

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KOÇLUK YETERLİLİKLERİ İLE  
OTANTİK LİDERLİK YATKINLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Ayşe Özge KÜPELİ**

**ÇANAKKALE**  
**Ocak, 2018**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile  
Otantik Liderlik Yatkinlıkları Arasındaki İlişki**

**Ayşe Özge KÜPELİ**  
**(Doktora Tezi)**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR**

**ÇANAKKALE**  
**Ocak, 2018**

## Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Yatkinlıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



12 / 01 / 2018

Ayşe Özge KÜPELİ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ayşe Özge KÜPELİ tarafından hazırlanan çalışma, 12/01/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10065585

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Yrd. Doç. Dr.	Mustafa Aydın BAŞAR.		Danışman
Prof. Dr.	Hasan ARSLAN.		Üye
Doç.Dr.	Bülent GÜVEN		Üye
Doç. Dr.	Hülya GÜVENÇ		Üye
Doç. Dr.	Soner POLAT		Üye

Tarih: 09/02/2018

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Önsöz

Galileo'nun "Hiç kimseye hiçbir şey öğretemezsiniz, yapabileceğiniz tek şey içlerindeki öğrenme isteğini keşfetmelerine yardım etmektir." sözü yıllar öncesinde koçluğun temel düşüncesini aktarır. Bir bireyin başka bir bireye herhangi bir şey öğretemeyeceğini savunan Antik Yunan filozofu Sokrates de kendini tanıma ilkesiyle, konuşarak ve soru sorarak gerçeği arar. Sokrates'in kullandığı ve maotika adı verilen bu yöntem düşünce doğurtma anlamına gelir. Bireylerin erişebilecekleri hedefleri keşfetmeleri için güvenli bir alan sağlayarak kendi potansiyellerini fark etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik etmek temeline dayanan koçluk uygulamalarında kullanılan yöntemler Sokrates'in kullandığı bu yöntemle benzer özellikler gösterir. Koçluk, bireylerin güçlü yönlerini keşfetmelerini, geliştirmeye ihtiyaç duydukları alanları fark ederek bu alanlara odaklanmalarını ve kendi deneyimlerinden öğrenmelerini sağlar. Ayrıca bireyleri amaçları ve eylemleri için sorumluluk almaya motive eder. Bireylerin bilgi ve becerilerini artırarak iş performanslarını geliştirmesi yoluyla örgütsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırır. Bu özellikleriyle koçluk; emir, komuta ve kontrol üzerine kurulu yönetim anlayışları yerine, daha pozitif ve daha hümanist yönetim anlayışlarının benimsendiği 21. yüzyıl örgütlerinde bir yönetim uygulaması olarak hızla yaygınlaşmaktadır. Koçluk uygulamalarının eğitim örgütlerinin yönetimlerinde de yaygınlaşması hem öğretmenlerin bireysel gelişimleri hem de okulların örgütsel gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinin sosyoekonomik, kültürel ve teknolojik değişimlere uyum sağlayarak, toplumsal ihtiyaçları karşılayacak yönde gelişmeleri gerekliliği, okul yöneticilerinin görev tanımlarını genişletmiş, bu durum da karşılaştıkları zorlukların artmasına neden olmuştur. Bu çalışmada, koçluk uygulamaları ve otantik liderliğin; sürekli değişime uyum sağlayabilmek, okulun tüm paydaşlarının ihtiyaçlarına cevap verebilmek,

öğretmenlerin performansı ile okulun verimliliğini artırmak konularında okul yöneticilerine yeni bir bakış açısı sağlayabileceği düşüncesi ile okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri, otantik liderlik yetkinleri ve bu iki kavram arasındaki ilişkiler irdelenmiştir.

Bu çalışmada ve doktora sürecim boyunca zaman ayırarak bana her zaman destek olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr Mustafa Aydın BAŞAR'a; tez izleme komitesinde yer alıp değerli fikirleriyle çalışmama katkı sağlayan ve doktora süreci boyunca eğitimle ilgili çeşitli konularda birçok şey öğrenmemi sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Hasan ARSLAN'a; tez izleme komitesinde yer alarak değerlendirmeleri ve yönlendirmeleriyle çalışmama destek olan değerli hocam Doç. Dr. Bülent GÜVEN'e ve tez savunma jürimde yer alan hocalarıma teşekkür ederim.

Tez sürecimdeki engin hoşgörülerinden ve sonsuz katkılarından dolayı sayın okul yöneticim Cemal KORKUT'a ve çalışma arkadaşım yönetici yardımcısı sayın Ayşe BULAN'a; verilerin analizinde değerli vaktini ayırarak yardımcı olan Dr. Serdar ARCAGÖK'e, İngilizce öğretmeni İpek ÇAPAZ KARTAL'a, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Ersan ÖZEN'e, Bekir DİRİ'ye ve veri toplama aşamasında yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Hayatım boyunca her zaman desteklerini hissettiğim değerli ailemin üyeleri; babam Ali KÜPELİ'ye, annem Ayla KÜPELİ'ye, kardeşlerim Hülya DALGALI, Hüseyin KÜPELİ ve Tanju KÜPELİ ile yeğenim Ozan DALGALI'ya teşekkür ederim. Çalışmamın tüm aşamalarında bana akademik, teknik, psikolojik yönden destek sağlayan ve burada adını sayamadığım çalışmamın gizli kahramanlarına, eline sağlık diyen herkese ve kendime teşekkür ederek bu çalışmayı eğitim yönetimi konusunda çalışan araştırmacıların bilgisine sunarım.

**Çanakkale, 2018**

**Ayşe Özge KÜPELİ**

## Özet

### **Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Yatkinlıkları Arasındaki İlişki**

Bu çalışmada; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yatkinlıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesi gibi demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı irdelenmiştir.

Araştırmanın oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenen örneklem grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Çanakkale'nin merkez ilçesi ile Ayvacık, Biga, Gelibolu ve Yenice ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 575 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği”, Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen “Otantik Liderlik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulgu ve sonuçları, ölçekler ve form ile elde edilen verilerin SPSS 23.0 ve AMOS 21.0 uygulamaları kullanılarak çözümlenmesi ile ortaya konulmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modeli esas alınarak desenlenmiş; betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem -t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon katsayısı, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre “sosyal yeterlilikler”, “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, “araştırma-geliştirme yeterlilikleri” ve “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesi değişkenine göre bütün boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde toplamda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Otantik liderlik

zellikleri ile ilgili Ğretmen görüşlerinde sadece görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yatkınlıkları arasında güçlü ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile örgütsel olarak okul gelişimini kolaylaştırmak ve daha demokratik okul ortamları oluşturmak için okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha etkili kullanılarak okullarda koçluğa dayalı yönetim anlayışının yaygınlaştırılması konusunda bir takım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Koçluk, ko okul yöneticisi, koçluğa dayalı yönetim, otantik liderlik



## **Abstract**

### **The Relationship between the Coaching Competency and Predisposition to Authentic Leadership of School Administrators**

This study explores the relationship between the coaching competency and predisposition to authentic leadership of school administrations according to the views of teachers. Teachers' comments were examined to see if they differ with respect to gender, professional seniority and the grade level of the school they worked.

The sample group which was determined by the method of proportional cluster sampling is composed of 575 teachers working in public schools in central district of Canakkale, Ayvacik, Biga, Gelibolu and Yenice districts during the academic year 2016-2017. Research data is obtained from "School Administrators' Coaching Competency Scale" developed by the researcher, "Authentic Leadership Scale" developed by Walumbwa et al. (2008) and "Personal Information Form" created by the researcher. Findings and results of the study are presented by analysing the data obtained through scales and forms using SPSS 23.0 and AMOS 21.0 applications. The study was designed based on the relational survey model; descriptive statistics, unpaired -t test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation coefficient, simple and multiple linear regression analyses were conducted.

According to the teacher comments regarding the school administrators' coaching competency, there is not any statistically significant relationship between the sub dimensions of social competence, competence in educational science, competence in research and development, problem solving competence and the variables of gender. There are statistically significant differences in all the dimensions related to the variables of professional seniority and the grade level of the school they worked. According to the teacher comments regarding the school administrators' coaching competency, while there is no statistically significant difference with respect to the gender; there are significant differences with respect to

professional seniority and grade level of the school they worked. As for the teacher comments regarding the authentic leadership characteristics, significant differences are seen only with respect to the field of study and grade level of school they worked. As a result, it is revealed that there are strong relations between the school administrators' coaching competency and predisposition to authentic leadership. Finally, some suggestions are made to generalize the coaching approach in school administrations by using more effectively the coaching competence of school administrators in order to establish a democratic environment at schools and to facilitate the professional development of teachers personally and development of schools organizationally.

**Keywords:** Coaching, school principal coach, administration based on coaching, authentic leadership

## İçindekiler

Onay .....	i
Önsöz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xxiv
Kısaltmalar Listesi.....	xxv
<b>Bölüm I: Giriş.....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırmanın Önemi .....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
Sayıtlılar .....	9
Tanımlar .....	10
Alanyazın .....	11
<b>Bölüm II: Kuramsal Çerçeve .....</b>	<b>22</b>
Koçluk Kavramı .....	22
Koçluğun Tarihsel Gelişimi .....	25
Koçluk Felsefesi .....	28
Koçluk Türleri .....	31
Yönetimde Koçluk Uygulamaları .....	35
Koçluğa Dayalı Yönetim .....	35
Koçluğa Dayalı Yönetimin Avantajları .....	37

Koçluğa Dayalı Yönetim Süreci .....	39
Koç Yönetici Becerileri.....	42
Koçluğa Dayalı Okul Yönetimi.....	44
Koçluğa Dayalı Okul Yönetimi Süreci .....	47
Okul Yöneticilerinin Koçluk Davranışları .....	49
Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri .....	54
Sosyal Yeterlilikler .....	57
Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri .....	62
AR-GE Yeterlilikleri.....	68
Sorun Çözme Yeterlilikleri .....	75
Koçluk ve Liderlik .....	78
Otantik Liderlik .....	82
Otantik Liderlik Modelleri.....	83
Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliği.....	92
<b>Bölüm III: Yöntem .....</b>	<b>95</b>
Araştırmanın Modeli .....	95
Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu .....	96
Veri Toplama Araçları .....	99
Verilerin Toplanması.....	110
Verilerin Analizi.....	110
<b>Bölüm IV: Bulgular.....</b>	<b>113</b>
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeyine İlişkin Bulgular .....	113
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Koçluk Yeterlilikleri Düzeyleri.....	115

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Koçluk Yeterlilikleri Düzeyleri .....	118
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Koçluk Yeterlilikleri Düzeyleri.....	121
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Koçluk Yeterlilikleri Düzeyleri .....	124
Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	127
Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması .....	127
Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılması .....	128
Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması.....	132
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyine İlişkin Bulgular .....	136
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeyleri .....	138
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeyleri.....	141
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeyleri.....	143
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Öz Farkındalık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeyleri.....	146

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin	
Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	149
Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerin	
Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması.....	149
Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerin	
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılması .....	150
Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerin	
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması.....	154
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile	
Otantik Liderlik Yatkinlıkları Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	158
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile	
Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki	
İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	159
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerinin	
Alt Boyutu Olan “Sosyal Yeterlilikler” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin	
Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	162
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerinin	
Alt Boyutu Olan “Eğitim Bilimleri” Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özelliklerinin	
Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin Bulgular .....	164
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerinin	
Alt Boyutu Olan “AR-GE Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin	
Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin Bulgular .....	166
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerinin	
Alt Boyutu Olan Sorun Çözme Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özelliklerinin	
Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeylerinin Belirlenmesi.....	168

<b>Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....</b>	<b>171</b>
Tartışma.....	171
Sonuç.....	181
Öneriler.....	187
Kaynakça.....	189
Ekler .....	217
Ek A: T.C Milli Eğitim Bakanlığı	
Araştırma Değerlendirme Formu (Araştırma İzni).....	218
Ek B: Ölçme Aracı.....	219
Ek C: Çalışmaya Katılan Okul Listesi .....	223

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Mesleki Gelişim Programlarında Kullanılan Yöntemlerin Etkililik Düzeyleri .....	46
2	Otantik Liderliğin Dönüşümsel Liderlik ve Etik Liderlikle Karşılaştırılması.....	91
3	Çanakkale'nin İlçelerinin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre Gruplandırılması .....	97
4	Örneklem Grubuna Giren Okul ve Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı .....	98
5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri (n=575).....	99
6	Pilot Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri (n=201).....	100
7	Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği Keşfedici Faktör Analizi Sonuçları.....	102
8	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Katsayıları.....	104
9	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri .....	106
10	Otantik Liderlik Ölçeği Keşfedici Faktör Analizi Sonuçları .....	107
11	Otantik Liderlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Katsayıları.....	108
12	Otantik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri .....	108



13	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ve Otantik Liderlik Özellikleri Düzeylerinin Tanımlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları .....	111
14	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	113
15	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	114
16	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	114
17	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	115
18	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	116
19	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	116
20	Öğretmenlerin “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri .....	117

21	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Eğitim Bilimleri” Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	118
22	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	119
23	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	120
24	Öğretmenlerin “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri .....	120
25	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	121
26	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	122
27	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	122
28	Öğretmenlerin “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri .....	123

29	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	124
30	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	125
31	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	125
32	Öğretmenlerin “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	126
33	Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ...	127
34	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	129
35	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	129
36	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	130

37	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması.....	131
38	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ...	131
39	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	132
40	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	133
41	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	134
42	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	135
43	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	135

44	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	136
45	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	137
46	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	137
47	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	138
48	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	139
49	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	140
50	Öğretmenlerin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri .....	140
51	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	141

52	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	142
53	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	142
54	Öğretmenlerin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri .....	143
55	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	144
56	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	144
57	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	145
58	Öğretmenlerin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri .....	146

59	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri ..... 146
60	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri..... 147
61	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri..... 148
62	Öğretmenlerin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri ..... 149
63	Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması..... 150
64	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Karşılaştırılması..... 151
65	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Karşılaştırılması ..... 152
66	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Karşılaştırılması ..... 152

67	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Karşılaştırılması.....	153
68	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	153
69	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	154
70	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	155
71	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Karşılaştırılması .....	156
72	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Karşılaştırılması.....	156
73	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	157



74	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları.....	158
75	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özellikleri Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	159
76	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları.....	160
77	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	161
78	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Sosyal Yeterlilikler” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları.....	162
79	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Sosyal Yeterlilikler” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	163
80	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları .....	164

81	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	165
82	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “AR-GE Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları.....	167
83	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “AR-GE Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	168
84	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Sorun Çözme Yeterlilikleri” İle Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları.....	169
85	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Sorun Çözme Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	170

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Koçluğa Dayalı Okul Geliştirme Süreci.....	47
2	Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri için Uygulanacak Koçluk Süreci .....	67
3	Otantik Liderliği Takipçilerin Tutum ve Davranışlarıyla İlişkilendiren Model.....	84
4	Otantik Lider ve Takipçilerinin Gelişimi için Kavramsal Çerçeve.....	87
5	Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı .....	105
6	Otantik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı .....	109

## Kısaltmalar Listesi

Çalışmada kullanılan kısaltmaların açıklamaları bu bölümde yer almaktadır.

