mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının bir diğer öğretimsel katkısının motivasyon artışı olduğu görülmektedir. K1 “...bize ayna tutacak bir üçüncü göz hem iyi yönlerimizin neler olduğu konusunda bize motivasyon sağlar hem de geliştirilebilecek yönlerimiz konusunda bize ışık tutar.” sözleri ile yapılan akran koçlukları sürecinde fark edilen güçlü yönlerin öğretim elemanların öğretimsel bağlamda motivasyonlarına katkı sağladığını dile getirmiştir. K2 adlı kullanıcı ise “Aynı zamanda iyi olduğum yönleri görmek de motivasyonumu yükseltti ve bir eğitimci olarak özgüvenimi pekiştirdi.” ifadesi ile yapılan koçluk çalışmaları sonrasında güçlü yönlerinin farkına varmasıyla hem motivasyonun hem de mesleki anlamdaki özgüveninin olumlu etkilendiğini vurgulamıştır. K4 adlı kullanıcı da “Yaptığımız gözlemlerde birbirimize zayıf olan noktalarımızı nasıl geliştireceğimiz hakkında bilgi ve öneriler verdiğimiz için bir dahaki ders hazırlama ve uygulamada daha dikkatli olmam gereken noktaları belirlememi sağladı. Bu da öğretmen olarak motivasyonumu arttırdı.” sözleri ve öz değerlendirme formlarından birinde ifade ettiği “Dersin işlenişi ve sınıf yönetimi noktasında olumlu geri bildirimler almak ve sınıfta kullandığım tekniklerin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğunun söylenmesi

kendimi iyi hissetmemi sağlıyor ve motivasyonumu arttırıyor.” (GÖDF- 6) ifadesi ile akran koçluğu çalışmaları kapsamında alınan geri bildirim ve önerilerin öğretimsel anlamda eksiklikleri gidermek ve bunun için motive olmak noktasında faydalı olduğunu belirtmiştir.

Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının öğretimsel beceriler bağlamındaki son katkısının zamanın etkili kullanımı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalara başlamadan önce zaman kullanımı konusunda sıkıntılar yaşadığını belirten (İAF) K1 *“Yapılan plan ile sınıf içindeki etkinliklerin zamanlarının aynı olmadığını fark etmek ders esnasında zamana özellikle dikkat etmemi sağladı”* cümlesi ile zaman kullanımı konusunda daha dikkatli olmaya başladığını ifade ederken; K4 *“Zamanı nasıl kullanmalıyım daha net gördüm.”* cümlesi ile önceden belirttiği zaman kullanımı bağlamında yaşadığı sorunları (İAF) çözmek konusunda faydalandığını dile getirmektedir. K4 zaman yönetimi konusuna öz değerlendirme formlarından birinde de (GÖDF-5) değinerek zaman yönetiminin öğrencilerin konuyu anlayabilmesi için önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Yapılan gözlem sonrasında meslektaşından aldığı zamanı daha etkili kullanması ve aktivitelerin bazıları için daha az zaman ayırması konusundaki yorumu önemseyerek dersleri planlama konusunda zamana dikkat ettiğini belirtmektedir.

4.3. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmalarının Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi

Tablo 4.4. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının sınıf yönetimi becerilerine etkisi

Tema	Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5
Öz farkındalık	Fark edilmeyeni görme	✓	✓		✓	✓
	Sınıf ortamındaki farklar				✓	
	Ses ve ışık özelliklerini fark etme				✓	
	Sınıf şekli değişikliği				✓	
	Tahtanın yerinin önemini fark etme				✓	
	Kural koyma ihtiyacını fark etme			✓		
	Zaman yönetim sorunlarını fark etme					✓
Farklı yöntemlerin kullanılması	Farklı yönetim stratejileri görme	✓	✓		✓	
	Sınıf hakimiyetine yönelik teknikler		✓			✓
	Sessiz kalarak öğrencileri derse hazırlama		✓			
Motivasyon	Güçlü olduğunu görme	✓	✓		✓	
	Sınıf hâkimiyetinin takdir edilmesi	✓				
Sınıf içi etkileşim	Öğrencilerle daha iyi iletişim					✓
	Öğrenciler arası etkileşim	✓			✓	
	Öğrenciler arası etkileşime odaklanma				✓	
Zaman yönetimi	Öğretmen konuşma süresini azaltma	✓	✓		✓	
	Dersin zamanını daha iyi planlama				✓	

Tablo 4.4. incelendiğinde akran koçluğu çalışmalarının öz farkındalık oluşturma, farklı yöntem ve teknikler kullanma, motivasyonda artış, sınıf içi etkileşimi güçlendirme ve zaman yönetimi konularında sınıf yönetimi becerilerine katkı sağladığı görülmektedir.

Akran koçluğu uygulamasının öz farkındalık oluşturulması konusunda sınıf yönetimi becerilerine etkisi ile ilgili olarak K1 *“Bu çalışmalar ayrıca sınıf yönetimi ile ilgili olarak da kendimde daha önce fark etmediğim noktaları görmeme fayda sağladı. Gözlemlerden sonra bazen Aaa, hiç fark etmedim öyle yaptığımı dediğim çok olmuştur.”* sözlerini kullanırken; K2 *“Alışılmış bir düzen oluştuktan sonra eğitimciler bazı noktaları görmekte zorlanır ama bu gözlemler bu konuda çok destek oldu diyebilirim.”* ifadelerini kullanmaktadır. Farkındalık artışı ayrıca K2 tarafından yaptığı öz değerlendirme formlarında da belirtilmiştir. K2 bu konuda *“Ders gözlemler ile sınıftaki fiziksel ortamın öğrencilerin kendilerini rahat hissedebileceği şekilde kurgulamalıyız. Kullanılan vücut dili ve ses gibi unsurların öğrencilerin kendilerini rahat hissedip hissetmemelerine etkisi oluyor”* (GÖDF-5) ifadeleri ile belirtmektedir. Çalışma öncesinde sınıf yönetimi konusundaki zayıf yönünün çok detaylı açıklamalar yaparak öğretmen merkezli bir sınıf atmosferi yaratmak olduğunu belirten (İAF) K3, yapılan koçluk çalışmaları ve gözlemler sonrasında *“Bu çalışmalar kapsamında yapılan gözlemler sayesinde meslektaşlarımı gözlemlediğim sırada bazen öğrencilere fazla yumuşak davranmamın sınıf yönetimi ve kontrolünü olumsuz yönde etkilediğini fark etme fırsatı buldum.”* sözlerini dile getirerek; kendi sınıf yönetimi becerileri konusundaki sorununun asıl kaynağının ne olduğunu fark ettiğini ifade etmiştir. Farkındalık artışını yapılan görüşmelerde *“Yani sınıf içindeki pek çok farklı nokta ile ilgili yaptıklarımı daha iyi fark etmemi sağladı... Sınıf şekli değiştirilebilir ya da TV yeri oynatılabilir ama bu tür fiziksel zorlukları fark etmek ve ona göre sınıf yönetimi teknikleri planlamak noktasında çok önemli oldu.”* sözleri ile belirten K4 ders gözlemlerinden sonra yaptığı öz değerlendirmede (GÖDF-3) özellikle sınıfın arka bölümünde oturan öğrencilerin derse olan ilgisine daha fazla dikkat etmesi ve sınıftaki farklı seviyelerdeki öğrencilerin kendisini takip edebilmesi için konuşma hızını dengelemeye önem vermesi ve ders anlatımı sürecinde sınıf içinde farklı noktalarda da bulunması gerektiğini fark ettiğini belirtmektedir. K4 ayrıca görüşmelerde kullandığı *“Mesela bizim sınıflardan biri derin dikdörtgen bir sınıf. Arkada oturan öğrenciler tahtayı görme konusunda zorlanıyor, hoca da tahtanın konumundan dolayı çok fazla hareket edemiyor ve derse farklı hareket sağlayacak unsurlar ekliyor. Bu nedenle sürekli dersi öğrencilerin farklı şekilde oturmalarını sağlayacak şekilde planlamak faydalı olabilir.”* sözleriyle sınıfın genel fiziksel yapısı, tahtanın konumu, ya da teknolojik altyapı gibi aslında hep gözümüzün önünde olduğu halde fark edilmemiş olan noktaları görmenin derste yaşanabilecek olumsuzluklar ve

alternatif çözüm önerileri bulunması konusunda sınıf yönetimi becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. K5 ise “Gözlemler sonucunda, sınıf yönetiminde eksik olan yanları fark etmemi sağlıyor.” sözleri ile konuya ilişkin görüşlerini belirtmekte ve ayrıca öz değerlendirme formlarından birinde “Dersi ve öğrencileri etkili bir şekilde yürütebilmek için zamanı etkili şekilde kullanmak konusunda daha dikkatli olmalıyım. Ayrıca yapılan açıklamaları azaltarak öğretmen konuşma süresi azaltmak da sınıfı daha kolay yönetmeye fayda sağlayabilir.” ifadeleriyle belirtmektedir (GÖDF-7). K5 ayrıca yürütülen akran koçluğu çalışmaları esnasında öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttırılması için doğru konu seçiminin ve doğru cevap veren öğrencilerin övülmesinin ve öğrencileri derse dahil etmek için çeşitli cesaretlendirme yöntemleri kullanmanın da önemini fark ettiğini belirtmektedir (GÖDF-7).

Yapılan görüşmeler sonucunda akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının ayrıca farklı sınıf yönetimi yöntem ve teknikleri kullanılması konusunda katkı sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda K1 “Ayrıca gözlemci olarak gittiğim derslerde diğer meslektaşlarımın kullandığı teknikleri gördüğümde kendi sınıfımda öğrendiğim bu yöntemleri benzer durumlarda kullanabiliyorum.” sözleri ile öğretim elemanlarının birbirlerinin derslerini gözlemledikçe farklı sınıf yönetimi yöntemleri öğrenerek bunları mümkün oldukça kendi sınıflarında kullanabildiklerini belirtmektedir. Çalışmaya başlamadan önce farklı etkinlikler yürütmek konusunda sorunlar yaşadığını dile getiren (İAF) K4 ise “Sınıf şekli değiştirilebilir ya da TV yeri oynatılabilir ama bu tür fiziksel zorlukları fark etmek ve ona göre sınıf yönetimi teknikleri planlamak noktasında çok önemli oldu. Aslında pek istekli değilimdir ve oyunlar gibi etkinlikler konusunda sorun yaşarım ama gözlemler ve diğer hocalarla yapılan görüşmeler farklı etkinliklerin uygulanışının ardındaki mantığı anlamamı sağladı. Daha çeşitli teknikleri derslerime daha rahat dâhil ediyorum artık” ifadesi ile farklı derslerin gözlemlenmesi sayesinde sınıf yönetimini daha etkili hale getirmek için meslektaşlar arası bilgi alışverişi yapılabildiğini ve farklı aktiviteler tasarlamak konusunda daha istekli hissettiğini dile getirmektedir. K5 ise “En başta, zayıf kalan veya ilgisiz olan öğrencileri aktif etmeye çok çabalamaz ve kendi hallerine bırakırdım. Fakat bu çalışmalarla beraber, onları da nasıl derse dâhil edebileceğimi ve etkileşimimizi nasıl arttırabileceğimizi öğrendim. Bunun da sınıf yönetimi becerilerimi güçlendirdiğini düşünüyorum.” sözleri ile ilgisiz öğrencileri derse dâhil etmek konusunda farklı teknik ve yöntemler öğrenerek sınıf yönetimi becerilerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. K5 ayrıca yaptığı ders gözlemlerinden birine yönelik olarak hazırladığı öz değerlendirme formunda sınıfta bulunan sıraların arka arkaya dizilmesi yerine;

dersliği U şeklinde ya da küme olarak düzenlemenin dil derslerindeki etkileşim konusunda daha faydalı olduğunu deneyimlediğini belirtmektedir (GDF-2). K2 ise “*Çok iyi senaryolar kullanan gözlemler gördüm. Çeşitlilik yaratabileceğimi fark ettim bu gözlemler sayesinde. Mesela bir hocamız öğrencinin dersle alakalı olduğunu fark etmediği sorular sorarak onları hep derste tutmayı başarıyor.*” sözleri ile farklı sınıf yönetimi becerileri konusundaki bilgisinin arttığını ve normalde kullanmayı tercih ettiği teknikler yerine farklı yöntemler kullanma olasılığını fark ettiğini “*Normalde birkaç sınıf yönetimi tekniği kullanırım. Ya görmezden gelirim ya susar öğrencilerin kendine gelmesini beklerim.*” sözleri ile belirtmektedir.

Akran koçluğu çalışmalarıının sınıf yönetimi becerilerine yönelik bir diğer katkısı ise motivasyon olarak tespit edilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak K1 “*Aynı şekilde yaptığım çalışmaların aslında başarılı olduğunu görmek de kendimi daha motive hissetmemi sağlıyor.*” sözleri ile yapılan iyi uygulamaların farkına varılmasının kendi motivasyon artışına katkı sağladığı dile getirirken; K2 “*Açıkçası sınıf yönetiminde güçlü bir yanım olduğunu gözlemledik. Bu da benim motivasyonumu oldukça yükseltti...*” Çalışma öncesinde de güçlü taraflarından birinin öğrenci merkezli bir sınıf ortamı yaratmak olduğunu ifade eden (İAF) K2 “*Bazı sınıflarda çok fazla öğretmen- öğrenci arasında konuşma oluyor. Tabi öğretmen söyleyince grup çalışması falan da yapılıyor ama... Daha çok öğretmen odaklı sınıflar...Gözlem yaparken “Ben olsam ne yapardım?” diye soruyorum ister istemez kendime. Kendi sınıfımla ilgili öz değerlendirme (yansıtma) oluyor aslında.*” sözleri ile akranlarla yapılan çalışmalar sayesinde sınıf yönetimi ile ilgili güçlü yönlerini tekrar fark etmenin hem kendi motivasyonunda artışına hem de kendisi ile ilgili öz değerlendirme yapmasına olanak sağladığı belirtmektedir. K4 ise akran koçluğu çalışmaları kapsamında hazırladığı bir gözlem ve öz değerlendirme raporunda öğrencileri göz teması kurarak dinlemenin ve samimi bir öğrenim ortamı yaratmanın hem dersteki öğretmen-öğrenci etkileşimine hem de kendi motivasyonuna olumlu katkı sağladığı belirtmektedir (GDF-2 ve GDF-5).

Akran koçluğu çalışmaları bağlamında yapılan ders gözlemlerinin sınıf içi etkileşimin arttırılması noktasında faydalı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma öncesinde öğretmen konuşma süresi konusunda sorunlar yaşayabildiğini belirten (İAF) K4 “*Ayrıca gözlemlerde sınıfta konuşma süresini ölçmek de iyi oldu. Öğrenciyi daha fazla söz verip daha fazla süre tanımak gerekli olduğunu anladım.*” ifadesi ile öğretmenin kendi konuşma süresini azaltarak öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimine daha fazla zaman ayırmaya başlamasının sınıf yönetimi konusunda kendisine katkı sağladığı dile getirmektedir. K1 ise “*Yapılan ders*

gözlemleri ile farklı hocaların derslerine girdikçe öğrendiğim etkinlikler sınıf içinde ikili çalışmaları ve grup çalışmalarını daha sık kullanmaya başlamamı ve sınıf içinde öğrencilerin kendi arasındaki ve benimle olan etkileşimlerini olumlu etkiledi.” sözleri ile akran koçluğu çalışmalarının sınıf içi etkileşime olan katkısını ifade ederken; K5 “*Zayıf kalan veya ilgisiz olan öğrencileri aktif etmeye çok çabalamaz ve kendi hallerine bıraktım. Fakat bu gözlemlerle beraber, onları da nasıl dâhil edebileceğimi ve etkileşimimizi nasıl arttırabileceğimi öğrendim. Bunun da sınıf yönetimimi güçlendirdiğini düşünüyorum.*” sözleri ile ve gözlem sonunda yazdığı öz değerlendirme formundaki “*Dersi öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri şekilde tasarlamak ve ikili çalışma ve grup etkinliklerini arttırmak öğrenme ortamına olumlu katkı sağlıyor.*” (GÖDF- 2) yorumlarıyla belirtmektedir. K5 ayrıca öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin olarak yaptığı bir gözlem sonrasında ders sürecinde gözlem yaptığı öğretim elemanının öğrencilere farklı roller vererek hem kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma hem de birbirleriyle daha fazla etkileşim kurmak için fırsat verdiğini belirtmektedir (GÖDF-8). Öğretim elemanları tarafından görüşmelerde ve incelenen dokümanlarda belirtilen bu görüşler akran koçluğu çalışmalarında öğrenilen farklı sınıf yönetimi becerilerinin hem sınıf içindeki etkileşime olumlu katkı sağladığını hem de kendi sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının ayrıca zaman yönetimi noktasında olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce sınıf içinde zaman yönetimi konusunda bazen sorunlar yaşayabildiğini (İAF) belirtmiş olan K4 “*Ders için yaptığım planı ne kadar uygulayabildiğimi görmem açısından bana katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü bazen birçok şey yapardım diyordum ama aslında farklı dersleri gözlemledikçe ya da sınıfa farklı bir noktadan baktıkça zamanı düşündüğüm kadar etkili planlayamadığımı fark ettim*” sözleri ile yapılan çalışmanın kendisi açısından gelişmeye açık olarak gördüğü zaman yönetimi noktasında faydalı olduğunu dile getirmektedir. K2 yaptığı ders gözlemlerinin birinin ardından özellikle hataların düzeltilmesi ve öğrencilere yapılan yanlışlarla ilgili geri bildirim verilmesi süreci için ayrılan zamana dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (GÖDF-9). K1 ise özellikle eğitmen konuşma süresindeki azalmanın sınıf içindeki etkileşime ve dolaylı olarak da etkili zaman yönetimi konusuna olan olumlu etkisini “*Aslında gözlem yaptıkça ders sürecinde aslında ne kadar fazla konuştuğumu fark ettim. Sonrasında kendi konuşma süremi azaltmaya dikkat ettim. Bu durum ders planına daha kolay sadık kalabilmeme ve dersi daha etkili yönetmeme fayda sağlamaya başladı.*” ifadesiyle belirtmektedir.

4.4. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmalarının Meslektaşlar Arası İlişkilere Etkisi

Tablo 4.5. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının meslektaşlar arası ilişkilere etkisi

Tema	Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5
Yakınlaşma ve samimiyet	Yapıcı yorumlar	✓				
	Nasıl söyleneceğini bilen kişi	✓				
	Samimiyet artışı	✓	✓			
	Farklı özelliklerini görme		✓			
	Rahat iletişim kurma			✓		
	Samimi çalışma ortamı	✓	✓	✓		
	Daha rahat soru sorabilme				✓	✓
	Daha rahat çalışma ortamı				✓	
Yardımlaşma	Feyz alma			✓		
	Birbirlerine yardımcı olma				✓	✓
	Birbirimizden öğrenme				✓	✓
	Sorunları beraber çözme	✓			✓	✓
İletişim sorunları	Problemi şahsileştirmek		✓			
	Kişiye göre değişen ilişkiler		✓		✓	
	Uygulamayı ciddiye almayanlar	✓			✓	
	Kııcı yorumlar	✓				

Tablo 4.5. detaylı olarak incelendiğinde mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının yakınlaşma ve yardımlaşma konusunda meslektaşlar arasındaki ilişkilere olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Ancak akran koçluğu çalışmaları sürecinde yaşanan iletişim sorunları zaman zaman meslektaşlar arası ilişkileri olumsuz olarak da etkileyebildiği tespit edilmiştir. Akran koçluğu çalışmalarının meslektaşlar arasındaki yakınlaşma sağladığı ve samimiyeti arttırdığı görülmüştür. Bu konuda K1 “*Belirli bir amaç için sürekli olarak birlikte çalışmak ve birbirimize verdiğimiz faydalı geri bildirimler ilişkilerimizi geliştirmiş ve bizi yakınlaştırmıştır.*” sözlerini kullanmaktadır. K2 “*Meslektaşlarımı sadece eğitim odağında değil aynı zamanda kişilik olarak da yakından tanıma fırsatım oldu. Daha yakınlaştığım meslektaşlarım oldu kısacası. Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum artık onlara*” sözleri ile akran koçluğu çalışmalarının meslektaşlar arası ilişkileri olumlu etkilediğini dile getirmektedir. K3 ise “*...gözlem sonrası yapılan görüşmeler ve öneriler meslektaşlarımla daha samimi olmamızı ve birbirinden farklı süreler ve alanlarda öğretme deneyimine sahip olmamız birbirimize fark edemediğimiz noktalarımızı görmemizi sağladı.*” sözleri ile meslektaşların birbirlerini daha yakından tanıdıklarını ifade etmektedir. K4 ise bu çalışmalar sonrasında gelişen ilişkilerin daha rahat bir tartışma ortamı yarattığını “*...düşüncelerimizi birbirimiz ile daha rahat paylaştığımızı düşünüyorum.*” cümlesiyle ifade etmektedir.

Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının meslektaşlar arası ilişkilere bir diğer etkisi ise yardımlaşma olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili görüşlerini K1 *“Aslında bu çalışmalar sayesinde yaşanan sorunlarla ilgili ortak kararlar ve çözüm yolları bulmaya başladık. Yaşadığımız her hangi bir sorunda arkadaşlarımızın fikirlerini ve deneyimlerini sorarak daha kolay çözümler buluyoruz diye düşünüyorum”* şeklinde dile getirirken; K4 *“Yeni öğrendiğimiz yöntemler ile ilgili olarak birbirimize daha rahat yardımcı oluyoruz.”* sözleri ile açıklamaktadır. K5 ise *“Meslektaşlarımız arasında yardımlaşma ve eksik veya sorun yaşadığımız yönlerimizi iyileştirme çabaları artmıştır.”* ifadesini kullanmaktadır.

Ancak yapılan analiz çalışmaları akran koçluğu çalışmalarının zaman zaman meslektaşlar arasında iletişim sorunlarına yol açma ihtimali olduğunu göstermektedir. K1 *“Yapıcı yorumlar kadar yıkıcı yorumlar da duydum. Kötü ya da eksik şeyler duymak zor olabiliyor bazen. Aynı zamanda eksik gördüğü bir noktayı insan nasıl söyleyeceğini bilemiyor da bazen. Bu noktada neyin söylendiği değil nasıl söylendiği önemli diye düşünüyorum. Bunun için gözlemci olup geri dönüt verdiğim noktada dikkatli kelime ve konuşma tarzını seçmeye gayret ediyorum.”* sözleri ile bazen yapıcı eleştiri yerine yıkıcı eleştiri yapılması ve neyin nasıl söylenmesi gerektiği noktasında gereken özenin gösterilmemesinin meslektaşlar arasında iletişim kaynaklı sorunlara sebep olabildiğini göstermektedir. K2 *“Bazen hocalar bu süreci çok şahsileştirebiliyor.”* sözleri ile akran koçluğu çalışmalarında yapılan görüşler esnasında yapılan yorumların yanlış anlaşılabilirliğini belirtmektedir. K4 ise *“Gelişmeye açık olmayanlar öğretim elemanlarında yanlış anlaşılma ya da çalışmaları ciddiye almama durumu oluyor.”* sözleri ile bazı öğretim elemanları ile akran koçluğu temelli çalışmalara yönelik tutumlarından kaynaklı iletişim sorunları yaşanabildiğini belirtmektedir. K5 akran koçluğu çalışmaları kapsamında verilen emeğin her zaman takdir edilmiyor olmasından dem vurarak *“Akran koçluğu yapan kişilerin olumlu görülen yönlerimizi takdir edebilme özelliğine sahip olmaları gerekir.”* ifadesi ile zaman zaman meslektaşlar arasında iletişim sorunu yaşanabildiğini belirtmektedir.

4.5. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmaları Kapsamında Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 4.6. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları kapsamında karşılaşılan sorunlar

Tema	Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5
Uzmanlık bilgisi	Bilgi eksikliği	✓	✓		✓	
	Uzmanlık bilgisi az	✓	✓			
	Faydasız yorumlar		✓			
İletişim	Alanla uyuşmayan yorumlar			✓		
	Yanlış anlaşılabilen yorumlar	✓	✓			
	Kırıcı eleştiriler	✓				✓
Zaman	Gözlem sayısı fazla		✓		✓	
	Zaman az		✓			
	Geç geribildirim			✓		
Stres ve tedirginlik	Sınıfta sürekli biri varmış hissi		✓			
	İş yoğunluğu nedeniyle stres		✓			
	Sınıfta tedirgin olma					✓
Tutum	Öğrencilerdeki kafa karışıklığından dolayı tedirginlik				✓	
	Derse müdahale etme				✓	
	Ciddiye almama	✓				
	Yorumları dinlememe				✓	
	Koçluğa uymayan davranışlar				✓	✓
	Değişikliğe kapalı	✓			✓	

Tablo 4.6. incelendiğinde mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları kapsamında uzmanlık bilgisindeki yetersizlikten, iletişimden, zaman yetersizliğinden, stres ve tedirginlikten ve tutumdan kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Uzmanlık bilgisindeki yetersizlik katılımcılar tarafından en sık vurgulanan sorun olarak tespit edilmiştir. Özellikle yapılan sınıf gözlemleri sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde mesleki temele oturmayan yorum ve eleştiriler öğretim elemanları tarafından süreçte karşılaşılan önemli bir sorun olarak vurgulanmıştır. Bu bağlamda K1 “Bazen alandaki bilgilerle uyuşmayan davranış ve fikirler meslektaşlar arasında sorunlara sebep olabiliyor. sözlerini kullanırken K2 “Gözlem sonrası görüşmelerinin verimli olabilmesi için belli bir bilgi birikimine ihtiyaç olduğunu düşünmekteyim. Bazı zamanlarda yaptığım gözlem sonrası görüşmeleri benim için anlamsız oldu diyebilirim. En çok zorlandığım şey bu olabilir hatta.” sözleri ile mesleki anlamda kendisine katkı sağlamayan görüşmelerin yarattığı sorunu dile getirmiştir. Sözlerine “Gözlem yapmak tabi ki güzel ama daha verimli olması için gözlem sonrası toplantılarda uzmanlık bilgisi de lazım. Mesela dil kullanımı konusunda gözleme gelen bir hoca, bana gözlemden sonra şu nokta iyi, bu nokta iyi dediğinde benim için yeterli olmuyor. Ben bunun yerine neyi daha iyi yapabilirim konusunda yorumlar da duymak istiyorum. Olmayınca anlamlı gelmiyor bana o gözlem. Tabi ki güzel şeyler de söylenecek ama geliştirebileceğim noktalarda öneriler

de duymayı istiyorum.” ifadeleri ile devam eden K2, geliştirilebilecek ya da farklı uygulanabilecek noktalar konusunda dersi gözleme gelen meslektaşından mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek yorum duymak konusunda zaman zaman sorunlar yaşadığını belirtmektedir. K4 ise aynı konu ile ilgili olarak sınıf gözlemleri yapılırken gözlemcinin sınıfta “görünmez” olması konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan bir akran koçunun sınıfta öğrencilerde de dâhil olmak üzere soruna sebep olduğunu “Dersi anlatırken gözleme gelen hocamız uyarılmasına rağmen dersimi bölüp öğrencilere öğretmenlik yapmaya yeltenmesi gergin ve benim güvenirliliğimi kıran bir hareket olduğunu düşündüm. Ders boyunca öğrencilerin kimden ne dinleyeceklerine dair kafa karışıklığı yaşadığını gözlemledim. Gözlemciyle bu durumu paylaşmama rağmen bunun sorun yaratmayacağından emin cümleler kurdu.” ifadeleri ile ders gözleminin temel ilkeleri ile ilgili bilgi sahibi olmayan akran koçlarının çalışmada soruna yol açabildiğini belirtmiştir. K3 ise “...bazen yapılan öneri ya da derslerimde fark ettikleri sorunu araştırdığımda ne aldığım eğitimle ne de alanda yapılan çalışmalarla uyuşmadığını fark etmem kafamın karışmasına ve kendi öğretim vizyonumu sorgulamama sebep oluyor.” ifadesi ile alana hâkim olmayan kişilerce yapılan yorumların kafa karışıklığına neden olabildiğini ifade etmiştir.