<b>AGFI</b>	Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
<b>AMOS</b>	Yapısal Eşitlik Modeli Analizleri için İstatistik Programı (Analysis of Moment Structures).
<b>ANOVA</b>	Varyans Analizi (Analysis of Variance)
<b>AR-GE</b>	Araştırma Geliştirme
<b>CCSSO</b>	Eyalet Okulu Çalışanları Yöneticilerinin Konseyi (Council of Chief State School Officers)
<b>CFI</b>	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
<b>DPT</b>	T.C Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı
<b>GFI</b>	Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index)
<b>ICF</b>	Uluslararası Koçluk Federasyonu (International Coach Federation)
<b>ISSLLC</b>	Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisanslama Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium)
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MYK</b>	Mesleki Yeterlilik Kurumu
<b>PDI</b>	Uluslararası Personel Kararları Şirketi (Personnel Decisions International)
<b>RMSEA</b>	Ortalama Hata Karekök Yaklaşımı (Root-Meansquare Error Approximation)
<b>SPSS</b>	Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for The Social Science)

## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, hipotezlerine, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına, konuyla ilgili tanımlara, alan yazına ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

21. yüzyıl ekonomik ortamı, küreselleşme, teknolojik gelişme tüm sistemler ve örgütler için olduğu gibi eğitim örgütleri için de hesap verebilirlik, rekabet, kararlara katılım, işbirliği ve liderlik gibi konularda yeni ve artan talepleri karşılayabilmek için sürekli olarak değişime uyum sağlama konusunda yeni zorluklar getirmiştir (Yirci, Özdemir, Kartal ve Kocabaş, 2014; Robertson, 2009). Söz konusu zorlukları aşma ve okulu geliştirme her okul yöneticisi için en öncelikli konudur (Wise & Hammack, 2011'den aktaran Krasnoff, 2015). Bunun sağlanması için de öğrenen örgüt anlayışına yönelmesi gereken okulun herkes için öğrenme üzerine odaklanarak birlikte ve kolektif bir varlık olarak çalışması gerekmektedir. Bu genellikle değişime karşı oldukça dirençli olan okullar için cesur bir liderlik, çekici bir vizyon ve tüm öğrencilerin en üst düzeyde potansiyellerine ulaşabilecekleri bir geleceğe doğru sürekli olarak motive edilmelerini gerektiren zor bir süreçtir. Bu süreç okulların sürekli iyileşme ve gelişme kültürüne sahip olması için gerekli bir evrim olarak görülebilir (Wise & Jacobo, 2010).

Okul yöneticilerinin öğretimin geliştirilmesinde kritik bir noktada; sadece okulun işlerini ve kaynaklarını iyi yönetebilmeleri yeterli değildir. İleriyi gören, geleceğe odaklanan ve idealist vizyoner eğitimciler, program geliştirme uzmanları, değerlendirme uzmanları, disiplin amirleri, topluluk kurucuları, halkla ilişkiler uzmanları, bütçe analistleri, bina yöneticileri, özel program yürütücüleri, kanunları bilen eğitim politikaları uzmanları olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinden öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, üst yönetimdekilerin ve yerel yöneticilerin sıklıkla çelişen taleplerini karşılamalarının yanında,

çok geniş bir aralıkta yer alan öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olmaları beklenmektedir (NASSP&NAESP, 2013).

Yönetici, lider ve değişim ajanı olarak okul yöneticilerinin rolü çok geniştir ve öğrencilerden okul yönetimine, velilerden politikacılara, öğretmenlerden yerel işletme sahiplerine, sendika yetkililerine kadar geniş bir yelpazede yer alan paydaşların tümünün birlikte çalışmasından sorumludurlar (Mangin, 2007). Bu geniş sorumluluklar nedeniyle okul yöneticileri çok önemli ve hayati bir işlevi yerine getirmektedirler ve görevlerinin gerektirdiği talepleri karşılayabilmek için bir takım kolaylaştırıcı, dengeleyici stratejiler kullanmalıdırlar. Yöneticilerin işgörenlerin meslekleriyle ilgili becerileri öğrenmelerini ve geliştirmelerini sağlayan davranışları benimseyerek, öğrenmeyi kolaylaştırmalarına dayanan bir yönetim anlayışı olan koçluk bu karmaşık talepleri karşılayabilmeleri için okul yöneticileri tarafından kullanılabilir. Çünkü deneysel çalışmalar koçluğa dayalı yönetimin işgörenlerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve performanslarını artırmak için güçlü bir gelişimsel uygulama olduğunu göstermektedir (Ellinger & Bostrom, 1999; Ellinger, Ellinger, Bachrach, Wang & Baş, 2010).

Koç olarak okul yöneticileri bir vizyon oluştururlar, hedefler koyarlar. Öğretmenlerden güçlü bir ekip kurarak onları yeteneklerini geliştirmeleri ve sürekli öğrenmeleri için motive ederler. Verilere bakarak performanslarını değerlendirir ve geliştirmeleri için ilham verirler (Trail, 2000; Yirci vd., 2014).

Koçluk yeni bir kavram değildir. Fakat işgörenlerin gelişimi ve performans iyileştirmesi için güçlü bir uygulama olarak yakın zamanda ortaya çıkmıştır (Gray, 2006). Koçluk geleneksel olarak düşük performans için bir çözüm olarak algılanmıştır. Bununla birlikte son yıllardaki koçluk uygulamaları bu yöneliminin ötesine geçmekte ve koçluğu bir gelişim aracı olarak almaktadır (Ellinger vd., 2010). Koçluğa dayalı yönetim 2000'li yıllarda hızla gelişmiştir. Fakat bu gelişimin sorunsuz olduğu düşünülmemelidir. Diğer koçluk türlerinde olduğu gibi koçluğa dayalı yönetimin en büyük zayıflığı bireysel ve örgütsel

öğrenme ile gelişme üzerine etkilerini gösteren çalışmaların eksikliğidir. Araştırma desteğinin olmadığı ortamlarda örgütlere, yöneticilere ve işgörenlere koçluk ile ilgili normatif ve idealleştirilmiş kavramlar sunulmuştur. Koçluğa dayalı yönetimin böyle iyimser bir şekilde çerçeveslendirilmesi, koçluk sürecinin yöneticilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelemediği yararsız öğrenmelerle sonuçlanmasına sebep olabilir. Aynı zamanda bazı yöneticiler işgörenlerinin öğrenme ve gelişimlerini destekleme fırsatlarını memnuniyetle karşılayabilirken; bunu bir eğitim yükü olarak gören veya yeterlilik, kendine güven ve uygun davranışlardan yoksun olan eğitim yöneticileri de olabilir (Beattie, Kim, Hagen, Egan, Ellinger & Hamlin, 2014).

Koçluğa dayalı yönetim, liderlik rollerini üstlenen kişiler tarafından gerçekleştirilmesine rağmen liderlik teorilerinde koçluk rolüne çok fazla yer verilmemektedir (Hagen & Aguilar, 2012). Okul yöneticilerinin görev yaptığı karmaşık sosyal ve eğitimsel bağlam onların yüksek kabiliyetli liderler olmasını gerektirmektedir. Etkili bir liderliğin çok boyutlu özellikleri vardır (Yirci vd., 2014). Okul yöneticileri sürekli değişen şartlara uyum sağlamak, tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak, okulun verimliliğini artırmak konularında rollerini yerine getirirken özellikle otantik liderlik onlara yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Avolio ve Gardner (2005) otantik liderliği tüm pozitif liderlik türlerinin altında yatan kök bir yapı olarak kabul etmektedir. Otantik lider takipçileri tarafından daha olumlu karşılanır ve sonuçların daha etkili olmasını sağlar. Otantik liderlik tüm olumlu liderlik çıktılarının büyütülmesi vasıtasıyla geniş bir bakış açısı kazandırır (Chan, Hannah & Gardner, 2005'den aktaran Beddoes-Jones, 2013).

Otantik liderler hem kendi düşüncelerinin ve davranışlarının hem de bu düşünce ve davranışlarının diğer insanlar tarafından nasıl algılandığının farkında olan; kendilerinin ve diğer insanların değerlerini, ahlaki bakış açılarını, bilgilerini ve güçlü yönlerini bilen, çalıştıkları ortamı tanıyan, kendine güvenen, umutlu, iyimser, sorunların üstesinden gelebilen,

ahlaklı bireylerdir (Avolio, Gardner, Luthans, Walumbwa, Luthans & May, 2004). Otantik liderler yüksek bir bütünlük sergilerler, amaçlara derin bir duyarlılıkları vardır ve temel değerlerine bağlı kalırlar. Tüm paydaşların ihtiyaçlarının karşılandığı sağlam örgütler kurarlar. Sonuç olarak, işgörenler arasında iş doyumunu, örgütsel bağlılık, performans artışı gibi çeşitli olumlu sonuçlara dönüşen daha güven veren bir ilişkiyi teşvik ederler (Hassan & Ahmed, 2011).

Küreselleşme, sosyo-ekonomik ve teknolojik gelişmeler, kültürel farklılıkların artması tüm örgütlerde olduğu gibi girdisi ve çıktısı insan olan okullarda da okul yöneticilerine farklı sorumluluklar, roller ve görevler yüklemektedir. 21. yüzyıl şartlarında okul yöneticilerinin iletişim becerileri gelişmiş, sorun çözmede farklı yöntemler uygulayabilen, esnek, şeffaf, etik, kendisinin ve başkalarının gelişimini kolaylaştıran, araştırma geliştirme çalışmalarını titizlikle yapan yöneticiler olmaları beklenmektedir. Ayrıca hem kendilerini hem de kendisini izleyenleri tanıyan, çevresinde nasıl algılandığını bilen, temel değerlerine sahip çıkan, objektif ve dürüst liderler olmaları da arzu edilmektedir. Koçluk uygulamaları ve otantik liderlik, okulun tüm paydaşlarının ihtiyaçlarına cevap verebilmek, sürekli değişime ayak uydurabilmek, öğretmenlerin performansı ile okulun verimliliğini artırmak için okul yöneticilerine yeni bir bakış açısı sağlayabilir. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri, otantik liderlik yatkınları ve bu iki kavram arasındaki ilişkiler araştırılması gereken başlıklardır.

Okul yöneticilerinin koçluk özellikleri arasında olumlu olma, empati kurabilme, başkalarının potansiyelini görebilme, saygılı olma, çeşitliliği onurlandırma, kendini tanıma, kendine güvenme, güvenilir olma, uyumlu olma, inançlarında otantik olma, gelişmeyi desteklemeyi taahhüt etme ve objektif olma gibi özellikler sayılmaktadır (Bloom, Castagna, Moir & Warren; 2005; Minnesota Department of Education, 2016). Otantik liderlikte ise temel ve kalıcı değerlere karşı bilinçli bir bağlılık vardır ve liderlik davranışı kişiler arası ilişkilerde



dürüstlük, saygı, iş birliği ile güven tarafından beslenerek sürdürülür. Okulun otantik liderlerlik özelliği gelişmiş okul yöneticileri tarafından yönetilmesi okulun başarısı için kritik önem taşımaktadır (Bhindi, Smith, Hansen, & Riley, 2008). Okul yöneticilerinin koçluk davranışı ile otantik liderliğine ilişkin vurgulanan bu özellikler göz önüne alındığında, koçluk yeterliliklerinin otantik liderlik özellikleri ile açıklanabileceği düşüncesi oluşmuştur. Bu nedenle koçluk yeterlilikleri öncül değişken olarak seçilmiş, öğretmen görüşlerine başvurularak okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ve otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkilerin açıklanması, koçluk yeterliliklerinin otantik liderlik özellikleri ile açıklanıp açıklanamayacağına irdelenmesi çalışmanın problem durumunu oluşturmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerini ve otantik liderlik yetkinliklerini etkileyen faktörlerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi ve bu faktörler arasındaki ilişkinin açıklanması amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıda sıralanan sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri temel boyutta ve sosyal yeterlilikler, eğitim bilimleri yeterlilikleri, araştırma geliştirme (AR-GE) yeterlilikleri ile sorun çözme yeterlilikleri alt boyutlarında ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri temel boyutta ve ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme, öz farkındalık alt boyutlarında ne düzeydedir?

4. Okul yöneticilerinin otantik liderlik yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ile çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yetkinlikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

6. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderliğin alt boyutları ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutu arasındaki ilişki ne düzeydedir?

7. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan sosyal yeterlilikler ile otantik liderliğin alt boyutları ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

8. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan eğitim bilimleri yeterlilikleri ile otantik liderliğin alt boyutları olan ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

9. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan AR-GE yeterlilikleri ile otantik liderliğin alt boyutları olan ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutu arasındaki ilişki ne düzeydedir?

10. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan sorun çözme yeterlilikleri ile otantik liderliğin alt boyutları olan ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutu arasındaki ilişki ne düzeydedir?

## **Araştırmanın Önemi**

Etkili okul yöneticileri, çalışmalarının merkezine öğrenme-öğretme faaliyetleri ve sürekli okul gelişimini koyan güçlü eğitimcilerdir. Araştırmalar okul yöneticilerinin okul performansında anahtar bileşen olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin okullarını, öğrenci başarı verilerinin analiz edildiği, iyileştirme alanlarının ve değişim için eylemlerin başlatıldığı hedef belirleme süreci boyunca yönlendirmeleri gerekir. Bu süreç, mevcut durum ve istenen sonuçlar arasındaki farklılıkları belirlemek, eksikliği gidermek için öncelik sırasına göre hedefleri belirlemek, hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlayan iyileştirme ve izleme stratejileri geliştirmek, hedefleri paydaşlara duyurmak ve tüm paydaşların hedeflere yönelik çalışmalar yapmasını sağlamak için tüm paydaşlarla işbirliği içinde çalışmayı içermektedir. Okul yöneticileri aynı zamanda eğitim işgörenlerinin gelişim ihtiyaçlarının okul iyileştirme öncelikleriyle uyumlu olarak tanımlanmasını ve bu ihtiyaçların uygun mesleki öğrenme fırsatlarıyla ele alınmasını sağlamalıdır. Kısacası okul yöneticileri etkili bir öğretimi geliştirebilecek bir takımın lideri olmalıdırlar. Okuldaki kaliteyi ve eğitim başarısını artırmak için okul yöneticilerinin farklı liderlik yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Koçluk yeterlilikleri bunlardan biridir. Okul yönetiminde koçluk becerilerinin kullanılması, yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirmelerine ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için arzu edilir, duyarlı bir öğretim-öğrenim ortamı yaratmalarına yardımcı olabilir (Yirci vd, 2014; The Wallace Foundation, 2013).

Yönetimsel gelişmişlik hem bireysel eylemlerdeki kişisel değerlerin etkisini hem de sosyal ve örgütsel uygulamalardaki değerlerin etkisini anlamayı gerektirir. Okul yöneticileri gün geçtikçe toplumun artan çeşitliliği sebebiyle daha fazla zorluk ve baskıyla karşı karşıya kalmaktadır. Otantik liderlik, eğitim gibi çeşitliliğin fazla olduğu örgütsel ortamlarda değer odaklı bir liderlik türü olarak ortaya çıkmaktadır. Otantik liderlik temel ve kalıcı değerlere karşı bilinçli bir bağlılığı içermektedir. Liderlik davranışı kişiler arası ilişkilerde karşılıklı

saygı ve güven ile beslenerek sürdürülmektedir. Kişiler kendilerini değerli hissettiklerinde sorumluluğu kabul ederler ve örgütün başarısını sahiplenirler. Otantik liderlik okullarda kaliteli öğrenme ve öğretme ortamları oluşturularak yenilik ve iyileşme alanlarının genişletilmesini sağlayabilir. Çeşitliliğin çok olduğu karmaşık okul ortamlarında hem eğitim yöneticilerinin hem de öğretmenlerin otantik liderlik davranışları göstermelerine ihtiyaç vardır (Bhindi vd., 2008).

Otantik liderlik eğitim yönetiminde mesleki açıdan etkili, ahlaki açıdan sağlam ve bilinçli olarak yansıtıcı uygulamaların yapıldığı güçlü bir metafor olarak düşünülür. Ayrıca bilgi temelli, değerlerin yönetim sürecine katıldığı ustaca uygulanan bir liderliktir. Bu kavramlar göz önüne alındığında değerler tanımlanır ve bu değerlerin hem bireysel eylemleri hem de yönetsel uygulamaları etkilediği öne sürülür (Begley, 2001). Otantik liderliğin bileşenleri okul liderliğinin demokratik uygulamaları ile de ilişkilidir. Okul yöneticileri otantik liderlik vasıtasıyla demokratik okul ortamları oluşturabilirler (Rahman, Abiodullah & Quraishi, 2010).