Akran koçluğu çalışmaları sürecinde karşılaşılan bir diğer sorun ise iletişim kaynaklı sorunlar olarak tespit edilmiştir. Bu konuda K1 “Gözlem sonrası toplantılardaki yanlış anlaşılmaya müsait yorumlar. Yapıcı yorumlar kadar yıkıcı yorumlar da duydum. Kötü ya da eksik şeyler duymak zor olabiliyor bazen. Aynı zamanda eksik gördüğü bir noktayı insan nasıl söyleyeceğini bilemiyor da bazen. Bu noktada neyin söylendiği değil nasıl söylendiği önemli diye düşünüyorum.” ifadesi ile yapılan yıkıcı eleştirilerin meslektaşlar arasında sorunlara neden olabildiğini belirtmektedir. K5 ise “...yaptığımız gözlemler sonucunda eksik veya sorunlu yönlerimizi açıklayıp bunlara çözüm ve tavsiyeler bulunmakla birlikte olumlu görülen yönlerimizin de takdir edebilme” sözleri ile bu tür çalışmaların başarılı yürütülebilmesi için etkili bir iletişim kurulmasının önemine vurgu yapmaktadır. K4 adlı katılımcı ise ders gözlemi esnasında yaşadığı bir sorunla ilgili daha sonrasında kendini ifade etmekte yaşadığı sorunu “Gözlemciyle bu durumu paylaşmama rağmen bunun sorun yaratmayacağından emin cümleler kurduğu için yapılan gözlem başarılı olmamıştı.” sözleri ile dile getirirken bu durumu yaşadığı zamanı ve karşıdakinin verdiği tepkiyi anlatırken gözlemlerini devirmektedir. K2 “Bazen hocalar bu süreci çok şahsileştirebiliyor. Bence bunun sadece gelişim odaklı bir çalışma olduğunu fark etmek önemli. Yorumları şahsi algılamamak lazım.” sözleri ile akran

koçluğu çalışmaları kapsamında yapılan gözlemlerle ilgili yorumların şahsileştirilmesinin meslektaşlar arasında iletişim problemlerine sebep olduğunu belirtmektedir.

Veri analizi sonucunda akran koçluğu çalışmaları ile ilgili olarak belirtilen üçüncü sorun zaman kaynaklı problemlerdir. Bu bağlamda K2 “*Kısa sürede fazla sayıda çalışmanın olması beni yordu bu süreçte. Sebebi ise sürekli sınıfta birileri varmış izlenimi oluşturdu bende.*” sözleri ile planlanan akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının az zamana sıkıştırılmış olmasının problem yarattığını ifade etmektedir. K3 ise “*Bazen iş yoğunluğu sebebiyle gözlemler sonrası geribildirimlerin verilmesi için yapılan toplantı uzak bir tarihe konuyor ve gözlemin hatırlanması zorlaşıyor. Bu durumda çalışmaların verimliliğini azaltıyor.*” cümlesi ile yaşanan zaman problemleri nedeniyle yapılan gözlem sonrası görüşmelerin gecikmesinden kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmektedir.

Araştırmada toplanan veriler sonucunda tespit edilen diğer bir sorunun ise kişilerin tutumu olduğu görülmektedir. Bu konuda K1 “*Bazen bu çalışmaların bazı meslektaşlarım tarafından ciddiye alınmadığını; sadece yapmış olmak için yapıldığını hissediyorum. Bunu da çoğu zaman geri dönüt verirken ya da alırken anlıyorum.*” sözleri ile akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelik geliştirilen olumsuz tutumların sorun teşkil ettiğini belirtmektedir. K4 adlı katılımcı ise “*Dersi anlatırken gözleme gelen hocamız uyarılmasına rağmen dersimi bölüp öğrencilere öğretmenlik yapmaya yeltenmesinin gerginlik yaratan ve benim güvenirliliğimi kıran bir hareket olduğunu düşündüm. Ders boyunca öğrencilerin kimden ne dinleyeceklerine dair kafa karışıklığı yaşadığını gözlemledim. Gözlemciyle bu durumu paylaşmama rağmen bunun sorun yaratmayacağından emin cümleler kurdu.*” sözleri akran koçluğu temelli çalışmalar için uygun olmayan bir koçluk tutumunun soruna sebep olduğunu belirtmektedir. K5 de akran koçluğu çalışmaları esnasında birbirlerinin gelişimlerini takip edip yardımcı olmak amacıyla yapılan görüşmelerde karşıdaki kişiyi takdir etme konusunda yeterince dikkatli olmayan öğretim elemanlarının tutumlarının sorunlara sebep olabildiğini “*Yaptığımız gözlemler sonucunda eksik veya sorunlu yönlerimizi açıklayıp bunlara çözüm ve tavsiyeler bulunmakla birlikte; olumlu görülen yönlerimizin de takdir edebilme özelliğine sahip olmalı.*” sözleri ile belirtmektedir.

Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları ile ilgili olarak tespit edilen son sorun ise stres ve tedirginliğe sebep olmasıdır. Bu bağlamda K2 “*Bu çalışmalar ile dönem içi yoğunluğunda baş etmeye çalışmak biraz stres oluşturdu.*” cümlesi ile zaman azlığına karşın çalışmanın yoğun olmasının kendisinde strese neden olduğunu dile getirmektedir. K4 ise

yapılan ders gözleminden birinde gözleme gelen öğretim elemanın derse müdahale etmesine bağlı olarak yaşadığı tedirginliği “*Dersi anlatırken gözleme gelen hocamız uyarılmasına rağmen dersimi bölüp öğretmenlik yapmaya yeltenmesi gergin ve benim güvenirliliğimi kıran bir hareket olduğunu düşündüm.*” sözleriyle ifade etmektedir. K5 de “*Bu çalışmalarını gerçekleştirirken karşılaştığım sorunlardan biri gözlemler sırasında tedirginlik ve stres yaşamam olabilir. Çalışmaların başlarında fazla heyecanlanmam öğrenme ortamının doğal akışını koruyamamasına sebep oldu*” sözleri çalışma kapsamında yapılan sınıf gözlemlerinin çalışmanın ilk evrelerinde tedirginliğe neden olduğunu belirtmektedir.

4.6. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmaları ile İlgili Beklentiler

Tablo 4.7. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmaları İle İlgili Beklentiler

Tema	Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5
Mesleki gelişime katkı	Meslektaşlardan öğrenme	✓		✓		
	Örgüt içi eğitim imkanı	✓				
	Farklı öğrenme-öğretme teknikleri			✓		✓
	Eklektik öğretim yöntemlerini kullanma			✓		
	Konferanslar			✓		
Farkındalık artışı	Güncel makale paylaşımı			✓		
	Alanla ilgili eğitimler		✓			✓
	Süreçle ilgili hassasiyet artışı	✓				
	Alanyazına uymayan yorumdan kaçınma			✓		
	Ortak karar verme süreci				✓	
Uygulanabilirlik	Yorumlara açık olma				✓	
	Pratik raporlama		✓			
	Sade dokümantasyon					
	Gözlem sayısında azalma					
	Gözlem sıklığında azalma		✓		✓	
Bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurma	Ayda 1 gözlem yapma				✓	
	Konulara bireysel karar verme		✓		✓	
	Bireysel ihtiyaçlara göre konu seçme		✓		✓	

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretim elemanlarının akran koçluğu çalışmalarına yönelik olarak mesleki gelişime katkı, farkındalık artışı, uygulanabilirlik ve bireysel ihtiyaçların göz önünde bulundurulması konusunda çeşitli beklentileri olduğu görülmektedir. Akran koçluğu çalışmaları ile ilgili en önemli beklentilerinin mesleki gelişime katkı sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda K1 “*Gerçekten eksik olduğunu düşündüğümüz bir yönümüzü nasıl geliştirebiliriz diye bir meslektaşımızın bilgi, tecrübe ve/veya becerisine güvenerek dersine gidiyoruz.*” ifadeleri ile mesleki açıdan kendini zayıf hissettiği bir konuda meslektaş bilgi ve birikiminden faydalanmanın önemine vurgu yapmıştır. K2 “*Uzmanlık bilgisi konusunda*

desteklenebilir. Gerçi nasıl olacak bilmiyorum ama... Eğitim imkânı olsa; en azından belirlenen görevlerle ilgili, biraz daha temel bilgi oluşmuş olur. Mesela hiç bilmeyen birine derste “öğretmenin öğrenci cevabını tekrar etmesi” konusuna bak desem ne işe yarayacak ki? Kendi aramızda küçük eğitimler yapabiliriz.” ifadeleri ile kurum içinde yapılacak gözlemlere ek olarak farklı mesleki gelişim çalışmalarının yapılmasını istediğini belirtmektedir. K3 ise “Meslektaşlarımın yaptığı gözlemler ve öneriler kendimi mesleğim alanında geliştirebilmem için paha biçilemez bir fırsat ve bu nedenle yapılan her tavsiyeyi önemle dikkate alarak üzerinde araştırma yapıyorum.” sözleri ile akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarını mesleki anlamda kendisini geliştirmek için önemli bir fırsat olarak gördüğünü ifade etmektedir. K3 ayrıca “Kurum içi konferanslar ve alanda yayınlanmış güncel makale paylaşımları yaparak, kurum içi eğitimlerle mesleki gelişimimiz desteklenebilir.” sözleriyle hâlihazırda yürütülmekte olan akran koçluğu kapsamında yapılan ders gözlemlerinin yanı sıra çeşitli mesleki gelişim çalışmalarının da sürece daha aktif şekilde dâhil edilerek mesleki gelişim çalışmalarının çeşitlendirilebileceğini belirtmiştir. K5 ise “Bu çalışmaların, İngilizce eğitimi kapsamında ders öğretim tekniklerimin ve öğrenen-öğreten arasındaki etkileşimin ilerlemesinde katkıda bulunmasını beklerim.” cümlesi ile yapılan akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları ile alanı ile ilgili olarak önemli bulduğu mesleki becerilerini geliştirmek istediğini belirtmektedir.

Araştırmada öğretim elemanlarının akran koçluğu çalışmalarına yönelik bir diğer beklentisinin ise bu tür çalışmaların önemi konusunda farkındalık sahibi olmak olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili K1 “Yapılan çalışmalarda amaçlar ve beklentiler konusunda herkes yeterince hassas davranmalı.” sözlerini dile getirmektedir. K3 ise “...bazen yapılan öneri ya da derslerimde fark ettikleri sorunu araştırdığımda ne aldığım eğitimle ne de alanda yapılan çalışmalarla uyuşmadığını fark etmem kafamın karışmasına ve kendi öğretim vizyonumu sorgulamama sebep oluyor.” ifadeleri ile alan ve öğretim yöntemleri ile ilgili bir farkındalık artışı beklentisi olduğunu belirtmektedir. K4 adlı kullanıcı ise “Açık fikirli bir şekilde ve isteyerek yapılması önemli.” cümlesi ile bu tür çalışmaların faydalı olabilmesi için bireylerin ne amaçla bu çalışmalara dâhil oldukları konusunda farkındalık sahibi olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca öğretim elemanlarının akran koçluğu çalışmalarının uygulanabilir olmasını bekledikleri tespit edilmiştir. Bu konuda K2 “Dönem içinde kısıtlı bir zamanda detaylı gözlem raporları yazmak benim için stresli bir süreç bu nedenle rapor formatımızda değişikliğe gidilebilir. Sadece temel bilgiler (sınıf adı, öğrenci sayısı, gözlenen adı vs.), “Öz değerlendirme (Yansıtma)” adı altında genel ders içeriği ve yorum ve gözlemcinin görüşü

gibi daha sade ve pratik bir rapor formatı kullanılabilir.” sözleri ile yapılan çalışmaların ders süreci devam ederken daha kolay ve pratik bir şekilde yürütülmesini sağlayan çalışma süreçlerinin uygulanmasının önemine vurgu yapmıştır. K4 ise çok sık yapılan gözlemlerin çeşitli zorluklara neden olduğunu belirterek *“Gözlem yapma sıklığı ayda bir olursa hocanın kendisindeki gelişimi görmesi daha rahat olabilir.”* akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları kapsamındaki çalışmaların daha kolay uygulanabilir olacak şekilde düzenlenmesinin önemli olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler ve doküman incelemeleri sonucunda akran koçluğu çalışmalarında bireysel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasının beklendiği görülmüştür. Bu konuda K2 *“Bu yıl belirlenen konularla ilgili gözlemler yapıldı, belki önümüzdeki yıl bir ön çalışma ile yine belirli bir sayıda gözlem konusu belirlenerek hocalar kendi öncelik verdikleri daha az sayıda kendi seçtikleri konuda gözlem yapabilirler.”* sözleri ile örgüt içinde bir çerçeve oluşturulsa da öğretim elemanlarının ders gözlemleri konusunda kendi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak daha özgür hareket etmesinin faydalı olabileceğini belirtmektedir. K4 ise *“Bu yıl herkes belirlenen konularla ilgili gözlem yaptı ama hangilerine öncelik verileceğine öğretmen karar vermişti. Ancak önümüzdeki yıl kendi karar verdiğimiz konularda yapalım bence çünkü zaten bunları yaptım.”* ifadeleri ile akran koçluğu çalışmasının kurumun ihtiyaçlarının yanı sıra öğretim elemanlarının bireysel ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurarak biraz daha esnek bir yapıda planlanmasının faydalı olabileceğini vurgulamaktadır.

4.7. Akran Koçluğu Yapacak Öğretim Elemanının Sahip Olması Gereken Özellikler

Tablo 4.8. Akran koçluğu yapacak öğretim elemanının sahip olması gereken özellikler

Tema	Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5
Güçlü iletişim	İletişim güçlü olmalı	✓	✓			
	İyi iletişim	✓	✓			
	Etkili dil kullanımı				✓	
	Yapıcı eleştiri			✓		
Yapıcı kişilik	Olumlu yönleri takdir etme					✓
	Önyargıdan uzak		✓			
	Empati kurabilme			✓		
	Motive edebilen yorumlar yapma					✓
	Egolarını kenara bırakabilme				✓	
Mesleki bilgi ve tecrübe	Açık fikirli olma				✓	
	Mesleki bilgi	✓	✓			
	Bilgi birikimi	✓				✓
	Alanda uzmanlık		✓			✓
	Alanda lisans ve yüksek lisans					✓
Eleştirel bakış açısı	Eksiklikleri açıklayabilecek birikim	✓				
	Odaklanacağı noktayı anlayabilme	✓	✓			
	Eleştirel bakış açısı			✓		
	Eksikliklere çözüm bulabilme					✓

Tablo 4.8. incelendiğinde akran koçluğu yapacak öğretim elemanının güçlü iletişim, yapıcı kişilik, mesleki bilgi ve deneyim ile eleştirel bakış açısına sahip olmasının önemli olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından en fazla üzerinde durulan özelliğin güçlü iletişim becerisi olduğu tespit edilmiştir. Bu konu ile ilgili K1 “*Öncelikle, ders sonrası görüşmelerin etkili olabilmesi için iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekli.*” sözleri ile gözlem sonrası yapılan toplantıların hem gözleyen hem de gözlenen öğretim elemanı için yüksek seviyede fayda sağlayabilmesi için kullanılan dilin ve etkili iletişim becerilerine sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. Akran koçluğu çalışmaları sürecine katılan öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin önemini K2 “*İletişim gücünün iyi olması, konuşacağı dili etkili kullanması...*”, K4 ise “*Ayrıca kendilerini doğru ifade edebilmeleri önemli.*” sözleri ile ifade etmektedir. K3 adlı katılımcı ise “*Yapılan mesleki gelişim çalışmalarının temel hedefi öğrencilere dil öğretimini daha iyi bir kalitede sunarak kurum başarısını arttırmak olduğunu varsayarsak; öğrencilerin başarısının çalışan personelin motivasyonu, yapıcı eleştiriler ve mesleki gelişiminin desteklenmesiyle doğru orantılı olduğu dikkate alınmalıdır.*” sözleri ile örgütsel eğitimin niteliğinin artırılması ve öğrenci başarısının desteklenmesi için öğretim elemanları arasındaki iletişimin önemli etkisi olduğu ve akran koçluğu çalışmalarının yapıldığı süreçte yapılan yapıcı eleştiriler ve kullanılan doğru ifadelerin kurumu başarıya götürürken; yapılan kırıcı yorumların meslektaşlar arasında iletişim problemlerine neden olabileceği ihtimalini vurgulamaktadır. K5 ise akran koçluğu sürecinde öğretim elemanlarının

birbirlerinin olumlu yönlerini takdir edebilmesinin önemini “...olumlu görülen yönlerimizin de takdir edebilme özelliğine sahip olmaları gerekir. Böylece, kendimizi geliştirirken motivasyonumuz yüksek tutulmuş olur.” sözleri ile dile getirmektedir.

Akran koçluğu yapacak öğretim elemanında olması gereken özelliklerden ikinci ise yapıcı bir kişiliğe sahip olmak olarak tespit edilmiştir. K2 bu konuda “...önyargılı olmaması olarak belirtebilirim.” sözleri ile önyargının istenmeyen bir özellik olduğunu net bir şekilde dile getirirken; K3 bu durumu empati kurabilmenin önemine vurgu yaparak “...empati yapabilen biri olmalıdır ki bu sayede meslektaşlarının bakış açısından olaylara bakabilir.” şeklinde ifade etmektedir. Aynı şekilde K4 ise önyargıdan uzak olmanın farklı fikir ve uygulamalara açık olmak için önemli olduğunu belirtmektedir. Bu konuda “Kendisini eğitim konusunda geliştirmek isteyen, bu alandaki yeni mesleki becerilere açık ve yeni yöntemleri denemekten çekinmeyen...” sözleri ile ifade etmektedir. K4 ayrıca “Egoları kenara bırakmak lazım çünkü öğretmen egosu çok büyük oluyor. Ancak bu çalışmada tarafsız yaklaşmak lazım ki çalışmalar faydalı olsun. Egolar işin içine girince gözleme gelen öğretmen sınıfı yönetmeye başlıyor ve öğrencinin de kafası karışıyor.” sözlerini kullanarak kendi bildiklerini tek doğru kabul etmenin uygulama kapsamında gözlem sürecinden gözlem sonrası toplantılara kadar pek çok farklı alanda sorun yaratabildiğini vurgulamaktadır. K5 adlı kullanıcı da yapıcı bir kişiliğin bireylerin birbirini takdir edebilmesi için gerekli olduğunu, bu sayede öğretim elemanlarının motivasyonlarının da artırılabilceğini “...yaptığımız gözlemler sonucunda eksik veya sorunlu yönlerimizi açıklayıp bunlara çözüm ve tavsiyeler bulunmakla birlikte olumlu görülen yönlerimizin de takdir edebilme özelliğine sahip olmaları gerekir. Böylece, kendimizi geliştirirken motivasyonumuz yüksek tutulmuş olur.” sözleri ile dile getirmektedir.

Akran koçluğu yapacak kişide olması gerektiği düşünülen üçüncü özellik ise mesleki bilgi ve deneyimdir. Bu konu ile ilgili olarak K1 “...gözlemlediği dersi yorumlayabilecek mesleki bilgisinin olması gerekir. Son olarak da farklı sınıf atmosferlerini tanıyıp yorumlayabilecek mesleki deneyiminin olması gerekir diye düşünüyorum.”; K2 ise “...alan hakkında bilgi birikimine sahip olması...” sözleri ile alan konusunda gerekli uzmanlık bilgisi ve farklı sınıflar ve kademlerdeki tecrübenin önemini belirtmektedir. K5 “Ders verme tecrübelerinin yanında, İngilizce öğretmenliği lisans ve yüksek lisans derecelerini tamamlamış olmaları gerektiğini düşünüyorum. Bu sayede akademik olarak pek çok farklı bilgiye de sahip olup koçluk yaparken daha yardımcı olabileceklerini düşünüyorum.” ifadeleri ile her ne kadar deneyim akran koçluğu sürecinde önemli bir unsur olsa da koçluk yapılan

alanla ilgili olarak lisans eğitiminin yanı sıra lisansüstü eğitimi de tamamlamış olmanın koçların sahip olması gereken bir özellik olduğunu belirtmektedir.

Akran koçluğu yapan öğretim elemanlarının sahip olması gereken son özellik eleştirel düşünme becerileri olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda K1 “Gözlemler ve görüşmelerde hangi noktaların öncelikli olduğunu tespit edebilecek bakış açısına sahip olmaları önemli.” ifadesini kullanmaktadır. K2 “...hangi noktalara odaklanacağını anlayabilmesi” sözleri ile öğretim elemanının akran koçluğu sürecinde üzerinde durması gereken noktaları fark edebilecek derin bakış açısının önemine vurgu yaparken; K3 “Akran koçluğu yapacak olan öğretim görevlisi eleştirel bakış açısına sahip olan, empati yapabilen biri olmalıdır ki bu sayede meslektaşlarının bakış açısından olaylara bakabilir ve daha yapıcı eleştirilerde bulunabilir.” ifadeleri ile eleştirel bakış açısının doğru noktalara temas eden yapıcı eleştiriler için olan önemini dile getirmektedir. Diğer yandan K5 akran koçluğunun örgütsel gelişim amacıyla yapılmakta olduğu noktasından hareketle “Bunun dışında, yaptığımız gözlemler sonucunda eksik veya sorunlu yönlerimizi açıklayıp bunlara çözüm ve tavsiyeler bulunmak...” sözleri ile yapılan bu koçluk çalışmalarında önem verilmesi gereken gelişmeye açık yönlerin tespit edilmesi ve gerekli adımlar konusunda öğretim elemanlarının doğru şekilde yönlendirilebilmesi için de eleştirel bir bakış açısının önemini vurgulamaktadır.

4.8. Mesleki Gelişim Temelli Akran Koçluğu Çalışmalarına Yönelik Benzetmeler

Tablo 4. 9. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarına yönelik benzetmeler

Metafor	İmge	K1	K2	K3	K4	K5
Ayna	Yaptıklarının farkına varma Nesnellik	✓				
İşletim sistemi	Güncelleme Hataların farkına varma İyileşme Yanlış bilgilerle hata verme ihtimali		✓			
Süper Mario oyunu	Zorluk ve başarısızlıkta pes etmemek Önerilerle başarıya ulaşma Daha iyi olma yolculuğu			✓		
Tırtıldan kelebeğe dönüşüm	Geri dönüt ve uygulamalarla bağımsızlaşma Gelişme ve değişme Özgürleşme				✓	
Tuval	Çizimler yapma Hataları fark etme Hataları düzelteren renkler Sürekli değişen en güzel resmi yapma çabası Sürekli gelişerek farklı teknikler kullanma Tecrübeleri aktaran öğretmen					✓

Tablo 4.9. incelediğinde tüm katılımcıların mesleki gelişim temelli akran koçluğu ile ilgili olarak olumlu benzetmeler kullandıkları görülmektedir. Katılımcılardan üçünün mesleki gelişim temelli akran koçluğu sürecini “farkındalık” ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu konuda K1 *“Aslında gözlemci de olsak gözlenen de olsak bu çalışmalar ile kendi dersimize ve öğretim becerilerimize ayna tutmuş oluyoruz. Kendimizin farkına varıyoruz.”* sözleri ile akran koçluğu çalışmalarının öğretim elemanlarının kendi öğretim süreçleriyle ilgili farkındalıklarını arttırdığını belirtirken; K2 *“Bu süreçte biz de sürekli kendi kendimizi sorgulayarak ve karşımızdakinin yorumları doğrultusunda bir açık ya da bir zayıflık bulduğumuzda onu iyileştirmeye çalışıyoruz.”* sözleri ile akran koçluğu sürecinde yaptığı öz değerlendirmeler ve meslektaşlarından aldığı yorumların kendi öğretim süreci ile ilgili farkındalığına katkı sağladığını belirtmektedir. Aynı şekilde K5 *“...yaptığımız çalışmalarda eksik veya hatalı yanlarımızı fark edip yeni ve yararlı tekniklerle onları düzelttiğimiz...”* sözleri ile bu sürecin kendimizle ilgili hatalı özellikleri fark etmek konusundaki katkısına vurgu yapmaktadır.

Üç katılımcı akran koçluğu sürecini “gelişim ve değişim” ile ilişkilendirmekte ve yapılan çalışmalar sayesinde öğretim elemanlarının kendileri ile ilgili zayıf yönleri fark ederek; bu yönleri iyileştirmek ve geliştirmek için çaba gösterdiklerini belirtmektedir. Bu konuda katılımcılar tarafından kullanılan ifadeler şöyledir:

“Bilirsiniz ki işletim sistemleri her açıkta veya hatada iyileştirilir ve güncelleme getirilir. Bu süreçte biz de sürekli kendi kendimizi sorgulayarak ve karşımızdakinin yorumları doğrultusunda bir açık ya da bir zayıflık bulduğumuzda onu iyileştirmeye çalışıyoruz.” (K2)

“Oyundaki baş karakter Mario, prenses Peach’i kurtarmak için zorlu etaplardan geçmekte çoğu zaman başarısız olsa da pes etmemektedir. Biz de mesleki becerimizi arttırmak, öğrencilerimize daha kaliteli ve faydalı eğitim verebilmek, onların başarısı arttırmak için bazı zorlayıcı süreçlerden geçiyoruz.” (K3)

“Tırtıldan kelebeğe dönüşümü gibi aldığınız dönütler ve uyguladığınız yöntemler sizi geliştirip bağımsızlaştırıyor.” (K4)

“Tuvalin sonsuzluğunda sürekli gelişerek ve ilerleyerek en güzel resme ulaşılmaya çalışılır tıpkı yaptığımız çalışmalarda eksik veya hatalı yanlarımızı fark edip yeni ve yararlı tekniklerle onları düzelttiğimiz veya olumlu yanların üzerine bu teknikleri ekleyip kendimizi geliştirdiğimiz gibi.” (K5)

İki katılımcı ise akran koçluğu uygulamalarını “yardımlaşma” ile ilişkilendirmektedir. Bu konuda K3 “*Evet başarısız olduğumuz yerler oluyor ve bunun için de meslektaşlarımızın öneri ve farklı bakış açılarına ihtiyaç duyuyoruz.*” ifadelerini kullanarak yaşanan zorluklar konusunda meslektaşlarının farklı bakış açısı ve tavsiyelerinin önemine vurgu yaparken; K5 “*Meslektaşlarım da bu çalışmalar boyunca tıpkı bahsettiğim resim eğitmenlerinin yaptığı gibi faydalı bir şekilde tecrübelerini katarak ilerlememe ve gelişmeme yardımcı olurlar.*” sözleri ile akran koçluğu sürecinde meslektaşların birbirlerine yardım etmekte olduklarını belirtmektedir.

4.9. Akran Koçuna Yönelik Benzetmeler

Tablo 4. 10. Akran koçuna yönelik yönelik benzetmeler

Metafor	İmge	K1	K2	K3	K4	K5
Ampul	Işık tutma Aydınlatma Patladığında sorun Zarar verebilme	✓				
Mühendis	Açık kapatmak Sistemi güncel tutmak Geri bildirim Sistemi güçlendirici Sorun çözücü Verim artırıcı Uzman		✓			
Mario’nun kardeşi	Destek Kendi ile ilgili noktaları gösterme			✓		
Yılan	Değişim Bilgiyi sindirme Her yere ulaşır Deri değiştirmek Yenilenerek döneme başlamak Zehirli Tehlikeli Esneklik				✓	
Resim eğitmeni	Yeni ver yararlı teknikler Renklendirme Başarıyı takdir Tecrübeleri paylaşma Gelişme Hayalleri (düşünceleri) gerçekleştirme İç potansiyeli keşfettirme					✓

Tablo 4.10 incelendiğinde dört öğretim elemanın akran koçluğu sürecinde birlikte çalıştıkları akran koçlarına yönelik olumlu benzetmeler kullandıkları; bir katılımcının ise birlikte çalışılan akran koçuna yönelik olumsuz benzetme kullandığı görülmektedir. Katılımcıların akran koçunun sahip olması gereken özellikler ile ilgili kullandıkları benzetmeler incelendiğinde üç katılımcının “gelişim ve değişim” özelliğini vurguladığı

görülmektedir. Bu bağlamda K2 *“Hem benim zayıflıklarımı hem kendi açıklarını kapatmak için sistemi güncel tutmaya çalışır ve bunları dönütleriyle aktarır.”* sözleri ile akran koçluğu çalışmalarına dâhil olan öğretim elemanlarının aksaklıkları fark edip bunlarla ilgili gerekli gelişmeleri sağlama konusunda önemli olduğunu belirtmektedir. K4 ise *“Yılanlar senede bir deri değiştirir. Biz de her sene kendimizi yenileyerek yeni döneme başlıyoruz.”* sözleri ile akran koçluğu sürecinde değişim ve gelişime açık olmanın önemini belirtmektedir. K5 adlı kullanıcı ise *“Bu çalışmaları sonsuz tuvale benzettiğime göre meslektaşlarımı da bu sonsuz tuval üzerinde çalışırken her zaman yeni ve yararlı çizim teknikleri gösteren, soluk veya çirkin görünen kısımları renklendirmeye ve göze daha hoş ve estetik hale getirmeye yardımcı olan, aynı zamanda başarılı buldukları kısımları takdir edebilen resim eğitmenlerine benzetirdim.”* ifadeleri ile akran koçluğu yapan öğretim elemanlarının var olan durumu daha iyiye götürmek için soluk ya da çirkin bir resmi renklendirmek için uğraşan resim öğretmeni gibi davrandığını belirtmektedir.