Bu çalışma, koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerinin sentezlenmesi sonucu, okul yönetimine yeni bir bakış açısı kazandırması ve yönetimin işlevselliğini artıracak yöntemlere ulaşılması bakımından önemli görülmektedir. Okullarda öğrenci başarısının artırılması, sürekli gelişim kültürünün oluşturulması, etkili problem çözme yöntemlerinin geliştirilmesi ve demokratik uygulamaların yaygınlaşması açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanında eğitim örgütlerinin öğrenen örgütler haline gelmesine katkı sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kolaylaştırılması, hem bireysel olarak öğretmenlerin gelişimlerinin hem de örgütsel olarak okulun gelişiminin desteklenmesi, okul yöneticilerinin de etkililiklerinin artırılması gibi okulun tüm paydaşlarının yararlanabileceği avantajların ortaya çıkarılması yönünden de önemli görülmektedir. Hem okul yöneticilerinin okul yönetiminde hem de öğretmenlerin

öğrenci davranışlarının yönetilmesinde ve geliştirilmesinde yararlanabileceği otantik liderliğin okullarda çatışmaların azaltılmasına ve çok kültürlü eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada koçluk uygulamalarının kurumsallaşmasının gerekliliği ile ilgili ulaşılabilecek sonuçların da okul yönetiminde yapılabilecek değişiklikler için önemli ipuçları verebileceği düşünülmektedir. Çalışmanın okul yöneticileri için hazırlanabilecek koçluğa dayalı okul yönetimi, otantik okul liderliği gibi eğitim programları için bir temel oluşturabileceği öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma okulların konumu, okul türü ve ölçme olanakları bakımından bir takım sınırlılıklar taşımaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Çanakkale merkez ilçe ile Ayvacık, Biga, Gelibolu, Yenice ilçelerinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma üç ölçme aracıyla sınırlıdır. Bu ölçme araçları “Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği” , “Otantik Liderlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” dur.

### **Sayıtlar**

Çalışma ölçme araçları ve bulgulara ulaşmak için toplanan veriler bakımından birtakım sayıtlara dayanmaktadır. Bu sayıtlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçları yeterlidir.
2. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin tüm sorulara tarafsız, doğru ve samimi yanıtlar vermelerine yönelik gerekli önlemler alınmıştır.
3. Veri toplama sürecinde pilot uygulama ve gerçek uygulama için ayrılan iki grup birbirine benzer özellikler göstermektedir.

## **Tanımlar**

**Koçluk:** Günümüzün belirsiz ve karmaşık ortamlarında danışanların düşüncelerinin uyandığı yaratıcı bir süreçte kişisel ve mesleki potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları için teşvik edildiği ortaklık (ICF, 2017a).

**Koçluğa Dayalı Okul Yönetimi:** Koçluk yöntemlerinin kullanılarak öğretmenlerin öğrenmelerine, gelişmelerine destek verilen; böylelikle sürekli öğrenen, gelişen ve değişimlere ayak uydurabilen bir okul oluşumunu mümkün kılan yönetim anlayışı.

**Koç Okul Yöneticisi:** Öğrenmeyi kolaylaştıran koçluk uygulamalarına önem vererek öğretmenleri yüksek performanslı bir okul geliştirmeye teşvik eden okul yöneticisi (Ellinger, Ellinger & Keller, 2003).

**Otantik Lider:** Hem kendi düşüncelerinin ve davranışlarının hem de bu düşünce ve davranışlarının diğer insanlar tarafından nasıl algılandığının farkında olan, kendilerinin ve diğer insanların değerlerini, ahlaki bakış açılarını, bilgilerini ve güçlü yönlerini bilen, çalıştıkları ortamı tanıyan, kendine güvenen, umutlu, iyimser, sorunların üstesinden gelebilen, ahlaklı liderler (Avolio vd. 2004).

## **Alanyazın**

Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte koçluğa dayalı yönetim, koç yönetici ve otantik liderlik kavramlarını farklı değişkenlerle araştıran bilimsel çalışmalar kısaca aktarılmıştır.

Koçluk uzmanlığını geliştirmeye çalışan popüler kitapların ve makalelerin eksikliği olmamasına rağmen koçluk becerileri ile davranışları arasındaki ilişkileri ve koçluğa dayalı yönetimle ilgili sonuçları konu alan bilimsel araştırmaların sayısı henüz çok fazla değildir. 2003 yılında koçluk konusunda yayınlanan bilimsel çalışmalarla ilgili yapılan bir araştırmada koçluk konusundaki bilimsel çalışma sayısının 131 olduğu, bu çalışmaların 56 tanesinin deneysel araştırmaya dayandığı ve 33 tanesinin ise doktora tezi olduğu belirtilmektedir. (Ellinger vd., 2010; Grant, 2003; Grant & Zackon, 2004). 2018 yılına gelindiğinde Türkiye’de mesleki yeterlilik standartları gelişmiş ve her geçen gün bu alanda çalışmalar artış göstermektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yöneticilerin koçluk davranışlarının yöneticilik ve liderlik için gerekli olup olmadığının araştırılmasının yanında; genellikle koçluk becerilerinin belirlenmesi, koçluk becerileri ile işgörenlerin iş doyumları, performansları, örgütsel bağlılıkları ve mesleki gelişimleri arasındaki ilişkilerin araştırıldığı görülmektedir. Yöneticilerin koçluk yeterlilikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ele alan Güney Kore’de yapılmış bir çalışmaya da ulaşılmıştır. Bu çalışmaların çok büyük bir kısmı okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile ilgili değildir.

Barutçu ve Özbay (2009) koçluk yaklaşımının yönetici ve işgörenler üzerindeki etkilerini araştırmak için tekstil sektöründe gözlem ve veri toplama aracı kullanarak yaptıkları çalışmanın sonucunda koçluk yaklaşımının yöneticilerin ve işgörenlerin performansını, iletişim etkinliğini, sorun çözme becerisini ve yetkilendirme başarısını artırdığını

belirlemişlerdir. Koçluğa dayalı yönetimin yönetici ile işgörenler arasındaki ilişkiyi üst düzeylere çıkararak çalışma huzuru, iş tatmini, verimlilik, performans gibi gereklilikleri sağlamanın yanında üstün performanslı ve başarılı örgütler yaratılmasına katkıda bulunabilecek farklı bir bakış açısı ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.

Gezer (2016), giyim sektöründe tarama modelini esas alıp nicel ve tanımlayıcı araştırma yöntemini kullanarak yaptığı çalışmanın sonucunda işgörenlerin yönetici koçluk davranışı algısının iş tatminlerini artırdığını belirtmiştir. Eğri (2013), bankacılık sektöründe örgüt içinde algılanan çalışan koçluğunun işgörenlerin iş tatminleri, duygusal bağlılıkları ve işten ayrılma istekleri üzerine etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Yapısal eşitlik modelini kullandığı araştırmanın sonucunda algılanan çalışan koçluğunun işgörenlerin iş tatminleri ve duygusal bağlılıkları üzerine doğrudan olumlu bir etkisi olduğu, işten ayrılma istekleri üzerine ise doğrudan bir ilişkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Eren ve Akyüz (2014) tarafından ilaç sektöründe tarama modeli ile yapılan araştırmada elde edilen bulgular, örgütlerdeki koçluk faaliyetlerinin hem işgörenlerin içsel motivasyonları hem de yöneticilere güven duymaları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca işgörenlerin içsel motivasyonları ile yöneticilere güven duymaları ve koçluk faaliyetlerinin de iş performanslarına doğrudan olumlu etkileri olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Kalkavan (2014), sigorta sektöründe yapısal eşitlik modelini kullanarak yaptığı araştırmanın sonucunda yönetici koçluğu davranışının işgörelere rol açıklığı sağladığı, işgörenlerin iş tatminleri, kariyer bağlılıkları, iş performansları ile örgütsel bağlılıkları üzerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgüt kültürünün yönetici koçluk davranışı üzerine etkisinin de araştırmaya dahil edildiği çalışmada, yönetici koçluk davranışı ile güç mesafesi arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları yöneticilerin koçluk davranışlarının işgörenlerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.



Yirci ve arkadaşları (2014), ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri hakkında öğretmenlerin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmada nitel araştırma yöntemi olan içerik analizini kullanmışlardır. Açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanan çalışmada 140 öğretmen tarafından okul yöneticilerinin koçluk becerilerine ilişkin 812 görüş ifade edilmiştir. İçerik analizi yapıldıktan sonra öğretmen görüşleri üç ana kategoride toplanmıştır. Sonuçlar okul yöneticilerinin öğretmenleri takdir etme konusunda iyi olmadıklarını göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre iletişim becerileri diğer koçluk becerilerinden çok daha fazla önemlidir. Okul yöneticileri bilgili ve deneyimli olma, ulaşılabilir hedefler koyma ve liderlik becerileri konularında öğretmenler tarafından başarılı bulunmuştur. Öğretmenler okul yöneticilerinin empati kurma, etkili iletişim, takdir etme, nitelikli geri bildirimler verme, motive etme ve etkili soru sorma becerilerinin zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin, en önemli koçluk becerileri konusunda yeterince eğitilmemiş olduğunu göstermektedir.

Işıklar-Pürçek (2017) tarafından tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada okul yöneticilerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Denizli ilindeki dokuz özel okuldan 12 okul yöneticisi ve 159 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin koçluk davranışı düzeyleri ile okulun liderlik kapasitesi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu, koçluk davranışları gösteren okul yöneticilerinin okulun liderlik kapasitesini harekete geçirerek etkili okul oluşumunu hızlandıracağını göstermektedir.

Öztürk (2007) İstanbul'da on özel, on resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan 178 öğretmenin görüşlerine başvurarak yaptığı çalışmada anket yöntemiyle veri toplamıştır. Tarama modelini esas aldığı çalışmada özel ve resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre koçluk becerileri düzeyini karşılaştırmıştır.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk düzeyini daha yüksek algıladığı sonucuna ulaşmıştır.

Özoğlu (2011), ilköğretim okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin düzeyini belirlemeyi ve bu becerilerin öğretmen performansına etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında okul yöneticilerinin koçluk becerilerini özdenetim, kendini tanıma, liderlik ve iletişim boyutlarında incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile desenlenen araştırmada Çanakkale ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan farklı branşlarda 447 öğretmenden anket ile toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin her boyutta yüksek olduğunu ve bu becerilerin öğretmenlerin performansına olumlu katkılarının olduğunu göstermektedir.

Aras-Çakar (2011), öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul denetçilerinin koçluk becerilerini sergileme düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını tarama modelini esas alarak desenlemiştir. İlköğretim denetçilerinin koçluk becerilerini iletişim, rehberlik ve liderlik olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Çanakkale ilindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 437 öğretmene anket uygulayarak elde ettiği verilerin analizi sonucunda denetçilerin koçluğa dayalı denetim uygulamalarında yetersiz olduklarını belirtmiştir.

Hamlin, Ellinger & Beattie (2006) tarafından yapılan çalışmada deneyimli bir koç olmanın gerçek bir yönetici ve / veya yönetici lider olmanın temel bir özelliği olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın birinci aşamasını nitel olarak tasarlayarak Amerika'daki şirket yöneticilerinin işgörenlerin öğrenmesini nasıl kolaylaştırdıklarını keşfetmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve kritik olay tekniğini birincil yaklaşımlar olarak kullanmışlardır. Yöneticilerin koçluk yaparken kullandıkları eylemleri temsil eden davranışlar için tanımlayıcı kriterlere uyan 322 cümleden oluşan kritik olay veri seti elde etmişlerdir. Açık ve tematik kodlama süreçlerinden etkili yönetici koçluk davranışlarının 13 temasını oluşturmuşlardır. Bu davranışları güçlendirici ve kolaylaştırıcı koçluk davranışları olarak gruplandırmışlardır.

İkinci aşamada karşılaştırmalı çalışmalar yaparak bulguların genelleştirilebilirliğini araştırmışlardır. Her üç araştırmacının da başlangıç veri toplama aşaması için birincil araştırma yöntemi olarak kritik olay tekniğini ve sonraki veri analizi aşamasında bazı varyasyonları olan benzer yöntemleri kullandığı çalışmanın bulguları koçluğun yönetim ve liderlik için vazgeçilmez temel bir uygulama olduğu görüşünü desteklemektedir.

Kim, Eagen, Kim & Kim (2013) tarafından yürütülen çalışmada yöneticilerin algılanan koçluk davranışları ile işgörenlerin işle ilgili çıktıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Güney Kore'de kamuya bağlı örgütlerde çalışan 482 işgörenden toplanan veriler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Çalışmanın bulguları yöneticilerin koçluk davranışlarının işgörenlerin iş doyumunu ve görev netliğini doğrudan, mesleğe ve örgüte bağlılığını dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir.

Ellinger vd. (2010) tarafından tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin koçluk davranışının sosyal sermayedeki örgütsel yatırımlar ile işgörenlerin meslekleriyle ilgili performansları arasındaki ilişkiler üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının genelleştirilebilmesi yönünden tek bir kuruluştan veya tek bir sektörden veri toplanması yerine çeşitli sektörlerdeki çok sayıda örgütten 408 işgörene anket uygulanması ile veri toplanması tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular yöneticilerin koçluk davranışları ile işgörenlerin performansları, hizmet kaliteleri ve kurumsal vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Alt grup analizleri bu ilişkilerin düşük ve orta yönetici koçluğu düzeylerinde daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Gilley, Gilley & Kouider (2010), yöneticilerin koçluk becerilerini işgörenler açısından araştırmışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek üretim, hizmet, eğitim ve devlet kurumlarındaki tüm örgüt seviyelerindeki yönetimi temsil eden 485 katılımcıya uygulanmıştır. Tarama modeli ile desenlenen çalışmanın sonucunda önem derecesine göre

yöneticilerin koçluk becerilerinin işgörenleri motive etmek, işgörenlerin gelişmesine yardımcı olmak ve iletişim kurmak olduğu ortaya koyulmuştur.

Chen, Huang & Tang (2013) yaptıkları çalışmada Çin Yönetmel Koçluk Davranışı envanteri geliştirmeyi ve yönetmel koçluk davranışları ile beş büyük kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Burada beş büyük kişilik özelliği olarak dışadönüklük, deneyime açıklık, nörotik karakterde olmak (toplumun koyduğu değer yargılarına karşı ters davranışta bulunan), uyumluluk ve insafli olmak ele alınmıştır. 196 yöneticiye Noer'in Üçgen Koçluk Modeline dayanan Koçluk Davranışı Envanteri ve Sosyal Arzu Edilirlik Ölçeğini uygulamışlardır. 46 maddelik değerlendirici, mücadeleci ve destekleyici davranışlar boyutlarını içeren Çin Yönetmel Koçluk Davranışı Envanterini geliştirmişlerdir. Bu envanter Neo 5 Faktör Envanteri ile birlikte 175 yöneticiye uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirme, mücadele etme ve destekleme boyutlarında koçluk davranışları ile dışa dönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık ve insafli olma özellikleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu, nörotik karakterde olma özelliği ile negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Otantik liderlik konusunda yapılan araştırmalarda genel olarak yöneticilerin otantik liderlik özellikleri ile psikolojik sermaye, işgörenlerin iş doyumları, performansları, yöneticilere olan güvenleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Çoşar (2011) tarafından tekstil sektöründeki 371 işgörene anket uygulanarak yapılan çalışmada işgörenlerin yöneticilerin otantik liderlik özellikleriyle ilgili algıları ile örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven arasındaki ilişkiler tarama modeli ile incelenmiştir. Ayrıca işgörenlerin demografik özelliklerinin yöneticilerin otantik liderlik özellikleri ile ilgili algılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları işgörenlerin cinsiyetleri ile statülerinin otantik liderlik algıları üzerine etkili olduğunu, kadın işgörenlerin otantik liderlik algılarının daha yüksek olduğunu otantik liderlik algılarının örgütsel güven ile örgütsel bağlılığı olumlu yönde, örgütsel sinizmi ise olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Gündoğdu (2010) tarafından otantik liderlik davranışının çalışanların işe ilişkin duygusal iyilik algılarına katkısı ve yöneticiye güvenin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken rolü araştırılmıştır. Tarama modeli temelinde desenlenen çalışmada çeşitli sektörlerden ve meslek gruplarından 190 işgörenden toplanan veriler analiz edilmiştir. Bulguların incelenmesi sonucunda otantik liderlik davranışının işgörenlerin işe yönelik iyilik algısı üzerinde pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiye güvenin otantik liderlik davranışı ile işgörenlerin işe yönelik iyilik algısı arasındaki ilişki üzerinde şartlı değişken rolünün olmadığı belirtilmiştir.

Yaşbay (2011) tarafından Hakkâri Üniversitesi'nde görev yapan 69 akademisyene anket uygulanarak akademisyenlerin otantik liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda otantik liderlik davranışlarının izleyenlerin örgütsel bağlılıklarını duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında kısmen artırdığı tespit edilmiştir.

Savur (2013) tarafından bir kamu kuruluşundaki işgörenlerle ve Karatürk (2015) tarafından elektronik sektöründeki işgörenlerle yapılan iki ayrı çalışmada otantik liderlik ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiler tarama modeli ile araştırılmıştır. Her iki çalışmada da söz konusu işgörelere anket uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda otantik liderlik ile psikolojik sermaye arasında pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Karatürk (2015) tarafından yapılan çalışmada işgörenlerin otantik liderlik algılarında yaş, cinsiyet, örgütteki çalışma süresi, pozisyon gibi demografik özelliklerinin etkili olduğu ifade edilmiştir. Tarama modeli ile tasarlanan benzer bir çalışma Keser ve Kocabaş (2014) tarafından eğitim örgütlerinde yapılmıştır. İstanbul'da Avrupa yakasında görev yapan 279 ilköğretim okulu yöneticisine uygulanan anket ile elde edilen verilerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin psikolojik sermaye özelliklerinin otantik liderlik özelliklerini açıkladığı ifade edilmiştir.

Avolio vd. (2004) otantik liderlik ile izleyenlerin tutum, davranış ve performansları arasındaki ilişkiyi inceleyerek otantik liderlerin izleyenlerin pozitif tutum ve davranışlarını etkiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Otantik liderlik konusunda yapılan çalışmalarda en çok karşılaşılan model Walumbwa, Avolio, Gardner, Wensing & Peterson (2008) tarafından geliştirilmiştir. Walumbwa ve arkadaşları Çin, Kenya ve Amerika Birleşik Devletleri'nden elde ettikleri örneklerle "Otantik Liderlik" ölçeğini geliştirerek ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutlarından oluşan bir model oluşturmuşlardır. Ayrıca

Datta (2015), yapısal eşitlik modelini kullanarak yaptığı çalışmada otantik liderliğin yönetimde etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Hindistan'da 324 işgörenden anket ile toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular otantik liderliğin örgütsel performans ile işgören hayatının kalitesinin artırılması, iş yaşamının niteliğinin iyileştirilmesi ve takipçi ihtiyaçlarının tatmini gibi çeşitli yönetsel etkinliklere öncülük ettiğini ortaya koymaktadır. İşgörenlerin devamsızlık, memnuniyetsizlik, muhalif olma gibi olumsuz tutum ve davranışlarının azalmasına katkı sağladığı, olumlu grup tutum ve davranışlarını geliştirmeye yönlendirdiği ifade edilmektedir. Yöneticiler açısından da otantik liderliğin lidere saygının artırılması, liderin isteklerine bağlılığın artırılması, problem çözme ile krizlerle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi gibi çeşitli boyutlarda liderlik etkililiğine katkıda bulunduğu, etkili yönetim ve liderlik performansı sağladığı vurgulanmaktadır.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile ilgili çalışmalarda; okullardaki demokratik uygulamalarla yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkileri, devlet ve özel okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki farklılıkları inceleyen çalışmalara ulaşılmıştır.

Rahman vd. (2010), Pakistan gibi gelişmekte olan bir ülkede otantik liderliği araştırmak, öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyine ilişkin algıları ile okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak ve okullarda demokratik uygulamaları teşvik etmek için etkili bir liderlik modeli önermeyi amaçlamışlardır. Lahor'da bölgelerinde itibar ve etkilik bakımından popüler olan özel ortaokullarda çalışan 195 öğretmen ve dokuz okul yöneticisine “Otantik Liderlik Ölçeği” uygulayarak veri toplamışlardır. Tarama modeli esas alınarak desenlenen araştırmaya katılan öğretmenleri yöneticileriyle eşleştirilmişler ve yöneticilerin kendilerini değerlendirmeleriyle öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmelerini karşılaştırmışlardır. Otantik liderliğin alt boyutları olan ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalığın demokratik uygulamalarla ilişkili olduğunu tespit ederek ilişkilerde şeffaf olma özelliğinin okullarda demokratik uygulamayı başlatmak için temel bileşen olduğunu belirtmişlerdir.

Bento & Ribeiro (2013) tarafından Brezilya'da yapılan çalışmada okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyleri araştırılarak özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin algıları ile devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin algıları karşılaştırılmıştır. 2010-2011 öğretim yılında lisansüstü eğitime devam eden ve farklı öğretim basamaklarında görev yapan 86 öğretmene anket uygulanması ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli ile desenlenen çalışmanın bulguları Brezilya'da okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin algılarının devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre az bir farkla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Koçluk yeterlilikleri ile liderlik arasındaki ilişkiyi araştıran çok az çalışma vardır. Koçluk uygulamalarının etkiliği ve otantik liderlik arasındaki ilişkiyi araştıran tek bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar okul yöneticileri ile ilgili değildir.

Anderson (2013) yaptığı çalışmada, yönetici koçluk davranışları ve genel liderlik teorileri arasında bir köprü oluşturmaya çalışmıştır. Yöneticilerin koç olarak rolünü incelemiş ve koçluğa dayalı yönetimin liderlik uygulamaları üzerine etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasını İngiltere’de koçluk uygulamalarına ilgi gösteren örgütler arasından iş yerinde koçluk ile bağlantılı mesleki ilgi grupları aracılığıyla ve konferanslardaki araştırmaları öğrendikten sonra projeye katılmayı kabul eden örgütler ile yürütmüştür. Çalışmaya özel sektöre ait beş, kamuya ait iki ve kâr amacı gütmeyen üç örgüt katılmıştır. Bu örgütlerin işgörenlerinden 535 kişi araştırmada kullanılan online anketi cevaplamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda koçluğa dayalı yönetimin kurum dışı ve kurum içi uzmanlaşmış koçluk faaliyetlerinden belirgin olarak farklı olduğu, koçluğa dayalı yönetimin performans yönlendirmesi, hedef belirleme, planlama, gelişim yönelimi ve etkili geri bildirim vermek gibi davranışlara odaklanması bakımından farklılaştığı bulunmuştur. Yöneticilerin bu davranışları benimsemesinin koçluğu liderlik uygulamaları açısından çok iyi anladıklarının işareti olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları koçluğa dayalı yönetimin tek yönlü, direktife ve performansa dayalı bir yönetim aracı olmadığını göstermiştir. Yönetimde koçluk uygulamalarında başarıya ulaşmak için liderler ile izleyenleri arasında hiyerarşik boşluk olan liderlik süreçlerinin ilişkisel ve sosyal yapılandırıcı özelliklerinin kabul edilmesi; süreçteki paydaşların büyüme, gelişme, değişme ve zorlukların üstesinden gelme potansiyellerinin bilinmesi gerektiği sonuç olarak ifade edilmiştir.

Gatling, Castelli & Cole (2013), otantik liderlik ile koçluk etkililiği arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışmada tarama modeli ile iş koçlarının hangi otantik liderlik özelliklerine sahip oldukları ve bu özelliklerin koçluk performansında ne kadar etkili olduğu



belirlenmeye çalışılmıştır. 96 iş koçundan toplanan verilerin kullanıldığı çalışmanın sonucunda otantik liderliğin koçluk etkililiğinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Özellikle otantik liderliğin yapısal faktörlerinden öz farkındalığın koçluk etkililiği üzerinde anlamlı derecede etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Koçluğa dayalı yönetim ve otantik liderlik ile ilgili ulaşılan bu araştırmalar genellikle yöneticilerin koçluk davranışları ya da otantik liderlik özellikleri ile işgörenlerin performansları, örgütsel bağlılıkları, iş doyumları arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşmışlardır. Türkiye’de koçluk ile ilgili kaynakların birçoğunun bilimsel özelliklerden yoksun kişisel gelişim odaklı yayınlar oldukları görülmektedir. Yöneticilerin koçluk davranışlarının en önemli liderlik özelliklerinden biri olduğu çeşitli kaynaklarda belirtilse de yöneticilerin koçluk yeterlilikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiler ayrıntılı olarak ele alınmamıştır. Eğitim yönetimi alanındaki çalışmalara bakıldığında koçluk davranışlarının ya da otantik liderlik özelliklerinin okul yöneticilerine uyarlandığı az sayıda çalışma vardır. Fakat eğitim örgütlerinde yöneticilerin koçluk davranışları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## **Bölüm II: Kuramsal Çerçeve**

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan “Koçluk Kavramı”, “Koçluğun Tarihsel Gelişimi”, “Koçluk Felsefesi”, “Koçluk Türleri”, “Koçluğa Dayalı Yönetim”, “Koçluğa Dayalı Okul Yönetimi”, “Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri”, “Koçluk ve Liderlik”, “Otantik Liderlik”, “Otantik Liderlik Modelleri” ve “Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliği” konularına yer verilmiştir.

### **Koçluk Kavramı**

Koçluk kavramı yeni bir olgu değildir. “Koç” sözcüğü ilk olarak 16. yüzyılda insanları istedikleri yere götüren belli bir taşıma aracını tanımlamak için kullanılmıştır. Koç kelimesinin kökeni, değerli bir kişiyi olmak istediği yere götürmektir. Birçok bakımdan bu istenen yere doğru yolculuk fikri koçluğun hedeflerini özetlemektedir. Tarih boyunca koçluk bireylerin mesleki ve kişisel hedeflere ulaşmaları, performans iyileştirmeleri ve kişisel potansiyellerini geliştirmeleri ile ilişkilendirilmiştir. Sporcu davranışları ve psikolojisi, genç ve yetişkin eğitimi, danışmanlık, klinik psikoloji, aile terapisi, endüstriyel ve örgütsel psikoloji ile yönetim olmak üzere çok çeşitli alanlarda tartışılmıştır. Genel anlamda koçluk performans iyileştirmesi sağlamak için yaygın olarak kabul gören bir yöntemdir. Bu anlamda "koç" kavramının sözlük tanımı; bazı belirli etkinlik ve çalışmalarla oyuncularını, uygulayıcıları veya ekipleri yönlendiren, eğiten veya yönlendiren kişi olarak yapılmaktadır. Fakat bu tanım koçluk kavramının örgütsel literatürdeki anlamını yeterince karşılayamamaktadır (Evered & Selman, 1989, Gray, 2006, McLean, Yang, Kuo, Tolbert & Larkin, 2005; Rosha & Lace, 2016).

Fournies (1987) koçluğu sorunlu iş performansını iyileştirmek için bir süreç olarak tanımlamıştır (akt. Hamlin, Ellinger & Beattie, 2008). Koçluk, yalnızca geliştirilen performansa odaklanan bir süreçtir. Periyodik bir faaliyet değil, bir yönetim felsefesidir (Burdett, 1998). Koçluk kariyer danışmanlığı ve performans değerlendirme ile

karıştırılmamalıdır. Bu faaliyetlerin her ikisine bağlı olsa da koçluk, işgörenlerin fırsatları fark ederek performans ve yeteneklerini geliştirmelerinde onlara yardımcı olan günü güne uygulamalı bir süreç olması bakımından farklılaşır (Orth, Wilkinson & Benfari, 1987). Mink, Owen & Mink (1993) tarafından koçluk, koç tarafından işgörenlerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya olanak veren ilişkiler oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır (akt. Hamlin vd., 2008).

Bugün dünyanın herhangi bir yerinde, herhangi bir anda koçluk kavramı ile karşılaşmak mümkündür. Eğitimde, iş dünyasında, kâr amacı güden veya kâr amacı gütmeyen küçük, büyük örgütlerde her seviyede ve çeşitli türlerde koçluk kullanılmaktadır (Bax, Negrutiu & Colata, 2011). Koçluk uygulamaları gün geçtikçe yaygınlaşmasına rağmen koçluğun ne olduğu ile ilgili hala çok fazla belirsizlik vardır. Araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında koçluk tanımına ilişkin genel bir anlaşma ve koçluğu tanımlamak için tutarlı bir yaklaşım yoktur. Bu çalışmada akademik çalışmalardaki tanımlamalar ve yaklaşımlar esas alınmıştır.

Koçluk; kişilerin hedef başarılarını artırdıkları değişim sürecini kolaylaştıran, gelişmelerini teşvik eden ve karşılaştıkları değişim zorluklarıyla mücadelelerinde onlara destek olan bir uygulama olarak incelenmiştir (Roshia & Lace, 2016).

Yapılan çalışmalarda koçluk, bir öğrenme atmosferi ve gelişim kültürü oluşturma süreci olarak da ele alınır. Bu süreç beceri düzeyinde performansın iyileştirilmesi ile psikolojik gelişimin artırılmasına izin veren ilişkilerin kurulması bileşenlerini içerir (Popper & Lipshitz, 1992; Evered & Selman, 1989).

Koçluk insanların kendilerini geliştirmeleri ve daha etkili olmaları için ihtiyaç duydukları araçları, bilgileri ve fırsatları sağlama sürecidir (Peterson, 1996). Mesleki becerileri, kişiler arası farkındalığı ve kişisel etkililiği artırmayı amaçlayan sistematik bir geri bildirim müdahalesi şeklindedir (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). Sürekli devam eden

değişimi kolaylaştırmak amacıyla tasarlanmış, teorik olarak temellendirilmiş, sistematik, amaç odaklı bir süreçtir. Bu süreçte kişi sürekli kendi kendine öğrenmeye ve kişisel gelişime teşvik edilerek kişinin beceri geliştirmesi, performans artırması hedeflenir (Grant & Cavanagh, 2004).

Koçluk amaç belirleme, pratik uygulama, geri bildirim ve öğretme bileşenleriyle performansa odaklanan kısa dönemli bir gelişimsel etkileşimdir (Ladyshefsky, 2010). Bireyi hedefine ulaşması, beceri edinmesi veya gelişmesi için destekleme ve teşvik etme yöntemidir. Koçluğun odağı koçluk alan kişidir. Koç, kişinin ilerlemesini ve kendi eylemleriyle kararlarının sorumluluğunu almasını sağlamak için destekleyici müdahalelerde bulunur (Arnold, 2009). Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF) koçluğu günümüzün belirsiz ve karmaşık ortamlarında, danışanların düşüncelerinin uyandığı yaratıcı bir süreçte, kişisel ve mesleki potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları için teşvik edildiği ortaklık olarak tanımlar. Bu süreç koçluk alanların liderlik becerilerini geliştirip, potansiyellerini ortaya çıkarırken; onlara iş ve yaşam biçimlerini geliştirmelerinde yardımcı olur (ICF, 2017).

Koçluk kavramına ilişkin farklı biçimlerde ortaya koyulan bu tanımlar genel olarak, koçluğun birtakım kolaylaştırıcı etkinlik ve müdahalelerle kişilerin, örgütlerin gelişimine yardım eden bir süreç olduğu konusunda birleşir. Bütün koçluk türlerinde ortak olan gizli ve açık amaçlar kişilerin çeşitli alanlarda performanslarını geliştirmek, kişisel etkililik ve gelişimlerini artırmak ile ilgilidir (Hamlin vd., 2008). Koçluk, örgütlerde girişimcilerin yeni fikirlerini uygulamaları için destek sağlamaya olduğu kadar yeni bir liderlik tarzı geliştirilmesine de odaklanmaktadır (Rosha & Lace, 2016).