Katılımcılar tarafından akran koçunun sahip olması gereken özelliklerle ilgili benzetmeler incelendiğinde vurgulanan bir diğer noktanın “destek” olduğu görülmektedir. Akran koçluğu yapan kişinin diğer öğretim elemanının ihtiyaç duyduğu noktalarda kendi mesleki bilgi ve becerilerini aktararak onların gelişimine yardımcı olmanın önemini ifade eden katılımcıların sözleri şöyledir:

“Akran koçluğu mesleki gelişim çalışmaları süresince bana destek olan, gözlemlere katılan, yorumlar yapan, öğretmenliğimin güçlü ve zayıf noktalarını görmeme yardımcı olan çalışma arkadaşlarımı da Mario’nun oyununda ona destek olan ve farklı güçlerle zorlandığı yerlerde ona destek olan kardeşi Luigi ve diğer aile üyelerine benzetiyorum.” (K3)

“Bizler de elimizde limitli imkânlar olsa da hedeflerimizi her türlü ulaşmak için elimizden geleni yapıyoruz ve bu konuda birbirimize de destek olarak hep birlikte daha iyiye gitmeye çalışıyoruz.” (K4)

“Meslektaşlarım da bu çalışmalar boyunca tıpkı bahsettiğim resim eğitmenlerinin yaptığı gibi faydalı bir şekilde tecrübelerini katarak ilerlememe ve gelişmeme yardımcı olurlar.” (K5)

Bir katılımcı ise “ampul” benzetmesini kullanarak akran koçluğu yapan meslektaşlarının “sorunlara yol açabilme” ihtimalini vurgulamaktadır. *“Patlamadığı sürece ışık tutacaklardır. Ancak beklemediğiniz zamanda patlama olasılığı da oldukça yüksektir.”* sözlerini dile getiren K1, her ne kadar akran koçluğu sürecinde öğretim elemanlarının

birbirlerine yardımcı olma, birlikte öğrenme ve iyileşmeleri mümkün olsa da; bu tür çalışmaların zaman zaman meslektaşlar arasında çeşitli sorunlara sebep olarak patlayan bir ampulde olduğu gibi içinde bulunulan ortamda soruna sebep olabileceğini ifade etmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Akran koçluğu, “iki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamaları yansıtmak ve yeni beceriler geliştirmek, fikir paylaşımında bulunmak, birbirlerinden öğrenmek, sınıf araştırması yapmak ile iş yerindeki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalıştıkları bir süreçtir” (Robbins, 1991). Alanyazın incelendiğinde akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının öğretim becerileri (Hanna, 1988; Jao, 2013; Kasapoğlu, 2002; Scott ve Miner, 2008; Sullivan, 2012; Zwart, vd., 2007), sınıf yönetimi becerileri (Yalçın-Arslan ve İlin, 2013), meslektaşlar arası ilişkiler ve dayanışma (Jao, 2013; Kasapoğlu, 2002; Vecilotto ve Cummings, 2007), amaca yönelik mesleki gelişim programı oluşturulması (Huston ve Weaver, 2007) kapsamında önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Araştırmada mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının yürütüldüğü bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulundaki öğretim elemanlarının mesleki gelişim temelli akran uygulamasına yönelik görüşleri (a) yapılan çalışmaların öğretim becerileri ve sınıf yönetimi becerilerine katkısı, (b) meslektaşlarla ilişkiler ve dayanışma ortamına etkisi, (c) mesleki gelişime etkisi ile (d) akran koçluğu temelli mesleki gelişim kapsamında karşılaşılan sorunlar bağlamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara nitel veriler aracılığı ile ulaşıldığından genelleme yapmak mümkün değildir. Ancak, bu bulguların akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının öğretimin niteliğinin geliştirilmesine sunabileceği katkı ile ilgili ipuçları taşıdığı söylenebilir.

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmeler ve çalışma süresince ulaşılan dokümanlar incelendiğinde Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik görüşleri ve bu görüşleri etkileyen unsurlarla ilgili ulaşılan sonuçlar detaylı olarak ele alınmaktadır.

5.1.1. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması bağlamında yapılan çalışmalar ile ilgili sonuçlar

Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması kapsamında yapılan uygulamalar ders gözlemi, gözlem öncesi ve sonrası görüşme toplantıları ile öz değerlendirme (yansıtma) raporlarıdır. Yapılan bu uygulama Joyce ve Showers (1982) tarafından önerilen akran koçluğu

modeli aşamaları ile paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalar detaylı olarak değerlendirildiğinde görüşme, gözlem ve öz değerlendirme aşamalarından oluşan bir mesleki gelişim çalışmasının yürütüldüğü görülmektedir. Ancak mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması çalışmalarında meslektaşların birbirlerinin mesleki becerilerinden faydalanabileceklerine imkân tanıyan gözlemlerin yanı sıra sürekli birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlayacak çeşitli etkinliklerin varlığı da önemlidir. Çalışma kapsamında katılımcıların akran koçluğu çalışmaları ile ilgili beklentileri göz önüne alındığında kurumda mevcut olan akran koçluğu uygulama döngüsünün yanı sıra öğretim elemanlarının birbirlerinin bilgi birikiminden fayda sağlamalarına olanak verecek örgüt içi eğitim çalışmaları ile alanda yapılan bilimsel ve akademik çalışmaların tartışılmasını sağlayan değerlendirme ve gelişim toplantılarının da akran koçluğu temelli mesleki gelişim uygulamalarına dâhil edilmesinin faydalı olabileceği söylenebilir.

5.1.2. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının öğretim becerilerine etkisi ile ilgili sonuçlar

Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının katılımcıların kendi öğretimsel becerileri ile ilgili öz farkındalıklarının artması konusunda etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Jao, 2013; Kuru- Gönen, 2016; Şen, 2008 ve Vacilotto ve Cumming, 2007 tarafından yapılan çalışmalarda da belirtilerek; yapılan gözlemlerde öğretmenlerin kendi eylemlerini sorgulama fırsatı bulduğu ve bu durumun kendileri ile ilgili farkındalığı arttırarak kendi öğretim süreçleri ile ilgili yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca akran koçluğu uygulaması kapsamında yapılan ders gözlemlerinin farklı öğretim yöntemlerini öğrenme, sınıf içi etkileşimi güçlendirme, kendi güçlü yanlarını keşfederek motivasyonlarını yükseltme ve zamanı daha etkili kullanma bağlamından öğretimsel becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Hanna (1988) tarafından yapılan ve akran koçluğu çalışmalarının öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerini geliştirerek farklı öğretim stratejilerinin kullanılmasını desteklediği, Kohler vd. (1997) tarafından yapılan akran koçluğu uygulamalarının hem öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesini hem de öğrencilerin derse katılımını arttıran etkinliklerin daha fazla kullanımına desteklediğinin tespit edildiği ve Murphy (2012) tarafından yapılan akran koçluğu uygulamalarının öğretmenlerin öğretim motivasyonu ve öğretmen öz yeterlik algısına olumlu etki ettiğinin vurgulandığı araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının öğretim becerilerine katkısı konusunda katılımcıların tamamının olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum aslında çalışmaya katılan

öğretim elemanlarının akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının önemli ve faydalı gördüğünün bir göstergesidir.

5.1.3. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının sınıf yönetimi becerilerine etkisi ile ilgili sonuçlar

Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının sınıf yönetimi becerilerine etkisi konusunda tüm katılımcıların olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan çalışmaların öğretim elemanlarının kendi sınıf yönetimi becerileri ile ilgili farkındalıklarını arttırdığı, yapılan ders gözlemleri sayesinde öğretim elemanlarının yeni sınıf yönetimi yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi edindiği ve bu yöntemleri kendi sınıflarına yansıtma fırsatı elde ettiği, meslektaşlarla birlikte yürütülen farklı gözlem ve görüşmelerin öğretim elemanlarına sınıf içindeki etkileşimi güçlendirecek bilgiler/ deneyimler edinme fırsatı verdiği ve ders içindeki zamanın daha etkili kullanılmasına olanak sunan imkânlar verdiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ile Kohler (1997), Murphy (2012) ve Yalçın-Arslan ve İlin (2013) tarafından yapılan akran koçluğu çalışmalarının ders tasarımı, olumlu sınıf atmosferi yaratılması, dersteki öğrenci katılımı ve ilgisi ve zaman yönetimi kavramlarını destekleyerek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olumlu katkı sağladığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

5.1.4. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının meslektaşlar arası ilişkilere etkisi ile ilgili sonuçlar

Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının meslektaşlar arası ilişkilere hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Kurum içinde uygulanan akran koçluğu temelli mesleki çalışmalar sürecinde öğretim elemanlarının gelişmeye açık yönleri konusunda birbirlerine yardımcı oldukları ve zayıf noktaların güçlendirilmesi için birbirlerinin deneyimlerinden faydalanarak kurum içinde bir dayanışma ortamı oluşmasının meslektaşlar arası ilişkilere olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Bu durum, Slater ve Simmons (2001) tarafından yapılan araştırma sonucunda ulaşılan akran koçluğu uygulamalarının öğretmenler arası ilişkileri geliştirerek okul içindeki yalnızlık hissini azalttığı sonucu ile Jao (2013) ve Kasapoğlu (2002) tarafından yürütülen araştırmalarda ulaşılan akran koçluğu uygulamaları süresince öğretmenlerin birlikte çalışmasının öğretmenler arasındaki dayanışma ve işbirliğini geliştirdiği sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca akran koçluğu temelli mesleki gelişim

alışmaları kapsamında ğretim elemanlarının birbirlerini daha yakından tanıma şansı elde etmesi ve meslektaşlarının daha önce fark etmedikleri yönlerini/ özelliklerini öğrenme şansı elde etmeleri ğretim elemanları arasındaki samimiyete olumlu etki ederek daha rahat bir çalışma ortamı oluşmasını desteklemiştir. Ancak akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları kapsamında zaman zaman karşılaşılan iletişim sorunlarının meslektaşlar arası ilişkileri olumsuz yönde etkileyebildiği de tespit edilmiştir. Yürütölen çalışmalar esnasında yapılan olumsuz eleştiriler, şahsi algılanabilen yorumlar ve çalışmanın ciddiye alınmamasının meslektaşlar arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyebildiği tespit edilmiştir. Ancak ulaşılan bu sonuç daha önce akran koçluğu uygulamalarının meslektaşlar arasındaki ilişki, işbirliği ve dayanışmayı olumlu yönde etkilediği yönündeki bulgularla çelişmektedir (Kasapoğlu, 2002; Jao, 2013; Slater ve Simmons, 2001).

5.1.5. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunlar

Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması döngüsü bağlamında ortaya çıkan sorunların genellikle kapsamında koçluk rolü üstlenen bireyim mesleki yeterlikleriyle ilgili olduğu görölmektedir. Ayrıca gözlem, gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşme süreçleri bağlamında da çeşitli sorunların ortaya çıktığına vurgu yapıldığı görölmektedir. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları kapsamında ders döneminde yapılan çalışmalar nedeniyle zaman azlığından ve iletişimden kaynaklanan sorunlar yaşandığı söylenebilir. Bu durum daha önce yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Erdem ve İlğan, 2011; Fletcher, 2018; Huston ve Weaver, 2007; Jao, 2013; Kensington-Miller, 2010). Ayrıca yeterli düzeyde uzmanlık bilgisine sahip olamayan ğretim elemanlarının akran koçluğu sürecine katılmasının sorunlara sebep olabildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç daha önce Wong ve Nicotera (2003) ve Bozok, Yıldırım ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.6. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması yönelik beklentiler ile ilgili sonuçlar

Katılımcıların akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları ile ilgili olarak en önemli beklentisinin amaca/ katılımcı ihtiyaçlarına yönelik eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar yapılan mesleki gelişim uygulamaları konusunda özellikle ders gözlemleri ile ilgili olarak kendi öğretimsel ihtiyaçlarına yönelik olarak daha özgür hareket edebilme ihtiyacına vurgu yapmaktadırlar. Ulaşılan bu sonuç Scott ve Miner (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda önerilen etkili ve doğru bir planlama ile akran

koçluğu uygulamalarının üniversitedeki öğretim elemanlarının özgürlüğüne katkı sağlayabileceği ve belirli bir şekilde hareket etmeleri konusunda onları zorlamadan yürütülebileceği konusundaki önerisine benzerlik göstermektedir. Ayrıca kurum içinde yapılan uygulamanın derslerin devam etmekte olduğu bir dönemde yürütülmesinden dolayı yaşanan zaman kısıtlılığı sorununa vurgu yapılarak ilerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalarda derslerin devam ettiği dönemde çalışmalar için ayrılacak zaman azlığının göz önünde bulundurularak daha az gözlem yapılmasının beklendiği tespit edilmiştir. Bu sonuç Kensington-Miller (2010) tarafından yapılan ve katılımcıların iş yükü yoğunluğundan dolayı birbirleriyle görüşmek için yeterli zaman bulma noktasında sorun yaşadıklarını belirttikleri araştırma ile benzerlik göstermektedir. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarında gözlem yoluyla kişilerin performanslarına yönelik veriler toplanır ve geri bildirimler alınır. Dolayısıyla akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarında gözlem sayısının azaltılması sürecin etkililiğini zayıflatacak bir unsur olarak görülebilir. Özellikle meslektaşların birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmelerine olanak veren gözlemlerin akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları için oldukça önemli bileşenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda gözlem sayısının azaltılmasının akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının etkililiğini zayıflatabileceği söylenebilir.