Koçluk; mentörlük, danışmanlık ve psikolojik danışmanlık (terapi) gibi diğer geliştirici ve kolaylaştırıcı faaliyetlerle benzer şekilde tanımlansa da birçok yönden farklıdır. Koçluk ve danışmanlıktan bireyler, takımlar ve örgütler yararlanırken; psikolojik danışmanlıktan bireylerle aile sistemleri, mentörlükten bireyler yararlanır. Koçlukta gelecekte

istenen bir durumun tanımlanmasına ve elde edilmesine odaklanılır. Danışmanlıkta odak noktası karşılaşılan ve bilinen bir problemi çözerek daha iyi sonuçlar elde etmektir. Psikolojik danışmanlık, tekrar eden davranış desenlerini inceleyerek geçmişin iyileştirilmesine odaklanır. Mentörlüğün odak noktası örgütsel ilerlemedir. Koçluk sürecinde koçun rolü arkadan önderlik etmektir. Bunun anlamı koçun koçluk alan kişi ile birlikte hareket etmesi ve koçluk alan kişinin sürecin ilerleme yönünü belirlemesidir. Danışmanlıkta danışmanın rolü, danışmanlık alan kişiye tavsiyeler ve çözüm önerileri sunarak önden önderlik etmektir. Psikolojik danışmanlıkta danışmanın rolü sorular, geri bildirimler, gözlemler ve tavsiyelerle süreci yönetmektir. Mentörlükte ise mentörün rolü mentörlük alan kişinin işine yarayacağını düşündüğü geçmiş tecrübelerini paylaşmaktır. Bu geliştirici faaliyetlerde kurulan ilişki türlerinde farklılıklar vardır. Koçluk sürecinde koçluk alan kişinin belirttiği hedeflere ulaşmak için koç ve koçluk alan kişi ortak bir çalışma yapar. Danışmanlıkta uzman danışman; kişilerin, takımların ya da örgütlerin problemlerini çözerek gelişmelerine yardım eder. Psikolojik danışmanlıkta uzman danışman, danışmanlık alan kişiye doğrudan yardım eder. Mentörlükte ise kıdemli ve daha deneyimli olan kişi deneyimsiz olan kişiye yardım eder. Bu faaliyetlerin hepsi bireylerin, takımların ve örgütlerin gelişmesine katkıda bulunsa da süreç çıktıları farklıdır. Koçluk sürecinin sonunda amaçlar, vizyon ve plan belirlenerek eylem planında ilerleme kaydedilir. Danışmanlık sürecinde fikirler ve tavsiyeler sunulmuş olur. Psikolojik danışma sürecinin sonunda geçmiş iyileştirilerek, geçmişteki olumsuz yaşantıların kişinin davranışları üzerindeki etkisi azaltılır ya da yok edilir. Mentörlük sürecinin sonunda ise örgütsel dinamikler ve ilişkiler mentörlük alan kişi tarafından anlaşılabilir olur (McLean, 2012).

### **Koçluğun Tarihsel Gelişimi**

Tarihçilere göre koç kavramı Budapeşte'nin hemen batısındaki küçük Macar kasabası Kocs'tan türemiştir. Bu kasabada 1550'li yıllarda Viyana ile Budapeşte arasında insanları taşımak için tasarlanan at gücüyle çekilen tekerlekli araçlar Almanca konuşan Viyana'da

“kotsche” olarak adlandırılmıştır İngilizcede bu kelime “koç (coach)” biçimine dönüşmüştür (Sommercamp, 2016).

1840’lı yıllarda Oxford Üniversitesi’nde sınava öğrenci hazırlayan özel öğretmenler ya da üniversite öğretmenleri halk dilinde “koç” olarak adlandırıldığında “koç” kavramı eğitim alanında ilk kez kullanılmıştır. “Koç” kavramı,1880’lerde modern spor antrenörlüğü anlayışı içinde ilk kez kullanılmıştır. Özellikle tekne yarışması için bir takımı eğiten kişiye atıfta bulunulmuştur. 1880’li yıllarda sporda eğitim ve yönlendirmeyi yapan kişi yaygın olarak “koç” sözcüğü ile tanımlanmıştır. Daha sonra sporcuların ve takımların performanslarını iyileştirmekle görevlendirilen herhangi bir atletik lider veya eğitmeni tanımlamak için kullanılmıştır (Evered & Selman, 2012; Hagen, 2012).

Koçluğun uzun bir geçmişi vardır. Zamanda geriye doğru gidildiğinde kökleri kişilerin bir durumu sahiplendikleri ve sonuçların bireysel sorumluluğunu aldıkları zaman en iyi öğrenmenin gerçekleştiğine inanılan Sokrates’e kadar uzanır. Daha yakın zamanlarda koçluk sporda çok önemli bir rol oynamıştır. Fakat koçluğun örgütsel gelişim yaklaşımı olarak tanınması 20. yüzyıl sonları ile 21. yüzyıl başlarında gerçekleşmiştir (NHS, 2005)

Koçluğu bir yönetim işlevi olarak keşfetmeye yönelik en erken çabalar 1950’lerde Harvard Business School profesörlerinden Myles Mace’in çalışmasından gelmektedir. Myles Mace koçluğun değerli ve edinilebilir bir yönetim becerisi olduğunu düşünmüştür. 1960’lı ve 1970’li yıllarda örgütsel gelişim ve psikolojinin kesişim noktasından görünen liderlik rolü değiştiğinde koçluk iş dünyasına girmiştir. Liderlik programlarından yönetici ve iş koçluğu ortaya çıkmıştır. 1974 yılında yayınlanan Amerikalı yazar Tim Gallewey’in “The Inner Game of Tennis” kitabında spor alanında öne sürülen başarıda zirve yapmanın daha çok psikoloji ile ilgili olduğu anlayış, iş dünyasına uyarlanmış ve bu anlayışa koçluk adı verilmiştir. Bireysel ve iş koçluğu hizmetleri veren ilk şirketler İngiltere ve Amerika’da kurularak psikolojik danışmanlar ilk kez yönetici koçluğu adı verilen bir hizmet vermeye başlamışlardır. Spor

koçları ve iş adamları disiplinler arası ortak koçluk ilkeleri belirlemişlerdir. Amerika’da ve Avrupa’da bireylere ve iş dünyasına koçluk eğitimi veren koçluk okulları ortaya çıkmıştır. (Bax vd., 2011; Brock, 2012).

1940-1979 yılları arasında koçluk örgüt danışmanları tarafından yapılmıştır. Bu başlangıç döneminde koçlar öncelikle psikologlar ve örgütsel gelişim konularına odaklanan örgütsel gelişim uzmanları olmuştur. 1980’den 1994’e kadar genel olarak koçluk alanında hızlı bir gelişim görülmüştür. Yaşam koçluğu, kariyer koçluğu gibi koçluk türlerinin ortaya çıkmasıyla koçluk birçok yeni hizmet alanına doğru genişlemiştir.

20. yüzyılın sonunda liderlerin rolü belirsizlik ve küresel bağlamda giderek artan performans baskısı ile başa çıkabilmeyi gerektirmiştir. Üst düzey yöneticiler hem stratejik karar vericiler olmak hem de insanları etkili bir şekilde yönetmek için gerekli iletişim becerilerinde ustalaşmak istemişlerdir. Bu yüzden koçluğun kavram olarak ve bir dizi teknikle yönetim uygulamalarında yerini alması 1980 ve 1990’lı yıllarda hızlanmıştır. 1981’de Personnel Decisions International (PDI) bireysel değişim ve gelişimin hızlandırılması için yapılandırılmış ve kişisel olarak hazırlanmış bir koçluk programı sunan ilk yönetim danışmanlığı firması olmuştur ( McLean vd., 2005, Peterson, 1996; Tompson vd.; 2008).

Koçluk, 1995’ten günümüze iş dünyasında yaygınlaşmaya devam etmiştir. Yayın sayısında, koçluk eğitimi veren kuruluşlarda, koçluk organizasyonları ve koçluk araştırmalarına odaklanan akademisyenlerde büyük bir artış olmuştur (Tompson vd., 2008).

Türkiye’deki koçluk ile ilgili gelişmelere bakıldığında Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)’nun görevlendirdiği Koçluk Platformu Derneği ile Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği tarafından hazırlanan “Koç Ulusal Meslek Standardı” nın 29 Haziran 2013 tarihinde 28692 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanmasıyla koçluk bir meslek olarak kabul edilmiştir (Resmi Gazete, 2017). Mesleki Yeterlilik Kurumu 22 Temmuz 2015 tarihinde koçluğun mesleki yeterlilikleri ile ilgili olarak “Koç Ulusal Yeterliliği” ni onaylamıştır (MYK, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün hizmetiçi eğitim planlarında 2016 yılından itibaren “Eğitim Koçluğu Kursu”, 2017 yılından itibaren de “Yaşam Koçluğu Farkındalık Kursu” yer almaya başlamıştır (MEB, 2017).

### **Koçluk Felsefesi**

Koçluk uygulamaları koçların kişisel görüşleri ve değerleriyle şekillendiğinden koçluk felsefesini anlamak önemlidir. Felsefenin amacı çok çeşitli olası bağlamlara, senaryolara uygulanabilen veya transfer edilebilen genel ilkeleri ve fikirleri keşfetmektir. Koçluk felsefesi, bir koçun çalışabileceği çok çeşitli alan ve içerik için geçerli olma potansiyeline sahip genel bir ifade kümesi olarak görülebilir (Carless & Douglas, 2011). Koçluk felsefesi, koçluk hedeflerine ulaşmada yardımcı olan temel inançları ve değerleri tanımlarken koçluk uygulamaları için bir dizi yol gösterici ilke sağlamalıdır (Renshav, Davids, Shuttleworth & Chow, 2009) .

Koçluk temel olarak kişinin kendi öz düzenlemesini geliştirmesiyle ilgilidir. Koçluğun felsefesi bireylerin kendi deneyimlerinden öğrenmelerini kolaylaştırmaktır (Stout-Roston, 2014). Felsefe, dünyayı anlamaya yönelik olarak insanlar arasındaki tüm etkileşimleri etkiler ve çeşitli koçluk modeli ile koçluk yaklaşımının temelini oluşturur. Felsefe; iyi örgütsel yönetimin niteliği, iş etiği, öz benlik soruları ile kişisel değerler gibi birçok koçluk konusunun merkezinde yer alır. Koçluk uygulamalarını şekillendiren etik değerler ve kişisel değerler kadar felsefi temeller de önemlidir. Çeşitli koçluk uygulamasının yapısında Doğu ve Batı felsefeleri ile diğer felsefelerin etkileri açıkça görülür (Brock, 2008; Grant, 2005).

Doğu ve Batı felsefeleri arasında bireye yaklaşım açısından benzerlikler vardır. Maslow, Rogers, Lao Tzu ve Zen Budizmi her bireyin, onu büyümeye ve üretmeye yönlendiren bir eğilime sahip olduğunu kabul ederler. Bu teorilerin hepsinde birey önemsenir ve kişiler arası ilişkilerin sorumlusu olarak kabul edilir. Taoizm’in, Zen Budizmi’nin, Rogers’in ve Maslow’un perspektifleri insan yaşamı hakkında evrensel bir gerçeği



yansıttıklarından ortak öğeleri vardır. Bireylerin kendi potansiyellerini geliştirmek için kullandıkları yöntemler hem Doğu hem de Batı kültürlerinin merkezinde yer alan bir konudur. Diğer tüm düşünce alanlarının üzerinde bulunduğu göz önüne alındığında bu felsefe, koçluğun temelindeki felsefenin tanımlanmasında asıl etkiye sahiptir (Brock, 2008; Chang & Page, 1991)

Doğu felsefesi yaşamın bütünlüğü ile ilgilenir. Bilgiyi, hayatı ele alış biçimi ve zihnin bir ifadesi olarak nitelendirir. Maneviyat ile zihnin bir arada çalıştığına inanır. Kişinin bütünlüğünü, uyumunu ve değişikliklere uyum sağlamasını vurgular. Bütünlük, uyum ve değişime adapte olma fikirlerine katkıda bulunur. Gerçeği birbiriyle ilişkili her şeyle uyumlu ve bir arada görür. Doğu felsefesinin koçluk üzerine birçok etkisi vardır. Koçluk ilkeleri, Doğu felsefesinden gelen bireyin duygularını anlamak, denge kurmak, harekete geçmek, kenara çekilmek ve yargılamadan kabul etmek fikirlerini yansıtır (Ames, 2005; Brock, 2008).

Batı felsefesi Doğu felsefesinin aksine evreni bir bütün olarak görmez ve varlıklar arasında keskin ayrımlar yapar. Gerçekliği anlamaya ve kontrol etmeye çalışır. Düşüncenin aşırı rasyonel, temel ve evrensel bir biçimdir. Batı felsefesinin de koçluk üzerine birçok etkisi vardır. Koçların iyi gelişmiş eleştirel düşünme, analiz etme, mantık kurma yetenekleri; kanıt oluşturma, sağlam ve mantıklı tartışmalar yapma becerilerinin olması gerekir. Koçluk doğrudan analitik, varoluşçu, fenomenolojik, teolojik ve hümanistik felsefeden etkilenir. Analitik felsefe insanoğlunun doğasını incelemek için bilimsel bir yöntem katkıda bulunur. Varoluşçu felsefenin kavramları olan kişilerin öngörülemezliği, bireysel özgürlük, öznellik, bireysellik, seçim yapma serbestliği, öğrenme ve kendi davranışlarından sorumlu olma koçluğu etkiler. Fenomenolojik felsefe amaçlılık, bilinçlilik ve geniş bakış açısı kavramları ile koçluğa katkı sağlar. Teolojik felsefe danışanlarla özel bir ilişki, empati, destek, olumlu beklentiler, ortaklık, yüzleşme ve öğrenme gibi kavramlarla koçluğa katkıda bulunur (Brock, 2008).

Stober (2006), Batı felsefesinin hümanistik kökenlerini koçluğun felsefi bir temeli olarak ileri sürer. Özellikle kendini gerçekleştirme teorisi, işlev bozukluğunu düzeltmekten çok gelişmeyi artırmak üzerine odaklanan koçluğun merkezindeki varsayımdır. Aslında kendini gerçekleştirme varsayımı genel teşvik ve tavsiye verme ile karşılaştırıldığında koçluğu gelişim süreci alanına yerleştiren önemli bir etkidir. Koçların kişisel koçluk, performans koçluğu ya da yönetici koçluğu yapıyor olmalarına bakmaksızın, bir itici güç olarak danışanlarının pozitif gelişim potansiyeline inanması gerekir. Buradaki gelişim terimi, kişinin günlük yaşantısındaki bireysel adımların yarattığı küçük değişimlerden kendini gerçekleştirmesine kadar bütün hayat yolculuğunu kapsar. Hümanistik felsefe koçluğu; sorumluluk, yeni bilgilerle seçenekleri keşfetme, açık uçlu olma, özgürlük, gelişme kapasitesi ve potansiyelini kullanma memnuniyeti kavramları ile birleştirir (Brock, 2008, Stober, 2006).

Bir koçluk felsefesinin açıkça ifade edilerek özelliklerinin uygulamalara yansıtılması koçluk uygulamalarının anlaşılması ve geliştirilmesi için çok önemlidir. Koçluk yapan kişiler genellikle koç olmak için koçluk filozofu olmaya gerek olmadığını düşünürler. Koçluk felsefesinden çok uygulamanın içeriği ve organizasyonu gibi daha somut konularla ilgilenirler. Bu nedenle koçlar uygulamalarını geliştirmede uygulamaların teorik bilgi ve anlayışın bir yansıması olarak değil, deneyim ve pratiğin sağduyu temelinde geliştirilmesi eğilimindedirler. Koçluk ve koçluk bilgisinin temelini incelemek için harekete geçirici unsur koçlardan değil, koçluğun dışındaki araştırmacılardan gelmektedir (Cushion & Partington, 2014; Gilbert, 2007).