5.1.7. Akran koçluğu yapacak öğretim elemanlarının sahip olması gereken özellikler

Katılımcıların görüşmeler esnasında sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde akran koçluğu çalışmalarında koçluk yapacak öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin yanında belirli kişilik özellikleri ve kişiler arası becerilere de sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda önemli özelliklerden ilkinin güçlü iletişim becerileri olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için kendini doğru ifade edebilen, karşısındakinin olumlu yönlerini takdir edebilen, yapıcı eleştirilerde bulunabilen ve empati kurabilen akran koçlarının uygulamada yer almasının önem arz ettiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç Hammersley- Fletcher ve Orsmond (2005) tarafından yapılan çalışma sonucunda ulaşılan akran koçluğunun başarılı ve etkili olabilmesi için açık, anlaşılır ve yapıcı tartışmaların gerektiği aksi halde akran koçluğu çalışmalarından istendik düzeyde bir fayda sağlanamayacağı sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca akran koçluğu çalışmalarına katılanların alanlarında uzman ve deneyimli olmalarının önemli olduğu tespit edilmiştir. Yapılan akran koçluğu çalışmaları esnasında uzmanlık bilgisi ve deneyimi ile içinde bulunulan durumu doğru kavrayarak analiz edebilecek; karşılaşılan sorunlarda çözüm önerileri sunabilecek ve deneyimsiz/ daha az deneyimli katılımcılara bilgi birikimi ile yol

gösterebilecek akran koçları çalışmanın başarıya ulaşması için önemli olduğu saptanmıştır. Koçluk çalışmaları esnasında hem pedagojik anlamda hem de öğretimsel anlamda birbirlerine destek olabilecek bilgi ve deneyime sahip meslektaşların birlikte çalışmasının yapılan uygulamanın etkililiğine olumlu katkı sağlamadığı daha önce Huston ve Weaver (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda da belirtilmiştir.

5.1.8. Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik benzetmeler ile ilgili sonuçlar

Katılımcıların görüşmeler esnasında sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları süreci için kullanılan benzetmelerin ışığında öğretim elemanlarının akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelik görüşleri ile ilgili bazı çıkarımlar yapılabilir.

Yapılan incelemelerde akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları sürecinin “ayna”, “işletim sistemi”, Super Mario”, “tırtıldan kelebeğe dönüşüm” ve “tuval” gibi içinde değişim ve gelişim ile farkındalık imgesi barındıran canlılara/ nesnelere benzetildiği görülmüştür. Bu durumda öğretim elemanlarının katıldıkları mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarını eksikliklerini fark etmelerine katkı sağlayan ve kendilerini daha iyiye götüren gelişim odaklı uygulamalar olarak gördükleri söylenebilir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmalarda ulaşılan akran koçluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerin ve öğretim süreçleri ile ilgili farkındalığın arttırılması konusunda olumlu katkı sağladığı sonucunu desteklemektedir (Jao, 2013; Kuru- Gönen, 2016; Şen, 2008 ve Vacilotto ve Cumming, 2007).

5.1.9. Akran koçuna yönelik benzetmeler ile ilgili sonuçlar

Katılımcıların görüşmeler esnasında sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde akran koçu için kullanılan benzetmeler ışığında öğretim elemanlarının akran koçuna yönelik görüşleri ile ilgili bazı çıkarımlar yapılabilir.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların akran koçluğu sürecinde birlikte çalıştıkları meslektaşları ile ilgili “ampul”, “yazılım ya da bilgisayar mühendisi”, “Mario’nun kardeşi”, “yılan” ve “resim öğretmeni” benzetmelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Benzetmelerle ilgili yapılan açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda akran koçluğu temelli mesleki gelişim süreninde birlikte çalışılan meslektaşın “iyileştirme ve yardımcı” olma özelliklerinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Bu durumun daha önce yapılmış pek çok çalışmada akran koçluğu uygulamalarının meslektaşlar arası ilişkileri, işbirliği ve dayanışmayı olumlu yönde

etkilediği sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Hustone ve Weaver, 2007; Kasapoğlu, 2002; Jao, 2013; Slater ve Simmons, 2001). Öğretim elemanları birlikte çalıştıkları meslektaşlarını yürümekte oldukları yolda kendilerine destek olan, onları daha iyiye götürmek için çaba sarf eden bireyler olarak görmektedir. Bu durum Robbins'in (1991) akran koçluğu "iki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamaları yansıtmak ve yeni beceriler geliştirmek, fikir paylaşımında bulunmak, birbirlerinden öğrenmek, sınıf araştırması yapmak ile iş yerindeki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalıştıkları bir süreçtir" tanımı ile paralellik göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılarak akran koçluğu uygulamaları sonucunda çalışmaya katılanların mesleki becerileri konusunda pek çok faydalar gördükleri tespit edilmiştir (Göker, 2006; Hanna, 1988; Jao, 2013; Kasapoğlu, 2002; Kohler, vd., 1997; Scott ve Miner, 2008; Slater ve Simmons, 2001; Sullivan, vd., 2012; Vacilotto ve Cummings, 2007; Wong ve Nicotera, 2006; Zwart vd., 2007).

Sonuç olarak araştırma kapsamında ele alınan kurumda mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması bağlamında ders gözlemleri, gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmeler ile öz değerlendirme çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Alanyazında ifade edilen akran koçluğu uygulama döngüsü ile paralellik gösteren bu çalışmaların öğretim elemanlarının öğretimsel becerilerine, sınıf yönetimi becerilerine, meslektaşlar arası ilişkiler ve dayanışma ile kurum içinde ihtiyaca uygun mesleki gelişim eğitimi sağlanmasına etki ettiği tespit edilmiştir. Öte yandan alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde akran koçluğu uygulamalarının başarılı olabilmesi için gözlemlerin yanı sıra meslektaşlar arasında sürekli fikir paylaşımlarının desteklenmesi ve yeni uygulamalarla ilgili olarak ortak planlamaların yapılmasının da önemli olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların etkili olabilmesi için katılımcıların kendilerine, birbirlerine ve akran koçluğu uygulamasına yönelik güven duymaları, akran koçluğu uygulama süreci ile ilgili bilgi sahibi olmaları, uygulama için yeterli zaman ve kaynağa sahip olmaları, etkili iletişim becerilerine vakıf olmaları önemlidir. Araştırma kapsamında ele alınan kurumda yapılan mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının güven ortamı içinde ve gelişim odaklı olarak yürütüldüğü saptanmıştır. Ancak kurumda yürütülen çalışmaların etkililiğinin geliştirilmesi için kurum içinde yapılan mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasının gözlem odaklı çalışmalar yerine; meslektaşların sürekli olarak birbirleriyle etkileşim içinde olmalarına olanak veren, gözlemlerin yanı sıra süreç boyunca yürütülen görüşmelerin ve değerlendirme toplantılarının da önemini vurgulayan çalışmalar şekilde

tasarlanması önemlidir. Ayrıca mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulaması öncesinde katılımcılara etkili iletişim konusunda gerekli eğitimlerin verilmesi ve çalışmanın etkili bir şekilde yürütülmesi için ihtiyaç duyulan zamanın ayrılabilmesi için katılımcılara yardımcı olunması akran koçluğu çalışmalarının etkililiğini artırabilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına yönelik katılımcı görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerin hangi unsurlardan etkilendiğinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulama yapacak öğretmenlere ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmaktadır. Bu bölümde uygulayıcı ve araştırmacılara yararlı olacağı düşünülen öneriler açıklanmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara öneriler

Araştırma verileri dikkate alınarak şu öneriler sıralanabilir:

- Çalışma, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ve öğretimsel beceriler konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla mesleğe yeni başlamış öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ve öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yönelik olarak mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları düzenlenebilir.
- Çalışma kapsamında yapılan öz değerlendirme ve ihtiyaç analizleri öğretim elemanlarının zaman yönetimi konusunda kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi için mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarından faydalanılarak zaman yönetimi sorununa çözüm bulunmaya çalışılabilir.
- Çalışmada, yapılan mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının öğretim elemanlarının kendi öğretimsel becerileri konusunda öz farkındalıklarının artırılmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının iş başında eğitilmesine olanak veren akran koçluğu çalışmaları düzenlenerek öğretim elemanlarının kendi öğretim süreçleri ile ilgili farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.
- Çalışmada yapılan mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının öğretim elemanlarının farklı öğretimsel yöntem ve teknikleri kullanmalarına destek olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla kurum içinde farklı öğretim teknik ve yöntemlerinin

kullanılmasının desteklenmesi ve güncel yaklaşımların takip edilmesi için mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları düzenlenebilir.

- Çalışma, mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının meslektaşlar arası dayanışmaya ve yardımlaşmaya olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla örgüt içinde olumlu bir iklim oluşturulması ve çalışanlar arasındaki işbirliği ve dayanışmanın arttırılması için akran koçluğu temelli uygulamalardan faydalanılabilir.
- Mesleki gelişim temelli akran koçluğu temelli çalışmaları meslektaşların birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak mesleki becerilerini geliştirebildiklerini göstermektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda akran koçluğu temelli çalışmalar düzenlenerek mesleki gelişim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan maliyet azaltılarak çalışanların mesleki gelişimine destek olunabilir.
- Çalışma, mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamaları kapsamında zaman azlığı nedeniyle çeşitli sorunlar yaşanabildiğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple akran koçluğu temelli çalışmaların planlanması esnasında çalışmanın uzun bir zaman dilimine yayılması; ön görüşme, gözlem ve son görüşme için gerekli planlamaların çalışmaya başlamadan yapılması önerilebilir. Ayrıca gözlem sayılarının fazlalığı nedeniyle ortaya çıkan zaman probleminin çözülmesi için öğretim elemanlarının iş yükünün azaltılması önerilebilir.
- Çalışmada mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamaları kapsamında meslektaşlar arasında iletişim kaynaklı sorunlar yaşanabildiğini tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmaya başlamadan etkili iletişim becerileri konusunda katılımcılara bir eğitim verilebilir.
- Çalışma, mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamaları kapsamında karşılaşılan önemli sorunlardan birinin stres ve tedirginlik olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışmaya başlamadan önce katılımcıların süreç esnasında kendilerini daha rahat hissedebilmelerine olanak verecek bir eğitim düzenlenebilir. Ayrıca katılımcılar birlikte çalışacakları akranları seçme konusunda özgür bırakılabilir. Bu sayede katılımcıların akran koçluğu temelli çalışmalar süresince kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanabilir.
- Çalışma, mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarının raporlanması konusunda sorunlar yaşanabildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları kapsamında yapılan raporlama faaliyetlerinin sadeleştirilmesi önerilebilir. Bu kapsamda kontrol listeleri sürece dahil edilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler

Yapılan bu çalışmada yeni kurulmuş, öğrenci ve öğretim elemanı az olan bir vakıf üniversitesindeki Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yapılan mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmalarına yönelik öğretim elemanı görüşleriyle ilgili izlenimler ortaya çıkmıştır. Çalışmada Covid-19 pandemisi süreci nedeniyle gözlemlerden yararlanılamamıştır. İlerleyen dönemlerde bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacıların mesleki gelişim temelli akran koçluğu çalışmaları uygulamalarını olumlu yönde geliştirmeye yönelik eylem araştırması yapmaları önerilebilir. Araştırmanın çalışma grubu araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretim elemanları ve öğrenimine devam eden öğrencilerden oluşturabilir. Çalışma kapsamında aşağıdaki adımlar takip edilebilir:

Birinci Adım: Öğretim elemanlarına akran koçluğu ile ilgili bir eğitim verilmesi. Eğitim kapsamında aşağıdaki sorulara cevap sunulması tavsiye edilir:

- a) Akran koçluğu nedir?
- b) Akran koçluğu nasıl uygulanır?
- c) Akran koçluğu ile mentorluk arasındaki farklar nelerdir?
- d) Sınıf gözlemlerinde nasıl bir süreç takip edilir?
- e) Sınıf gözlemleri sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?
- f) Gözlem öncesi ve sonrası toplantılarda dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?

İkinci Adım: Öğretim elemanlarının gelişmeye açık mesleki becerilerinin tespit edilmesi amacıyla yüz yüze görüşmeler düzenlenmesi. Bu görüşmelerde veri toplama aracı olarak önceden hazırlanmış görüşme formu kullanılabilir.

Üçüncü Adım: Öğrencilerin kurumdaki eğitim-öğretim programı ve öğretim elemanlarının öğretim süreçleri ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi. Bu aşamada kurumda eğitime devam eden öğrencilerden amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş bir öğrenci grubu ile yüz yüze bireysel görüşmeler ya da odak grup görüşmeleri yapılabilir. Bu görüşmelerde veri toplama aracı olarak önceden hazırlanmış görüşme formu kullanılabilir.

Dördüncü Adım: Toplanan verilerin analiz edilerek gelişime açık öncelikli alanların belirlenmesi. Bu aşamada tüm katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucu toplanan veriler bir uzman tarafından analiz edilerek öğretim elemanlarının mesleki becerileri ile ilgili olarak gelişime açık öncelikli alanlar belirlenebilir. Öncelikli alanların belirlenmesi sürecinde

kurumsal ihtiyaçların ve ğretim elemanlarının mesleki ihtiyaçlarının karşılanmasına dikkat edilmelidir.

Beşinci Adım: Eylem planının belirlenmesi. Bu aşamada çalışmaya katılmaya gönüllü ğretim elemanları, kurum yöneticileri ve bir uzman birlikte çalışarak akran koçluğu temelli bir eylem planı belirleyebilir. Bu plan içinde yürütülecek akran koçluğu uygulamaları, odaklanılacak mesleki gelişim konuları ve birlikte çalışacak akran grupları belirlenebilir.

Altıncı Adım: Eylem planına yönelik etkinlik takvimin belirlenmesi. Yapılan eylem planına bağlı olarak ğretim elemanları tarafından yapılacak olan ders gözlemleri, karşılıklı ve grup görüşme tarihleri ve düzenlenecek eğitim/ atölye vb. alışmaları belirlenebilir.

Yedinci Adım: Geri bildirim verme konusunda eğitim. Sınıf gözlemleri ile ilgili en önemli noktalardan bir tanesi geri bildirimlerin nesnel bir şekilde ve olumlu bir dil kullanarak verilmesidir. Bu nedenle gözlem sonrası toplantılarda kullanılacak dilin katılımcıların birbirleri ile olan etkileşimi ve ilişkilerini etkileyeceği düşünüldüğünden katılımcılara “Nasıl Doğru Geri Bildirim Verilir?” konulu bir eğitim verilmesi önerilir.

Sekizinci Adım: Birinci gözlem döngüsünün planlanması. Yapılacak ders gözlemleri için aşağıdaki süreç takip edilebilir:

Gözlem ncesi toplantı: Gözlenecek ğretim elemanı hedeflenen öğretimsel alan ile ilgili olarak ders planını ve derse katılım gösterecek öğrencilerin genel özelliklerini gözlem yapacak ğretim elemanı ile paylaşır. Her iki katılımcı da “Gözlem ncesi Toplantı Formunu” doldurarak gözlem yapılacak ders ile ilgili planları kayıt altına alır.

Gözlem: Gözlem sürecinde gözlem yapan ğretim elemanı, gözlem öncesi toplantıda oluşturulmuş olan detaylı “Gözlem Formunu” doldurur ve isteğe bağlı olarak gözlem notları tutar.

Gözlem Sonrası Toplantı: Gözlem yapan ğretim elemanı ile gözlenen ğretim elemanı tarafından gerçekleştirilir. Toplantı esnasında gözlem yapan ğretim elemanı ders gözlemi süresince aldığı notları gözlenen ğretim elemanı ile paylaşır. Bu sayede öğretimle ilgili olarak güçlü ve gelişime açık yönlerin neler olduğu katılımcılar tarafından tartışılır. Bu aşamada her iki katılımcı da “Gözlem Sonrası Toplantı Formunu” doldurur.

Yansıtma: Gözlem yapan ğretim elemanı ile gözlenen ğretim elemanı tarafından gerçekleştirilir. Bu süreçte gözlenen ğretim elemanı geçirdiği gözlem süreci ile ilgili aldığı

geri bildirimlere bağı olarak daha sonra gerçekleştireceğı derslerde hangi unsurları devam ettireceğı ve hangi unsurlarda ne tür değışiklikler yapacağı ile ilgili daha sonraki derslerle ilgili planlamalar yapar. Gözlem yapan öğretim elemanı ise yaptığı gözlem ve sonrasındaki toplantıda yapılan tartışmalardan öğrendiğı güçlü ve zayıf öğretim uygulamalarını kendi öğretim becerisini değılendirmek için kullanır. Yapılan gözleme bağı olarak yaptığı bireysel değılendirme ile kendi öğretim becerisi ile ilgili ne tür değışiklikler yapacağı konusunda bir plan yapar.

Dokuzuncu Adım: Birinci gözlem döngüsünün değılendirilmesi. Tüm katılımcının birinci gözlem döngüsünü tamamlamasının ardından katılımcılar bir araya gelerek oluşturulan eylem planı kapsamında yapılan sınıf gözlemleri ve toplantılarda elde ettikleri notlar/ görüşler ışığında değılendirebilir. Bu aşamada mesleki becerilerin geliştirilmesi amacına yönelik olarak yapılan planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğı ele alınabilir. Yapılan değılendirmeler sonucunda mesleki becerilerin geliştirilmesi için yapılan uygulamanın ne derece etkili olduğı, ilerleyen süreç için alınması gereken tedbirler ya da önlemlerin neler olduğı ve ikinci gözlem döngüsü süreci belirlenebilir.

Onuncu Adım: İkinci gözlem döngüsünün yürütülmesi. Yapılan değılendirmeler ve iyileştirmeler ışığında ikinci gözlem döngüsü yürütülür.

On Birinci Adım: İkinci gözlem döngüsünün değılendirilmesi. Tüm katılımcının ikinci gözlem döngüsünü tamamlamasının ardından katılımcılar bir araya gelerek oluşturulan eylem planı kapsamında yapılan sınıf gözlemleri ve toplantılardan elde ettikleri notlar/ görüşler ışığında değılendirebilir. Bu aşamada mesleki becerilerin geliştirilmesi amacına yönelik olarak yapılan planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğı ele alınabilir. Yapılan değılendirmeler sonucunda mesleki becerilerin geliştirilmesi için yapılan uygulamanın ne derece etkili olduğı, ilerleyen süreç için alınması gereken tedbirler ya da önlemlerin neler olduğı ve üçüncü gözlem döngüsü süreci belirlenebilir.

On İkinci Adım: Üçüncü gözlem döngüsünün yürütülmesi. Yapılan değılendirmeler ve iyileştirmeler ışığında üçüncü gözlem döngüsü yürütülür.

On Üçüncü Adım: Üçüncü gözlem döngüsünün değılendirilmesi. Tüm katılımcının üçüncü gözlem döngüsünü tamamlamasının ardından katılımcılar bir araya gelerek oluşturulan eylem

planı kapsamında yapılan sınıf gözlemleri ve toplantılardan elde ettikleri notlar/ görüşler ışığında değerlendirebilir. Bu aşamada mesleki becerilerin geliştirilmesi amacıyla yönelik olarak yapılan planlama doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu ele tespit edilmeye çalışılabilir.

On Dördüncü Adım: Çalışmanın mesleki gelişime katkısının değerlendirilmesi. Araştırmada tüm sınıf gözlemi döngülerinin tamamlanmasının ardından çalışmanın katılımcıları ile yapılan akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının etkililiği ile ilgili görüşlerin tespit edilmesi amacıyla yüz yüze değerlendirme toplantıları yapılabilir.

On Beşinci Adım: Çalışmanın öğretime etkisinin tespit edilmesi. Planlanan eylem araştırması döngülerinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerini tespit etmek için öğrenci görüşlerine başvurulabilir. Bu nedenle uygulamanın başında öğrencilerle yapılan görüşmeler tekrarlanarak öğrencilerin kurumda uygulanan öğretim programı ile daha önceki görüşlerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı tespit edilmeye çalışılabilir. Görüşmeler arasında öğrenci görüşleri arasında fark olup olmadığının net bir şekilde ortaya konabilmesi için yine aynı öğrenci grubu ile görüşme yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Asunakutlu, T. (2002). *Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, Güz (2002), 9.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakioğlu, A. (Ed). (2015). *Eğitimde mentorlük* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Sarıkaya, A.K. (2018). Bir öğretmen mesleki gelişim modeli: üniversite-okul ortaklığı. *Yıldız Journal of Educational Research* 3(2), 76-98.
- Bell, M. (2002). Supported reflective practice: A program of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6 (1), 29-39.
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc., Milperra, NSW.
- Berman, W. H. ve Bradt, G. (2006). Executive coaching and consulting: "Different strokes for different folks". *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(3), 244-253.
- Blase, J. ve Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perspectives of how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. (5th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Bilir, M. (2005). Mesleki gelişimin gereği olarak yaşam boyu öğrenme. *Yaşam boyu öğrenme sempozyumu bildiri ve tartışmaları içinde* (164-177). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Borko, H.; Jacobs, J. ve Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teach Professional development. *International Encyclopedia of Education* 7(2), 548-556.
- Bozok, A, Yıldırım, C, Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 65-84. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8699/108639>
- Burley, S ve Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: professional learning through collaborative inquiry*. London&NewYork: Loutledge Taylor and Francis Group.
- Bümen, N.T., Ateş, A, Çakar, E, Ural, G, Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36174/406732>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi: Ankara.
- Carr, J.; Herman, N. ve Harris, D.E. (2005). *Creating dynamic schools through mentoring, coaching and collaboration*. Association for supervision and curriculum development.
- Cosh, J. (1999). Peer Observation: A Reflective Model. *ELT Journal*, 53(1), 22-27.
- Garmston, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(5), 18-26.

- Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the team at work*. Nicholas Brealey International: London.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, conducting , and evaluating qualitative and quantitative research*. New Jersey: Pearson Education: Upper Saddle River.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Çakırer, İ. (2010). *Türkiye eğitim denetim sistemi ile Finlandiya eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 717-739.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansıması: öğretimsel denetim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M.A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* içinde (ss. 69-81). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Devine, M. , Mayers, R. ve Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93 (2013), 1382-1389.
- Donnelly, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- Erdem, M. ve İlğan, A. (2011). Meslektaş koçluğu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 119-136.
- Fletcher, J.A. (2018). Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 1-14.
- Feldman, D.C. (2001). Career coaching: What HR professionals and managers need to know. *Human Resource Planning*, 24(2), 26-35.
- Galbraith, P. ve Anstrom, K. (1995). Peer coaching: an effective staff development model for educations of linguistically and culturally diverse students. *Directions in Language and Education* 1(3), 3-10.
- Garmston, R.J. (1987). How administrators support per coaching. *Educational Leadership*, 44 (5), 18-26.
- Garteiz, B. (1988). *A comparison of seven secondary school peer-coaching programs and their effect upon educators' attitude change towards peer coaching*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South California, Faculty of the School of Education.
- Glattenhorn, A.A. (1990). Cooperative professional development: facilitating the growth of special education teacher and the classroom teacher. *Remedial and Speacil Education* 11(3), 29-50. rse.sagepub.com
- Glickman, C.D.; Gordon, S.P. ve Ross-Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik* (M.B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı)
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 73-78.

- Göker, S.D. (2005). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *Systems* 34 (2006), 239-254.
- Guetzloe, E. (1997). The power of positive relationships: mentoring programs in the school and community. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 41(3), 100-104. <http://dx.doi.org/10.1080/10459889709603275>.
- Guskey, T.R. (2000). Evaluating professional development. California: Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Training: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33 (2011), 61-78.
- Gürses, A.; Bayrak, R.; Yalçın, M; Açıkyıldız, M; Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikroöğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Hammersley-Fletcher, L. ve Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224.
- Hanna, H. J. (1988). *A case study of instructional improvement through peer observation in asuburban high school*. (Unpublished doctoral dissertation). Portland State University.
- Hansford, B.C., Ehrich, L. C. and Tennent, L. (2004) Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly* 40(4), 518-540.
- Hawkins, P. (2008). The Coaching Profession: Some Of The Key Challenges, *Coaching: An International Journal Of Theory, Research And Practice*, (1) 1, 28-38.
- Hendry, G.D. ve Oliver, G.R. (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1), 1-9.
- Holliday, M. (2001). *Coaching, mentoring and managing: A coaching guidebook*. The Career Press: New Jersey.
- Huston, T., Weaver, C.L. (2008). Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innov High Educ* 33, 5–20 <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9061-9>
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2013(Özel sayı), 41-56.
- İlğan, A. (2016). Akran koçluğu. Balcı, A ve Apaydın, Ç. (Çev. Ed.). *Öğretim denetimi uygulama araçları ve kavramlar içinde* (245-259). Ankara: Pegem Akademi.
- Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for Professional development in the elementary mathematics context: challenges, needs and rewards. *Policy Futures in Education* 11(3), 290-298 <http://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.290>
- Joyce, B. ve Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40 (1), 4-8.
- Joyce, B. ve Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknoloji öğretmen adaylarının mesleki gelişimde e-mentorluk*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kane, B.D. ve Rosenquist, B. (2019). Relationships Between Instructional Coaches' Time Use and District- and School-Level Policies and Expectations. *American Educational Research Journal* 56(5), 1718-1768.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20(2), 181-200.
- Kasapoğlu, A.E. (2002). *A suggested peer observation model as a means of professional development*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, İktisadi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kedzior, M. ve Fifield, S. (2004). Teacher Professional development. *University of Delaware Education Research and Development Center, Education policy belief* 15 (May), 1-7. <https://www.researchgate.net/publication/26991990>.
- Kocabaş, İ ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorlük: mentorlüğün eğitimde kullanılması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kohler, F.W, McCullough, K.M. ve Buchan, K.A. (1995). Using peer coaching to enhance preschool teachers' development and refinement of classroom activities. *Early Education and Development* 6(3), 215-239. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed0603_2
- Kraus, V.M. (1998). *The effects of peer coaching and university supervision on the teaching behavior of preservice special education trainees*. (Unpublished doctoral dissertation). Vanderbilt University, Graduate School of Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Kuru-Gönen, S.İ. (2016). A study of feffective recipcoral peer coaching for pre-service teachers: change in reflectivity. *Journal of Education and Training Studies* (4) 7, 221-235. <http://jets.redfame.com>
- Law, H. , Ireland, S. ve Hussain, Z. (2007). *The pyschology of coaching, mentoring and learning*. West Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Lunenberg, C.L. ve Orstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi Kavramlar ve Uygulamalar* (6. Baskı). (G. Arastaman, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2004.)
- Margarita, D.V; Judith, B; Michael G.; S. James, M. ; Amburgh, J; Qualters ve D Trujillo, J. (2012). Follow-up Assessment of a Faculty Peer Observation and Evaluation Program. *American Journal of Pharmaceutical Education* 76(4), 1-7.
- Martin, G. A., ve Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education & Training International*, 35(2), 161-170.
- Megginson, D. ve Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for coaching and mentoring*. Elsevier Butterworth-Heinemann: Oxford.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *An expended sourcebook: Qualitive data analysis* (2. Baskı). Sage Publishing: London.

- Morency, V.R. (1998). *Identification and comparison of teacher peer coaching programs in Illinois school districts*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, Department of Curriculum and Instruction.
- Murphy, A.C. (2012). *Peer coaching as an efficacy enhancing alternative to traditional teacher evaluation*. (Unpublished doctoral dissertation). Wladen University, College of Education.
- Musanti, S.I. ve Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development: unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly* 2010 (Winter), 73-89.
- Niday, D; Boreen, J; Potts, J.; Johnson, M.K. (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching* (2. Baskı). Stenhouse Publishers: Portland.
- Önder, M. (2015). *Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan personelin örgütsel güven algıları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Ö. (2008). *Koçluk yaklaşımının yönetici üzerine etkileri ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S.M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özmen, F. (2000). Klinik denetim öngörülleri çerçevesinde denetçi görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(1), 119-157.
- Özmen, Ö. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Koçluk Davranışlarını Benimseme ve Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parker, P. , Hall, D.T. ve Kram, K.E. (2008). Peer coaching: a relational process for accelerating career learning. *Academy of Management Learning and Education* 7 (4), 487-503. <http://jstor.com/stable/27759152>.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd Edition). California: Sage Publications, Inc.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: örgütsel güven*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rhodes, C., Stokes, M. ve Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer networking*. London: Routledge Falmer.
- Robins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scott, V. ve Miner, C. (2008). Peer coaching: implication for teaching and program improvement. *Transformative Dialogues. Teaching and Learning Journal*, 1 (3), 1-11. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.2065&rep=rep1&type=pdf>
- Seferoğlu, S. S. (1996) *Elementary school teacher development: A study of professional development opportunities in Turkish schools*. (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, Teachers College.