Koçluk uygulamasında koçlar farkındalık sağlamayı ve seçim yapmayı kolaylaştırmak için danışanlarıyla birlikte yeni anlayışlar ile gelişme yönergeleri oluşturabilirler. Koçluk uygulamalarının kişilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmesi kanıta dayalı yaklaşımın koçluk alanına uyarlanması olarak görülebilir. Kanıta dayalı yaklaşımın temeli, koçun alanındaki uzmanlığını kullanarak danışanın ihtiyacına en uygun mevcut bilgiyi kullanmasıdır. Her

bireyin benzersiz olduğunun kabul edilmesi ve eylem planının danışan ile ortak tasarlanması koçluk uygulamasının başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynar (Stober, 2006).

### **Koçluk Türleri**

Koçluk terimi geniş bir yelpazede kişi veya kişilerin özel ve mesleki yaşantısıyla ilgili birçok konuda kullanılan çeşitli etkinliklere uygulanmıştır. Bu yüzden bireylere ve gruplara uygulanan çok fazla koçluk türü vardır. Koçluk uygulamalarının kurum içi veya kurum dışı olmasına ve bireylere bire bir ya da gruplara yönelik olmasına göre çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Koçluk alan grupların veya bireylerin kişisel ve mesleki ihtiyaçları ile koçluk uygulamasında odaklanılan içeriğe göre de koçluk türleri belirlenmiştir. Fakat koçluk uygulamalarının standart bir sınıflandırmasının bulunmaması ve farklı koçluk türleri üzerinde araştırma eksikliği olması hızla gelişen alan içinde ortaya çıkan koçluk türlerinde karışıklığa neden olmaktadır. Farklı koçluk türleri arasındaki ayırım açık değildir ve deneysel olarak türetilmiş bilgiler yerine görüşlere, anlatılara ve bilimsel olmayan bir anlayışa dayanmaktadır (Liljenstrand, 2003).

Koçluk uygulamaları, koçun örgüt dışından ya da örgüt içinden olmasına göre ikiye ayrılır. Kurum dışı koçluk, örgüt dışından bir koçun hem işgörenlerin bireysel performanslarını hem de örgüt performansını artırmak için koçluk yapmasıdır. Kurum dışı koçların ilgili örgüt hakkında daha önceden bilgi sahibi olmaları şart değildir. Ancak davranış değişikliklerini destekleme ve iş süreçlerini anlama konusunda çok yetenekli olmaları gerekmektedir. Kurum içi koçluk ise örgüt içinden bir koçun işgörelere destek olmak için koçluk yapmasıdır. Kurum içi koçluk formal ya da informal şekilde uygulanabilir. Kurum içi koçların kurum dışı koçlardan farklı olarak; örgütün başarılarını, başarısızlıklarını ve karşılaştığı zorlukları bilmesi gerekir. Kurum içi koçlukta koçun, örgüt kültürünü açık bir şekilde tanımlaması ve işgörenlerin koçluk ihtiyaçlarını değerlendirmesi hızlı gerçekleşir. İhtiyaçların belirlenmesi ile koçluk uygulaması arasında çok az bir zaman farkı olur ve iş

çevresi hızla değişir. Bu yüzden avantajlı bir koçluk uygulamasıdır. Koç yöneticilik kurum içi koçluğun bir uygulamasıdır (Arnold, 2009, Fillery-Travis & Lane, 2006). Koçluğa dayalı okul yönetimi bir kurum içi koçluk örneğidir.

Çeşitli koçluk merkezlerinin ve koç yetiştiren eğitim merkezlerinin programları incelendiğinde koçluk türlerinin, bireylerin özel hayatlarıyla ilgili kişisel konulara yönelik koçluk türleri ile iş yaşantılarıyla ilgili gelişim, performans artırma, kariyer ve beceri geliştirme gibi konulara yönelik koçluk türleri olmak üzere başlıca iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Kişisel konulara yönelik koçluk türleri arasında aşağıdaki koçluk türleri yer almaktadır:

**Kişisel Koçluk / Yaşam Koçluğu:** Bireylerin hayatlarında değişiklik yapmalarına, hedeflerini belirleyerek onlara ulaşmalarına ve daha mutlu olmalarına yardımcı olmak için yapılandırılmış, sistematik bir yaklaşımdır. Klinik bir uygulama olmadığı için yaygınlaşmıştır (Green, Oades & Grant, 2006). Bilişsel davranışçı, çözüm odaklı uygulanan bir yaşam koçluğu programı zihinsel sağlığı, yaşam kalitesini ve kişilerin hedeflerine ulaşma düzeyini artırabilir (Grant, 2003).

**Sağlık ve Zindelik Koçluğu:** Bireylerin iyileştirilmiş sağlık ve yaşam kalitesine ulaşmalarına yardımcı olmak amacıyla, yaşam tarzıyla ilgili davranışlarını değiştirmelerini kolaylaştırmak için sağlanan bir koçluk türüdür (Butterworth, Linden, McClay & Leo, 2006).

**Finans Koçluğu:** Bireylerin uzun vadeli mali hedefler belirleyip bunlara ulaşmaları amacıyla davranışlarını değiştirmeleri için yapılan yönlendirme uygulamalarını içeren koçluk türüdür (Grable & Archuleta, 2014).

**İlişki Koçluğu:** İki ya da daha fazla kişinin etkileşimlerini biçimlendirmesi, değiştirmesi veya iyileştirmesine yardımcı olmak için uygulanan koçluk türüdür (Zentis, 2016).

Bireylere ya da gruplara iş yaşantılarıyla ilgili gelişim, performans artırma, kariyer ve beceri geliştirme gibi konulara yönelik olarak uygulanan koçluk türleri arasında aşağıdaki koçluk türleri bulunmaktadır:

**İş koçluğu:** İnsanların iş ile ilgili hedeflerini belirlemeleri ve gerçekleştirmelerini kolaylaştıracak tekniklerle iş planlarını birleştirmeleri için uygulanan koçluk türüdür. Kişilere bire bir uygulanabildiği gibi küçük ya da büyük gruplara da uygulanabilir. İş koçluğunun amacı danışanın ya da danışanların hem kişisel hem de örgütsel iş hedeflerine ulaşabilmeleri için farkındalıklarını artırmak ve davranış değişikliği yapabilmeleri için yönlendirmektir (Clegg, Rhodes & Kornberger, 2003; Stout-Rostron, 2014).

**Performans Koçluğu:** İnsanların iş yerindeki mevcut rollerindeki performanslarını, verimlerini ve etkililiklerini artırmak için uygulanan koçluk türüdür. Performans koçluğu, performansın geliştirilmesindeki ana odak olan örgüt bağlamında uygulanır. Bu koçluk türünü kullanan örgütler, işgörenlerin yetkinliklerinde, becerilerinde ve genel etkililiğinde ölçülebilir bir gelişme oluşturabilirler (Whitmore, 2009).

**Kariyer Koçluğu:** İnsanların iş ve kariyer bağlamında daha iyi kariyer seçimleri yapmaları, daha üretken olmaları, daha değerli işgörenler olmaları amacıyla iş ve kariyer bağlamında kişisel gelişimlerine yardımcı olmak için uygulanan bir koçluk türüdür. Kariyer koçlarının rolü işle ilgili iş başarısı, finansal bağımsızlık, akademik mükemmeliyet, kişisel başarı, kişilerarası ilişkiler, iş ile ev yaşantısını dengelemek ve kariyer planlaması gibi herhangi bir konuda yardımcı olmaktır (Chung & Gfroerer, 2003).

**Liderlik Koçluğu:** Liderlik etkinliğini artırmak amacıyla bire bir ve formal bir ilişki çerçevesinde uygulanan koçluk türüdür (Ely vd., 2010).

**Yönetici Koçluğu:** Yöneticilerin etkinliklerini artırmalarına, yeni liderlik yetkinlikleri geliştirmelerine, örgütlerinde örgütsel değişim ve ilerleme sağlamalarına yardım etmek için uygulanan kısa veya orta süreli koçluk türüdür (Feldman & Lankau, 2005). PDI'nın başkan

yardımcılığı ve Bireysel Koçluk Hizmetleri bölüm başkanlığı görevlerini yapmış olan Peterson'un yaptığı çalışmada PDI tarafından hedefe yönelik koçluk, yoğun koçluk ve yönetici koçluğu olmak üzere yöneticilere uygulanan üç koçluk türü önerildiği belirtilmektedir. Hedefe yönelik koçluk iletişim, etkileme, çatışma yönetimi veya ekip liderliği gibi bir veya iki temel beceri alanına odaklanır. Yoğun koçluk, orta yönetimden yönetici liderliğe geçiş ya da üstten yönetim tarzından daha katılımcı bir stile adapte olma gibi durumlarda yöneticilerin ihtiyaç duyduğu geniş bir beceri yelpazesine veya önemli davranış değişikliklerine odaklanır. Yönetici koçluğunda ise zorlukların tartışılması, çeşitli seçeneklerin etkileri ve bir karara varıldıktan sonra etkili eylemin nasıl uygulanacağı üzerine odaklanılmaktadır. Yönetici koçluğunda beceri geliştirmeye hedefe yönelik ve yoğun koçlukta olduğu kadar önem verilmez (Peterson, 1996).

Morris (2000), en yaygın koçluk türlerinin kişisel koçluk / yaşam koçluğu, gelişimsel koçluk, yönetici koçluğu, düzeltici koçluk, değişimsel koçluk ve kariyer koçluğu olduğunu ifade etmiştir (akt. Disbennett Lee, 2003). Düzeltici koçluk, performans sorunlarını çözmek için uygulanan bir koçluk türüdür (Barner, 2005). Ayrıca eğitimde öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, dil yeterliliklerini geliştirmek, çeşitli niteliksel teknik ve laboratuvar çalışmalarında başarı düzeylerini artırmak için uygulanır. Bu amaçla uygulanan diğer bir koçluk türü eğitim koçluğudur. Düzeltici koçlukla yakın anlamda kullanılan gelişimsel koçluk performans gelişimine yardımcı olmak için uygulanan koçluk türüdür ve performans koçluğu ile de benzerlik gösterir. Performans koçluğuna benzer olmakla birlikte sadece sporculara yönelik olarak uygulanan bir de sporcu koçluğu vardır. Değişimsel koçluk bir geçiş süreci koçluğudur. Özel hayatında ve/veya işinde değişim yaşayan kişilere geçiş sürecinde destek sağlama, motivasyonlarını artırma, hedef geliştirmelerine ve planlama yapmalarına yardımcı olmalarını kapsayan bir koçluk türüdür (Cohn, 2010).

Öğretimsel koçluk ise öğrencilerde daha etkili öğrenmeleri sağlamak için öğretmenlerin araştırma temelli, yeni öğretim uygulamalarını seçmelerine ve uygulamalarına yardımcı olmayı amaçlayan bir koçluk türüdür. Sınıf yönetimi, içerik geliştirme, özel öğretim uygulamaları ve değerlendirme gibi çok geniş öğretim konularına odaklanır (Knight, 2007).

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde koçluk uygulamalarında iş koçluğunu, performans koçluğunu, gelişimsel koçluğu, öğretimsel koçluğu, ihtiyaç duyulduğunda düzeltici koçluk ve değişimsel koçluğu da yönetim sürecine katarak bu koçluk türlerini sentezlemeleri gerekir.

### **Yönetimde Koçluk Uygulamaları**

Örgütler işgörenlerde performans iyileştirmesi, işgörenlerin kariyer gelişimi, yönetim ve liderliğin gelişimi, strateji geliştirme, örgütsel değişim gibi çok geniş bir aralıkta yer alan gelişimsel amaçlar için koçluk uygulamalarını kullanmaktadırlar. Yönetimde koçluk uygulamaları örgütlerde yöneticilerin sorumluluklarının bir parçası ya da örgüt dışından profesyonel koçlar tarafından sağlanan bir hizmet olabilir (Kim, 2010).

Yönetici koçu ve koç yönetici kavramları birbirine karıştırılabilmektedir. Yönetici koçu yöneticilere yönetim becerilerini geliştirebilmeleri, etkiliklerini artırmaları, örgütlerinde örgütsel değişim ve gelişme sağlayabilmeleri için koçluk hizmeti veren profesyonellere denir. Koç yönetici ise yönetimde işgörenlerin gelişmeleri, motive edilmeleri, verimliliklerinin artırılması için koçluk uygulamalarını kullanarak koçluğa dayalı yönetim anlayışını benimseyen yöneticilere denir. Bu çalışmada okul yöneticileri yönetici koç olarak ele alındığından, koçluğa dayalı yönetim ele alınmıştır.

**Koçluğa dayalı yönetim.** Koçluğu bir yönetim işlevi olarak keşfetmeye yönelik en erken çabalar 1950'lerde Myles Mace'in çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Myles Mace'in koçluğu değerli ve edinilebilir bir yönetim becerisi olduğunu düşünmüştür (Evered & Selman, 1989). Yönetimde bir kavram olarak ve bir dizi teknik olarak 1980'li ve 1990'lı yıllarda hızla

gelişmiştir. 1981 yılında PDI bireysel değişimin ve gelişimin hızlandırılması için yapılandırılarak kişiye uygun hale getirilmiş bir koçluk programını öneren ilk yönetim danışmanlığı firması olmuştur. PDI, koçluğu insanları kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları araçlar, bilgiler ve fırsatlarla donatarak daha etkili hale getirme süreci olarak tanımlamıştır. İki deneysel çalışma PDI koçluk programının; program tamamlandıktan sonra en az iki yıl süren belirgin, gözlemlenebilir değişiklikler meydana getirdiğini göstermiştir (Peterson, 1996; McLean vd., 2005).

Zaman ilerledikçe küresel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerle birlikte örgütsel yaşamın değişimi kaçınılmaz bir duruma gelmiştir. 21. yüzyılda örgütler değişen iş koşullarının, teknolojik gelişmeler ile küresel rekabetin yarattığı güçlükleri karşılamak için iş gücü çeşitliliği, yüksek performanslı örgüt, yeniden yapılanma, yetkilendirme, kendi kendini yöneten ekipler, öğrenen örgütler ve müşteri hizmetleri gibi yeni kavramlara örgüt yaşamında yer vermeye başlamıştır (Ellinger vd., 2003; McLean vd., 2005) .

Örgütsel uygulamalar işgörelere ve sürekli rekabete dayanan üstünlük elde etme süreçlerine odaklanırken, komuta etme ve kontrol üzerine kurulu yönetim modellerin yerini takım temelli, pozisyona bağlı olmayan, yetki devrine dayanan yeni modeller almıştır. Bu yeni modeller, yöneticilerin işgörellerinin öğrenme ve gelişimini teşvik ederek kolaylaştıran yeni davranışları benimsemelerini gerektirmiştir.

Araştırmacılar yöneticilerin bazı otoriteleri ve kontrolleri bırakması, işgörel performansını artırmak için koç olarak yeni bir rol üstlenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. İşgörelinin gelişim ve öğrenme sorumluluğu giderek yöneticilere devredildiğinden, yöneticilerin koçluk davranışları daha fazla dikkat çekmektedir. Koçluk işgörelinde uzun süreli öğrenmeyi sağlamak, işgörelinin motivasyonunu, performansını, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını artırmak için giderek daha önemli bir gelişimsel yaklaşım haline gelmektedir. (Ellinger vd., 2003; Redshaw, 2000).