- Seferoğlu, S. (2001). Akran Eğitimi: Öğretmenlerin Mesleki Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Bilim* 26 (119). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5228/1395>
- Showers, B. (1984). Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of learning. *Center for Educational Policy and Management*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 271 849).
- Showers, B., ve Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Skinner, M.E. ve Welch, F.C. (1996). Peer coaching for better teaching. *College Teaching*, 44 (4), 153-156. <https://www.jstor.org/stable/27558800>
- Slater, C.L. ve Simmons, D.L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education*, 21(3), 67-76. <http://www.jstor.com/stable/41064432>.
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10 (4), 40-57.
- Starr, J. (2003). *The coaching manual the definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching*. Pearson: Edinburg
- Sullivan, P.B. , Buckle, A., Nicky, G. ve Atkinson, S.H. (2012). Peer Observaion of Teaching as a Faculty Development Tool. <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/12/26>.
- Sue-Chan, C., Wood, R. ve Latham, G. (2012). Effects of a coach's regulatory focus and an individual's implicit person theory on individual performances. *Journal of Management*, 38, 809.
- Şen, Ö. (2008). *Comparing peer and self observation conducted by university preparatory school EFL teachers*. (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Graudate School of Education, Ankara.
- Uğurlu, Y. Ö. (2018). Örgütsel güven ve destek. Aydoğan, E. (Ed), *Örgütsel davranış odaklı yönetsel yaklaşımlar içinde* (163-179). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Taşdan, M . (2008). Solidarity Between Colleagues in Contemporary Educational Supervision. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 41 (1) , 69-92 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000191
- Taşkireç, B. (2017). *İçerik Odaklı Koçluk Uygulamasının Matematik Öğretmenlerinin İnançlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thorpe, S. ve Clifford, J. (2003). *The coaching handbook: An action kit for trainers and managers*. Kogan Page Limited: London.
- Toker-Gökçe, A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 74-89.
- Töre, E. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için atölye çalışmasına modeline dayalı bir uygulamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2017 (46), 133-150. DOI: 10.15285/maruaebd.2740
- Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007 (2), 93-118.
- Vacilotto, S. ve Cumings, R. (2007). Peer teaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*, 61 (2), 153-160 <https://doi.org/10.1093/elt/ccm008>.

- Wong, K. ve Nicotera, A. (2003). Enhancing teacher quality: peer coaching as a professional development strategy-a preliminary synthesis of the literature. Institute of Education Sciences. <http://www.temple.edu/lss/pdf>
- Yalçın-Arslan, F. ve İlin, G. (2013). Effects of peer coaching fort he classroom management skills of teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(1), 43-59.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10.Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R. (2003). *Case study research:Design and methods* . London: Sage.
- YÖK. (1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. *Resmi Gazete*, Sayısı: 17506.
- Zwart, R.C., Wubbels, T., Bolhuis, S. ve Bergen, T. C.M. (2007). Teacher learning through recipcoral peer coaching: an analysis of activity sequence. *Teaching and Teacher Education* 24, 982-1002.
- Zepada, S.J., Parylo, O. ve İlğan, A. (2012). Teacher peer coaching in Ameriacan and Turkish schools. *International Journal of Mentoring and Coaching*, 2(1), 64-82.

Ek-1: Etik Kurul İzni

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

Ek-1

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
04	09	05.10.2020

Karar Numarası: 2020/02

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN' in Danışmanlığını yürüttüğü Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans öğrencisi Sinem ARSLAN DÖNMEZ' in "**Yükseköğretimde Akran Koçluğu Temelli Mesleki Gelişim Uygulaması: Bir Durum Çalışması**" başlıklı yüksek lisans tezine ilişkin etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN' in Danışmanlığını yürüttüğü Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans öğrencisi Sinem ARSLAN DÖNMEZ' in "**Yükseköğretimde Akran Koçluğu Temelli Mesleki Gelişim Uygulaması: Bir Durum Çalışması**" konulu araştırmasının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluğun başvuruçuya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi. 05.10.2020

Prof. Dr. Can Tansel TUĞCU
Kurul Başkanı
(Mazeretli)

(İMZA)

Prof. Dr. Kamil DEMİR
Kurul Başkanı Vekili

(İMZA)

Prof. Dr. Mehmet GÜMÜŞ
Üye

(İMZA)

Prof. Dr. Harun UÇAK
Üye

(İMZA)

Prof. Dr. Burak YULUĞ
(Mazeretli)

(İMZA)

Prof. Dr. Hayriye ÜNLÜ
Üye

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Üye

ASLI GİBİDİR

Ek-2: Araştırma İzni

Sayı : 19214183-806.01.03-E. 782
Konu : Dilekçe Cevabı Hk.

03/07/2020

Sayın Öğr.Gör. Sinem ARSLAN DÖNMEZ

İlgi : 22/06/2020 tarihli ve Dilekçe sayılı yazı'nız

"Yükseköğretimde Akran Koçluğu Temelli Mesleki Gelişim Çalışması" isimli tez konusu kapsamında Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Biriminde görev yapan Öğretim elemanlarımızla yürütmek istemiş olduğunuz veri toplama çalışması talebiniz uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Ali Ekrem ÖZKUL
Rektör V.

Dağıtım:
Öğr.Gör. Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Ek-3: Görüşme Formu

Bu çalışmamada öğretim elemanlarının akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Akran koçluğu, “iki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamaları yansıtmak amacıyla yeni beceriler geliştirmek, fikir paylaşımında bulunmak, birbirlerinden öğrenmek, sınıf araştırması yapmak ve iş yerindeki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalıştıkları bir süreçtir” (Robbins, 1991). Bu kapsamda Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli öğretim elemanlarının akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelik görüşlerinin hangi faktörlerden etkilendiğinin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Araştırma kapsamında, öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmaktadır. Yapılan tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılım gönüllü olup, görüşme yapılan kişilerin isimleri çalışmada belirtilmeyecektir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Şahin
Danışman

Sinem ARSLAN DÖNMEZ
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Tarih:/...../.....

Saat (Başlangıç/Bitiş):/.....

SORULAR

1. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları bağlamında neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının öğretim becerilerinize etkisi nedir? Açıklar mısınız?
3. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının sınıf yönetimi becerilerinize etkisi nedir? Açıklar mısınız?
4. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarının meslektaşlarınızla ilişkinize etkisi nedir? Açıklar mısınız?
5. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Açıklar mısınız?
6. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmalarından beklentileriniz/ önerileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
7. Akran koçluğu yapacak öğretim elemanlarının sahip olması gereken özellikler sizce nelerdir? Açıklar mısınız?
8. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları sürecini canlı ya da cansız bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirdiniz? Neden?
9. Akran koçluğu temelli mesleki gelişim çalışmaları sürecinde birlikte çalıştığınız meslektaşınızı canlı ya da cansız bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirdiniz? Neden?

Ek-4: İhtiyaç Analizi Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Eğitim durumunuz nedir?
2. Hizmet süreniz ne kadardır?
3. Bu kurumdaki hizmet süreniz ne kadardır?

SORULAR

1. Lütfen, mevcut öğretim uygulamalarınızı değerlendiriniz?
2. Öğretimizdeki güçlü yönler nelerdir? Bu yönlerin öğrencilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
Açıklar mısınız?
Sonda 1: Ders planı
Sonda 2: Öğrenme ortamı
Sonda 3: Yeni bilgi işleme süreci/Şema oluşturma
3. Öğretiminizdeki zayıf yönler nelerdir? Bu yönlerin öğrencilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
Açıklar mısınız?
Sonda 1: Ders planı
Sonda 2: Öğrenme ortamı
Sonda 3: Yeni bilgi işleme süreci/Şema oluşturma
4. Zayıf olduğuna inandığınız öğretim becerilerinizi nasıl geliştirebileceğinizi düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
Sonda 3: Yeni bilgi işleme süreci/Şema oluşturma
4. Zayıf olduğuna inandığınız öğretim becerilerinizi nasıl geliştirebileceğinizi düşünüyorsunuz?

Ek-5: Ders Gözlem ve Öz Değerlendirme Formları

DERS GÖZLEM FORMU

Gözleyen öğretim elemanı _____	Tarih/Saat _____
Gözlenen Öğretim elemanı _____	Sınıf/ Seviye _____
Ders _____	Kitap/ Materyal _____
Gözlemde Odaklanılacak Konu _____	

GÖZLEM ÖNCESİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Öğrencilerle ilgili genel bilgi:

Dersin amacı:

Öngörülen sorunlar:

Gözlenen öğretim elemanı imza

Gözleyen öğretim elemanı imza

GÖZLEM SONRASI GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Gözlemlenen öğretim elemanının derse ilişkin görüşleri:

Gözlemleyen öğretim elemanının derse ilişkin görüşleri:

Uzlaşılan görüşler:

Gözlenen öğretim elemanı imza

Gözleyen öğretim elemanı imza

ÖZ DEĞERLENDİRME/ YANSITMA FORMU

Gözlem yapan öğretmen tarafından gözlem yapılan dersle ilgili kendi dersinde kullanabileceği yönler göz önünde bulundurularak doldurularak; bu yönleri kendi derslerinde nasıl kullanılacağı detaylı olarak belirtilecektir.

Öğretimsel beceriler	
Sınıf yönetimi becerileri	
Kullanılan farklı yöntem ve teknikler	
Öğrenciler arası etkileşim	
Öğrenci-öğretmen etkileşimi	
Geri bildirim	

DOLDURULMUŞ GÖZLEM ve ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU ÖRNEĞİ

PEER OBSERVATION FORM

Observee's Name: [REDACTED]	Date and time of observation: 26.11.2019/ 5 th class
Observer's Name: [REDACTED]	Class / Level: [REDACTED] B1
Lesson Feature: PIS 101	Books / Materials: Empower B1
Observation Task: Learning Environment	

PRE-OBSERVATION FORM

Date: 26.11.2019

Description of the students:

There are 14 students in the classroom. Two students in the classroom might be stronger and the others are the same-level students. They are usually talkative and tend to speak Turkish. Most of them are on task but some are not active during the class.

Objectives of the lesson:

The teacher aims students to ask for information in a public place. It is "Everyday English" part of the book.

Anticipated problems:

The class is in the afternoon, so students can be unwilling to participate activities because of their low readiness.

Observer Name & Signature

[REDACTED]

Observee Name & Signature

[REDACTED]

POST-OBSERVATION FORM

Date: 26.11.2019

Reflection of the Observee:

During my observation I was very comfortable. Since the observation took place after lunch, there was a challenging atmosphere for me. In the afternoon, students in my class are usually tired and their attention span is really low as my colleague noticed.

Since getting feedback from my colleague, I have been more careful about the time management. Also, it was very motivating to hear my colleague's positive feedback about my teaching and classroom.

Feedback of the Observer about the class:

We as a teacher arrange all classroom atmosphere components for secure and comfortable learning environment. We also support physical environment with visual aids to attract students' attention and senses. We should use mimics, body language and voice properly and actively during the class time. Lastly, we should improve students' level of concentration in class.

Insights & Agreed Actions & Comments:

The teacher agreed on attending the comments:

1. She can change board marker. So, students can read the board easily.
2. It is sometimes better to check TV sound for echoing.
3. It is the common issue that no opportunity is given to students to concentrate on the questions.

Observer Name & Signature

Observee Name & Signature

REFLECTION

Peer observation: Learning Environment

Brief Class Overview: I observed a monolingual young adult class, analysing learning environment. There were 14 students and the focus of the lesson was to ask for information in a public place. The class was based on listening, speaking and pronunciation. The teacher collected mobile phones at the beginning of the class. The teacher monitored students and students followed the tasks.

I had a chance to observe learning environment during the lesson. At first, I observed all components of classroom atmosphere for 40 minutes and then I focused on a student for her motivation and concentration level for 10 minutes.

In the term of classroom atmosphere, room temperature was warm enough and to make students feel comfortable. The white board might not be seen from some angles and the place that light came in on the board was better to be seen by students. The classroom was not attractive at all because the only thing relating with language learning was phonetic alphabet. The seats were arranged line by line just like amphitheatre and it was convenient for various activities such as group work and pair work, but it also could give an opportunity to students for irrelevant speech and being out of task. The seating was not comfortable to sit for a long time, especially for tall students, they could have backache at the end of the day. The acoustics of the room was nice to hear voice equally all around the room. It could be said that the classroom was too big to watch TV and sometimes the students who sit at the corner of the seating have a difficulty to see TV and white board. The blue board marker was not legible on the place that lights didn't come in. The interaction patterns that were used in general were T→S for mostly relevant tasks in teaching and S→S for irrelevant speech (mostly in native language) but they did not disturb each other. The last thing about the room was sound check. Sometimes the sound could be higher than the teacher expected so it was beneficial to check sound volume in different area of the room.

To mention the teacher, she used class ware of the book as a visual aid. While speaking, her tone went up and down in the same audio- frequency and she didn't use a dull voice in her teaching. She often gave a praise to students. She was very sufficient to use mimics and eye contact, but she did not prefer to use body language so much. When she interacted with a student, she made an eye contact with the student.

To think of the student's level of concentration, she followed instructions and tried to do tasks, but she had a difficulty in concentrating and she focused on the tasks late. When there was no task to do, she behaved like a daydreamer. She seemed to be bored by considering her body language, however she did all activities assigned by the teacher (for instance, the teacher asked a question directly to her and she could answer it). Even she seemed not on task, she helped her partner when he was in trouble to get the point. She was active only when a question was asked to her and she did not give any feedback to instructions.

Ek-6: İntihal Raporu

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKRAN KOÇLUĞU TEMELLİ MESLEKİ GELİŞİM UYGULAMASI: BİR DURUM ÇALIŞMASI

ORIJINALLIK RAPORU

%**3**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**2**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**1**

YAYINLAR

%**2**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