Koçluğa dayalı yönetim işgörenlerin nasıl ve hangi şartlar altında geliştiği ve belirli beceriler geliştirdiği bilgisi ile yöneticinin uygulama, gelişim ve işbirliği becerilerine dayanan bir yönetim tekniğidir. Koçluk bir defalık problemleri çözenin bir yolu değil, zamanla işgörenlerin performanslarını geliştirme ve sahip oldukları en üst seviyeye yükseltme yöntemidir (Orth vd., 1987). Popüler bir örgütsel gelişim stratejisi, yönetici ile işgören arasındaki ilişkiyi değiştirmeye çalışan bir yönetim felsefesidir. Yöneticinin, işgörenlerin iş ile ilgili becerileri öğrenmelerine ve gelişimlerine olanak tanıyan davranışlar göstererek öğrenmeyi kolaylaştırmasını içerir (Anderson, 2013; McLean vd., 2005). İşgörenlerin potansiyellerinin artırılarak daha üretken olmaları için güçlendirilmelerine ve işgörenleri kontrol etmenin getirdiği yabancılaşmanın azalmasına olanak tanıyan eylemlerin keşfedilmesine odaklanır. Koçluğun özü bir sonuç üretmeyi, bir vizyonu gerçekleştirmeyi vaat eden bir ortaklık geliştirmek; işgörenleri eyleme teşvik etmek için iletişim kurmak; işgörenlerin benzersizliklerini onurlandırmak ve ulaşılanın ötesine geçmeye isteklilik duymaktır (Evered & Selman, 1989; McLean vd., 2005).

***Koçluğa dayalı yönetimin avantajları.*** Koçluğa dayalı yönetimin işgören, örgüt ve yönetici için birçok avantajı vardır. İşgörenlerde kalıcı ve kapsamlı öğrenme sağladığı gibi öğrenme potansiyeline sahip işgörenler üretir. Ayrıca işgörenlerin motivasyonlarının artırılmasına ve işgörenler arasında iyi çalışma ilişkileri kurulmasına katkıda bulunur.

Koçluğa dayalı yönetim anlayışının benimsendiği örgütlerde işgörenler kendileriyle ilgili farkındalık kazanırlar ve kendi gelişimleriyle ilgili sorumluluk alırlar. Yeni iş yeterlilikleri kazanmanın yanı sıra aşamalı olarak yeni ve daha etkili öğrenme becerileri geliştirirler. Kendilerine daha fazla güvenirlir ve zorluklarla daha kolay baş edebilirler. Hatalarından öğrenme fırsatı elde ederler. Yeni ve daha etkili problem çözme yöntemleri geliştirebilirler. Becerilerin geliştirilmesi, karara katılım, hedef başarısı, öz saygı, yaratıcı olma, onaylanma ve saygı görme gibi konularda daha yüksek seviyede deneyimler kazanırlar.

Örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları artar. Değişimin gerçekleşmesi için gerekli beceriler daha kolay edinildiğinden değişim kolaylaşır. İşgörenler sadece değişimin niteliğine bakarak gerekli yeni becerileri belirleyebilirler (Uyar ve Acar-Bayraktaroğlu, 2010; Gilley vd., 2010; Redshaw, 2000).

Koçluğa dayalı etkili bir yönetim anlayışında örgütsel avantajlar çok büyüktür. Bu uygulamalarla örgütsel öğrenme gerçekleşir, tüm örgüt gerekli bilgi ve becerileri daha çabuk öğrenebilir, değişikliğe daha etkin bir şekilde uyum sağlayabilir. Örgütte her seviyede pozitif, gelişmiş bir iletişimin kurulmasıyla iş birliği, takım çalışması, örgütsel verim ve etkililik artar. Destekleyici bir çalışma ilişkisi, coşku ve istek oluşturularak sürekli performans iyileşmesi sağlanır. Sonuçta performans bireysel ve örgütsel seviyede artar. Koçluğa dayalı yönetim anlayışını benimseyen yöneticilerin yönetim ve kişiler arası ilişkiler konularında becerileri gelişmektedir. Koç yöneticiler hem kendilerini hem de işgörenlerini daha iyi tanımaktadırlar. İş görenlerin güçlü, zayıf ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirleyebilmektedirler (Gilley vd., 2010; Redshaw, 2000).

The Industrial Society'nin 5700 insan kaynakları uzmanının cevapladığı anket verilerine dayanarak koçluğun bireysel ve örgütsel yararları ile ilgili hazırladığı rapora göre koçluğun işgörenlerin bireysel performans ve hedeflerini geliştirmeye yüzde 87, öğrenme ve gelişmeye açık olmayı artırmaya yüzde 60, işle ilgili özel konulara çözümler üretmeyi kolaylaştırmaya yüzde 58, işgörenlerin yeteneklerini ve potansiyellerini daha fazla kullanmalarına yüzde 79, örgüt performansının artırılmasına yüzde 69 oranında katkı sağlamaktadır (Wilson, 2004, s. 98). Yapılan araştırmalar koçluğu yönetimin gerekli bir unsuru olarak önermekte ve örgütlerde koçluk kültürü oluşturmanın yararlarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte koçluğa dayalı yönetim anlayışını benimseyen yöneticilere oldukça nadir rastlanmaktadır. Yöneticiler etkili koçluk yapmak için gerekli bilgi ve

becerilerin eksikliği veya zaman yetersizliği gibi nedenlerden ötürü koçluğa dayalı bir yönetim tarzına geçiş yapmakta zorlanmaktadırlar (Ellinger vd., 2008).

Koçluğa dayalı yönetim işgörenlerin kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmalarını kolaylaştıracak pozitif bir ortam oluşturur. İşgörenlerde farkındalık ve sorumluluk oluşturarak onlara kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı tanır. Yöneticilerin işgörenleri daha iyi tanımalarını ve değerlendirmesini sağlar. Güvene dayalı ilişkilerin kurulmasıyla oluşan ortaklık işgörenlerin, yöneticinin ve örgütün gelişimine katkı sağlar.

***Koçluğa dayalı yönetim süreci.*** Koçluğa dayalı yönetim süreci genelde kişiler arası ilişkiler üzerine kurulmuş adımlarla tanımlanır. Peterson ve Hicks (1996), koçluk sürecinin etkili olmasını sağlayacak beş stratejik adımı paylaşımcı olma, ilham verme, yeni yetkinlikler kazandıran beceriler geliştirme, yöneticiler ile işgörenler arasında "asla vazgeçme" gibi bir tutum geliştirme, bireysel büyüme ve gelişme sağlayan koşullar yaratmak için çevrenin şekillendirilmesi olarak açıklar. Stone (1999) ise koçluk sürecinin bileşenlerini bilgi toplama etkili iletişim tekniklerini kullanma, işgörenlerin morallerini ve motivasyonlarını artırma, işgörenleri eğitime ile işgören performansını iyileştirmek için geri bildirim sağlama olarak belirler. Gilley ve Boughton (1996) koçluk sürecinin işgörenin zayıf performansla yüzleşmesini sağlama, rehberlik etme, eğitim verme ve kariyer koçluğu yapma olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ileri sürmüştür. Yapılan çalışmalar benzer şekilde koçluk sürecinin hem bireysel hem de örgütsel performansın artırılması için yöneticiler ve işgörenler arasında sinerjik ilişkilerin kurulması olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçte işgörenlerin performans iyileştirme ihtiyaçları ile gelişimlerini engelleyen engellerin belirlenmesine ve motivasyonlarını azaltacak kültürel konuların ele alınmasına olanak tanıyacak bir planlama önemlidir. Koçluk süreci planı gerçekçi, spesifik, erişilebilir olmalı ve uygun bir zaman çizelgesi içermelidir (Gilley vd., 2010).

Koçluğa dayalı yönetim süreci mesleki konuların temel alındığı, geleceğe yönelik, işbirlikçi, sistematik ve eylem odaklı bir süreçtir. Bir yönetim fonksiyonu olarak uygulanan koçluk uzmanlaşmış koçluktan farklıdır. Koç yöneticilerin işyeri etkileşimlerinin şekli ve içeriği hakkındaki beklentileri uzman koçlardan farklıdır. Uzmanlaşmış koçluk tipik olarak belirli bir programa göre ya da ihtiyaç duyulduğunda yapılan otumlardan oluşur. Fakat koç yöneticinin işgörenlerle iletişimi formal olabildiği gibi, sürece dahil olanlar tarafından bile koçluk sürecinin bir parçası olarak tespit edilemeyebilecek informal diyaloglardan oluşabilir. Koridor koçluğu olarak da isimlendirilen informal diyaloglar işgöreni işbirlikçi problem çözmeye yönlendiren veya işgörenin motivasyonunu artıran kısa görüşmelerdir. Formal iletişim performans incelemesi ya da bilgilendirme toplantısı gibi durumlarda yapılan tipik koçluk oturumlarında kullanılır. Bununla birlikte birçok araştırmaya göre süreç uzmanlaşmış ve yönetici koçların deneyimine dayalıdır. Aynı modeller ve ilkeler hem uzmanlaşmış koçlar hem de yönetici koçlar için uygundur (Anderson, 2013; Grant, 2010).

Formal ya da informal olduğuna bakılmaksızın yönetime dayalı koçluk süreci, işgörenlerle yönetici arasında şekillenen bir yardım ilişkisi olarak anlaşılabilir. Bu ilişkide yönetici işgörenlerin performanslarını artırmak, buna bağlı olarak örgütsel verimliliği geliştirmek amacıyla, işgörenlerle birlikte tanımlanan bir dizi hedefe ulaşılmasında işgörenlere yardımcı olmak için çok çeşitli bilişsel ve davranışsal teknik kullanarak işgörenlerle iletişimini güçlendirir (Killburg, 1996; Grant, 2010). Koçluğa dayalı yönetim sürecinde yöneticilerin patronluk yapmayı değil, işgörenleri gelişmeye teşvik etmeleri; işgörenlere ne yapmaları gerektiğini söylemeleri değil, işgörenlere performanslarını nasıl geliştireceklerini sormaları gerekir. Yöneticiler bu süreçte işgörenleri geliştirmekten daha çok onları kendilerini geliştirmeye hazırlamalıdır (Gilley vd, 2010; McLean vd., 2005).

Koçluğa dayalı yönetim didaktik bir süreç değildir. Koç yönetici işgörenleri yeni ve gerçek iş deneyimlerine maruz bırakarak, karşılaştıkları yeni iş problemlerini çözmeye

teşvik ederek; işgörenlerin öğrenmesini, yeni beceriler edinmesini ve mevcut becerileri geliştirmesini sağlar. Koçluk öğretim veya öğretmeden çok farklıdır ve en iyi şekilde öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak tanımlanır. Koç yönetici işgörenleri kendileri için öğrenmeye teşvik eder. İşgörenin gerçekten ihtiyacı olduğunda rehberlik etmeye, yardımda bulunmaya devam ederken, düzenli olarak işgörenin her tecrübeyi gözden geçirmesine ve böylece tecrübelerinden öğrendiklerini anlamasına yardımcı olur. Performans değerlendirmeleri genellikle bir gelişim eylem planı ve/veya yeni bir yetki verme ile sonuçlanır. Yeni bir yetki verme genellikle yeni becerilerin öğrenilmesini içerir. Ayrıca yöneticinin belirli miktarda risk almasını ve işgörene güven duymasını gerektirir. Koçluk eylem planlarını gerçekleştirmek için olduğu kadar, onları izlemek ve gözden geçirmek için de çok etkili bir yoldur (Redshaw, 2000).

Koçluğa dayalı yönetim sürecinin iyi işleyebilmesi belirli bir örgütsel çevre ve iklim türü gerekir. Direktife dayalı yönetim tarzları, kontrol kuralları, prosedürleri ve sistemleri, yetki devrini kısıtlayan politikalar iyi koçluk uygulamalarını engelleme eğilimindedir. Emir, komuta ve kontrol üzerine kurulu bir yönetim tarzından uzaklaşarak daha pozitif, hümanist, motive edici iletişim tarzı benimsenmeli, koçluk kültürü oluşturulmalıdır. Koçluk sürecinin amacına ulaşabilmesi için örgütte koçluğun önemli olduğu ve koçluğun ne olduğu tam olarak anlaşılmalıdır. Ayrıca yöneticilerin normal yönetim rolünün bir parçası olarak düzenli ve etkili bir şekilde koçluk yapmalarına teşvik edildiklerini anladıkları bir ortam oluşturulmalıdır. Hata yapan işgörenlerin suçlanması ya da işgörene yaptığı hatanın bedelinin ödetilmesi yerine hatalar öğrenme fırsatları olarak görülmelidir. Bu konuda öğrenmenin gerekli bir parçası olarak belli miktarda risk alma kabul edilmelidir (Grant, 2010; Megginson & Cluttbuck, 2006; Redshaw, 2000).

Koçluk sürecinde işgörenlerin azami potansiyellerine ulaşmaları için pozitif bir ortam sağlanmalıdır. Bunun için de yönetici ile işgörenler arasında herkesin pozitif bir ortam oluşmasına katkıda bulunabileceği güvene dayalı bir ortaklık kurulmalıdır (Bommelje, 2015).

**Koç yönetici becerileri.** Koçluğa dayalı yönetim sürecinde koç yöneticinin hedef ve performans odaklı yaklaşımları birleştiren çeşitli yöntemleri kullanabilmesi için birçok farklı beceriye sahip olması gerekir. Bu beceriler psikolog, psikiyatrist veya analist becerileri değil, yönetim becerileridir. Bir kez öğrenildiğinde koçluk herhangi bir yöneticinin yönetme biçiminin ayrılmaz bir parçası haline gelir. İlişkisel beceriler, analitik beceriler, etkili performans değerlendirme, yapıcı geri bildirim verebilme, hedef belirleme, performans yönlendirme, gelişime yöneltme, öğrenmeyi kolaylaştırma, gözlem, uyum, işgörenlerin karşılaştıkları problemleri çözmelerine ve yeni zorluklarla baş edebilmelerine olanak tanıma becerileri etkili koçluğun temelinde yer alan becerilerdir (Anderson, 2013; Ellinger, Beatie & Hamlin, 2008; Griffiths & Campbell, 2008; Orth vd., 1987; Redshaw, 2000; Segers, Vloeberghs, Henderickx & İnceoğlu, 2011). Ayrıca koç yöneticilerin uzmanlaşmış koçlardan farklı olarak işgörenleri isteğe bağlı bir çaba harcamaya motive etmek; işgörenlerin bilgi, beceri ve niteliklerini kullanabilecekleri fırsatlar oluşturmak gibi becerilerinin de gelişmiş olması gerekir (Anderson, 2013; Harney & Jordan; 2008; Purcell & Hutchinson, 2007).

Yönetici ve işgörenler arasında karşılıklı öğrenmeye, derin anlayışa, farkındalığı artırmaya, işbirlikçi bir bilinç ile eyleme teşvik edici bir etkileşimin kolaylaştırıcısı olarak koç yöneticinin sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Özellikle yöneticinin dinleme becerisi kritik bir önem taşımaktadır. Diğer yandan iyi koçluğun esası işgörenlerde farkındalık ve sorumluluk oluşturmaktır. Farkındalık kişinin çevresindeki olayları algılaması ve öz farkındalık olarak kişinin kendi yaşadıklarını, kendi potansiyelini algılaması olmak üzere iki şekilde ortaya çıkar. Burada farkındalık kişinin görmesinin ve işitmesinin ötesinde, konuyla ilgili bilgileri toplayıp birleştirerek konuyu net

bir şekilde algılamasıdır. Sorumluluk ise yüksek performans oluşturmak için çok önemlidir. İşgören düşünceleri ve eylemleri için sorumluluğu kabul ettiğinde, örgüte bağlılığı artarak performansı yükselir. Sorumluluk ve farkındalık oluşturmanın en etkili yolu güçlü sorular sormaktır. Bu sebeple güçlü sorular sormak en önemli koçluk becerilerinden biridir (Bommelje, 2015; Whitmore, 2009). Ayrıca koç yöneticilerin koçluk sürecinde kendilerini değerlendirebilmeleri için öz farkındalıklarının yüksek olması gerekir (Ellinger vd., 2010).

Koçluk becerileri duygusal zeka ile ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir. Hedef odaklı koçluk sürecinde hedeflere en iyi şekilde ulaşılabilmesi için koç yöneticinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenleyebilmesi gerekir. Kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde algılayabilme, düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanabilme, farklı duyguların zaman içinde nasıl ortaya çıkıp değiştiğini anlayabilme becerileri ile duyguları yönetmek ve yapıcı eylem haline getirmek için bu becerileri kullanabilme becerisi olmak üzere duygusal zekanın dört boyutu vardır. Örgütsel zeka hem yöneticilerin liderlik davranışlarını öngören bireysel düzeyde hem de daha yüksek grup etkililiği ile ilgili olarak örgüt düzeyinde performans ile yakından ilişkilidir. Bu açıdan koçluk davranışları kişinin duygusal zekasının bir yansımasıdır (Grant, 2007; Salovey & Mayer, 1990).

21. yüzyılın iş dünyasında yeni ortaya çıkan bir kavram olan koç benzeri liderlik ise duygusal zeka ile bütünleştirilmiş çeşitli liderlik türlerinin birleşimidir. Daniel Goleman duygusal zekayı öz farkındalık (öz benlik, duygularını tanımlama), öz düzenleme (duygularını kontrol etme), motivasyon (kendini motive etme), sosyal beceriler (ilişkilerin yönetimi) ve empati (başkalarının duygularının farkında olma) ile ilişkili beş temel beceri ile tanımlar. Bu becerilerin bireylere olduğu gibi gruplara da uygulanabileceğini, böylece grup üyelerinin özellikle de grup liderlerinin grup etkililiğini en iyi duruma getirebilmek için duygusal durumlara ve ihtiyaçlara uygun davranması gerektiğini ifade eder. Koç benzeri lider koçluk

becerilerini kullanarak dinleme, güçlü sorular sorma, doğrudan iletişim kurma ve geri bildirim verme, güven ve farkındalık oluşturma, hedef belirleme, sürecin hesap verebilirliğini oluşturma davranışlarında bulunur (Bommelje, 2015; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Yöneticilerin koçluk becerilerinin geliştirilmesi örgütsel değişimi teşvik etmeye ve desteklemeye yardımcı olur. Koçlukla ilgili birçok yazılı kaynak ile eğitim ve koçluk merkezi koçluğu öğretebileceğini iddia eder. Fakat koçluk uygulamaya dayalı ve dinamik bir süreçtir. Koçluk uygulamalarında belirli durumlara uygulanabilecek belirli yöntemler formüle edilemez. Dolayısıyla koç geliştirmeyi amaçlayan herhangi bir eğitim veya geliştirme faaliyeti katılımcıların gerçekçi, pratik oturumlara; tercihen rol yapma oyunlarına maruz kaldıklarında kendileri için öğrenmelerine olanak tanıyacak, koçluk becerilerini geliştirecek, koçluk ilkelerini izleyecek ve gösterecek şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca koçluk alan kişiler de iyi birer koç haline gelebilirler. Bu nedenle koçluk için gerekli becerileri kazandırmak amacıyla kullanılacak en iyi yöntemlerden biri yine koçluktur (Grant, 2010; Redshaw, 2000).

### **Koçluğa Dayalı Okul Yönetimi**

Birçok okul yetersiz yönetim nedeniyle evrensel dönüşümün ihtiyaçlarına cevap verememekte ve işlevini tam olarak yerine getirememektedir (Mathibe, 2007). Geleneksel olarak okul yönetimi hedef belirleme, bütçeleme ve kaynak tahsisi, düzenli bir çevrenin korunması ve öğretmenlerin değerlendirilmesi gibi okul ortamındaki iş ve işlemlerin yönetilmesi ile işleyişin yönlendirilmesine odaklanmaktadır. Eğitimsel odaklar hesap verebilirlik, okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerine yoğunlaştıkça okul yönetimi çok katmanlı hale gelmiş, giderek daha fazla sorumluluk yüklenmiştir (Duncan & Stock; 2010). Birçok okul yönetimi üzerine düşen zorlu görevi getirebilmek için işbirliğine dayalı olarak, yöneticilerin desteğiyle uygulamalarını gözden geçiren ve geliştiren bir eğitimci topluluğu yaratmaya çalışmaktadır. Bu süreç hem öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak hem de



okul çapında bir gelişme sağlamak için öğrenci çalışmalarını temel alan koçlukla başlayabilir (Niddus & Sadder, 2011).

Koçluğa dayalı yönetim işgörenlerin performanslarını, işe yönelik becerilerini, problem çözme yeterliliklerini artırarak; iş tutumlarını etkileyerek ve davranışlarını hedefe yönelik olarak düzenleyerek örgütsel gelişmeye katkı sağlar (Theboom, Beersma & Vianen, 2014). Okullarda koçluğa dayalı yönetim bireysel olarak öğretmenlerin ve sistematik olarak okulların gelişimini artırmak için kullanılabilir. Koçluk uygulamaları ile öğretmenlerin hem bireysel hem de grupsal olarak şu alanlarda bilgi ve becerilerinin gelişmesine destek olunarak okul gelişimine katkı sağlanır (Laba, 2011):

1. Takım çalışmaları,
2. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi,
3. Okul programlarının ve uygulamaların değerlendirilmesi,
4. Etkili öğretimsel uygulamalar,
5. Öğrenci başarısını artıran yöntemler ve okul politikaları,
6. Uygulamaların izlenmesi,
7. Değişim stratejilerinin izlenmesi,
8. Eylem planları.

Öğretmenlerin gelişimi okul gelişiminin en önemli aracı haline geldiğinde, hem okullardaki değişim için gerekli olan işbirlikçi planlama ve karar vermeyi mümkün kılacak konular hem de örgütsel değişimin temeli olan veri toplama mesleki gelişim programlarına alınmalıdır. Başarılı bir mesleki gelişim programı öğretmenlere yeni bilgi ve beceriler; öğrencilere artan bir öğrenme sağlayan döngüsel bir süreç haline gelir (Showers & Joyce, 1996).

Koçluk uygulamalarının okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla kullanımı yaygınlaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde koçluğun temeli

işbirlikçi, yargılayıcı olmayan çabalarla destek ve eğitimi içerir. Araştırmalar koçluğun yeni bilgilerin, becerilerin uygulamaya geçirilmesinde, yenilikçi tekniklerin kullanılmasının tanıtımında, öğretmenlerin yeni öğretim stratejileri geliştirmeleri için teşvik edilmelerinde ve öğretmenler arasında iyi mesleki ilişkiler kurulmasında etkili bir mesleki gelişim yöntemi olduğunu göstermektedir (Ai & Rivera, 2003).

Joyce ve Showers (2002) mesleki gelişim programlarında kullanılan teorik sunum, modelleme, uygulama ve geri bildirim sağlama yöntemlerinin etkililiği ile koçluk yönteminin etkililiğini karşılaştıran bir çalışma yapmışlardır. Bu yöntemlerin etkililiğini kavramsal olarak anlama, beceri kazanımı ve yeni becerileri günlük iş yaşamına transfer etme düzeylerinde araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları koçluğun kavramsal olarak anlama, beceri kazanımı ve yeni becerilerin günlük iş yaşamına transfer edilmesi düzeylerinin hepsinde en etkili yöntem olduğunu göstermektedir. Geleneksel mesleki gelişim programlarının yeni becerilerin günlük iş yaşamına transfer edilmesinde nadiren etkili olduğu göz önüne alındığında koçluğun bir mesleki gelişim programı olarak kullanılabilmesi görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır (akt. Minnesota Department of Education, 2016).

Tablo 1

*Mesleki Gelişim Programlarında Kullanılan Yöntemlerin Etkililik Düzeyleri*

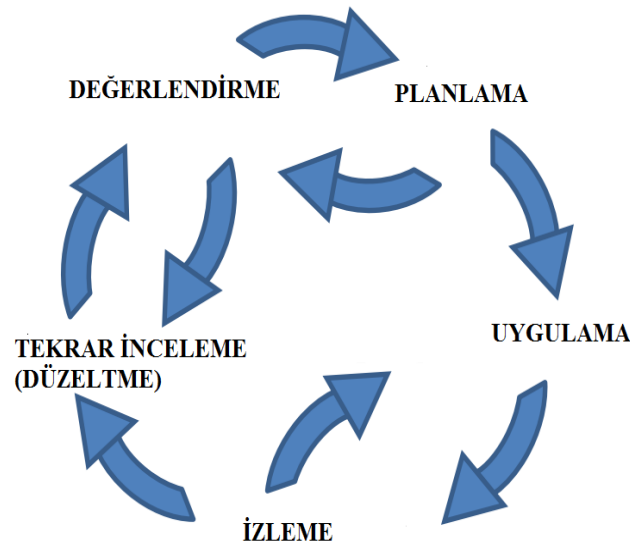
<b>Eğitim Yöntemi</b>	<b>Kavramsal Anlama</b>	<b>Beceri Gelişimi</b>	<b>Becerilerin İşe Transferi</b>
Teorik Sunum	%85	%15	%5-10
Modelleme	%85	%18	%5-10
Uygulama ve Geri Bildirim	%85	%80	%10-15
Koçluk	%90	%90	%80-90

Okullarda koçluğa dayalı yönetim öğretmenler için sonuç odaklı, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış, işbirlikçi, sürekli, yansıtıcı, değerlendirmeye dayanan ve okul yöneticileri rehberliğinde iş başında uygulanan etkili bir

mesleki gelişim programı olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin geliştirilmesi aracılığıyla okul gelişimine katkı sağlar.

**Koçluğa dayalı okul yönetimi süreci.** Etkili okul yöneticileri genellikle pedagoji uzmanıdırlar. Bu özelliklerinden dolayı öğretmenlerin çok yönlü ve farklı gelişim ihtiyaçlarını fark ederek yetersiz tasarlanmış mesleki gelişim programlarını reddetmeleri ve etkili koçluğu benimsemeleri muhtemeldir. Okul yöneticilerinin koçluk sürecinde ve koçluk ilişkisinde istek uyandırması son derece önemli bir unsurdur. Koçluk rolünü üstlenen bir okul yöneticisi sürekli destek sağlamayı ve zaman içinde ortaya çıkan bir süreç boyunca öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleriyle okulun örgütsel gelişimini beslemeyi amaç edinir (Bloom vd., 2005).

Eğitim yönetiminde mesleki gelişim ve örgütsel değişim için uygulanan koçluğu denetleme veya değerlendirmeden ayırmak önemlidir (Krasnoff, 2015). Hem öğretmenlerin mesleki gelişimleri hem de okul gelişimi için uygulanan koçluk süreci alt döngülerinde planlama-uygulama-izleme-tekrar inceleme (düzeltme) ve değerlendirme aşamalarıyla Şekil 1'deki gibi döngüsel bir süreçtir.



Şekil 1. Koçluğa dayalı okul geliştirme süreci (Laba, 2011)

Koçluk yoluyla okul geliştirme sürecinin de bir özeti olan bu döngüsel sürecin aşamaları okul yöneticilerinin süreç boyunca değişen sorumluluklarına ve rollerine rehberlik eder (Laba, 2011). Bu aşamalar ayrıca okul yöneticilerinin koçluk sürecinde kullanacağı teknikleri, araçları ve becerileri belirler. Okul yöneticilerinin koçluk sürecini etkili bir şekilde yönetebilmeleri için öğretmenlerle ortaklığa dayalı bir ilişki kurabilme, etkili dinleme, gözlem yapabilme, güçlü sorular sorabilme ve yapıcı geri bildirim verebilme gibi temel koçluk becerilerine sahip olmaları gerekir. Koçluk sürecinde kullanabilecekleri teknikler şunlardır (Costa & Garmston, 2016; Minnesota Department of Education, 2016):

**a) Değerlendirme teknikleri:** Öğretmenlerin çalışmalarını ve başarılarını açıkça tanımlanmış ölçütlere göre değerlendirmek için kullanılan performansa dayalı derecelendirmeler, yapıcı geribildirimler, değerlendirme raporları gibi performans temelli değerlendirme yöntemleridir. Hem öğretmenlerin gelişimine hem de okul yöneticilerinin hesap verebilirliğine katkı sağlar. Öğretmenleri yargılama amaçlı kullanılmamalıdır.

**b) Öğretimsel teknikler:** Genellikle okul yöneticilerinin öğretmenlere bir şeyi doğrudan öğretme ihtiyacı duyduğunda kullandığı modelleme, kaynak sağlama ya da bir makale paylaşımı, zamanlama için ipuçları verme, bir sistem kurma gibi konularda doğrudan öğretim şeklinde ortaya çıkan didaktik yöntemlerdir. Bu yöntemler hedeflerin açıkça ifade edilip eyleme geçirilmesini sağlar. Fakat öğretmenleri çalışmalarında okul yöneticisine bağımlı hale getirmeye teşvik edebilir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde gelişme sağlasa da genel olarak potansiyellerinin gelişimine katkı sağlamaz.

**c) İşbirlikçi teknikler:** Paylaşılan çalışmalar bir proje veya görev için yararlı olduğunda kullanılabilir. Bu yöntemin kullanılması okul yöneticisi ve öğretmenlerin her birinin yapılan iş için ihtiyaç duyulanların bir bölümüne sahip olduğunda en iyi şekilde sonuçlanır. Okul yöneticisi bir dizi yaklaşım ve çözüm sunabilir. Fakat öğretmenler belirlenen hedeflere en uygun yöntemleri ve araçları kendileri belirlerler. Öğretmenlerin yeni yöntemleri

benimsemelerine ve belirlenen hedeflere ulaşmaları için bağımsız çalışmalar yapmalarına olanak sağlayan ortam sağlanır.

**d) Kolaylaştırıcı teknikler:** Öğretmenlerin fikir ve çözümler üretmelerine, yansıtıcı uygulamalar yoluyla onların karar verme süreçleri ile kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olan gözlem, yansıtma, analiz, yorumlama ve deneme gibi yapılandırmacı yöntemlerdir. Örneğin okul yöneticisi öğretmenlerin veri toplamasına ve verileri yorumlamasına yardımcı olur ve geri bildirimde bulunarak bir eylem dizisi seçer. Değerlendirmelerin yeniden incelenerek yeni olanaklar oluşturulmasına ve iyileştirmeye yönelik araştırma yöntemleri geliştirilmesine yardım eder. Sorun çözme becerilerinin ve yansıtıcı davranışların geliştirilmesini sağlar. Sürecin yönlendirilmesi okul yöneticisinden öğretmenlere geçer. Bu tekniklerin etkili bir şekilde uygulanması uzun bir zaman alabilir ve bu tekniklerin başarılı olabilmesi için en başta okul yöneticisi ve öğretmenler arasında güvene dayalı bir ortaklık ilişkisi kurulmalıdır.

Bu tekniklerin sınırları belli değildir ve hangi aşamada hangi tekniğin uygulanacağına dair bir formül mevcut değildir. Koçluk sürecinin aşamalarındaki ihtiyaçlara göre okul yöneticileri hepsini sentezleyerek kullanabilmelidirler. Amaç öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri kendilerinin çözebilmeleri için onları güçlendirmek ve kademeli olarak bunun sorumluluğunu almalarını sağlamaktır. Okul yöneticileri yönlendirici ve öğretimsel tekniklerden başlayıp zamanla kolaylaştırıcı tekniklere geçebilirler. Bu teknikleri kullanırken hedefe odaklanmak, netleştirici sorular sormak, açıklama yapma, düşünmeye yönlendiren sorular sunmak ve yargısal olmayan yanıtlar vermek gibi stratejileri kullanabilirler (Minnesota Department of Education, 2016).

### **Okul Yöneticilerinin Koçluk Davranışları**

Okul yöneticileri, öğrencilerin başarıları ile okulun genel olarak etkililiğinde ve iyileştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte çağdaş eğitim ortamlarının

karmaşık, çok yönlü yapısı çoğu okul yöneticisi için öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, okulun etkililiği ve gelişiminde de ilerleme kaydetmeyi zorlaştırmaktadır (Garba, Soaib & Ramli, 2014; Goldring & Pasternack, 1994; Mathibe, 2007).

Okul yöneticilerinin okulun günlük işleyişini yönetmesinin ve bir dizi öngörülemeden zorlukla başa çıkmasının yanında, her öğrencinin akademik ilerlemesinden de sorumlu olması beklenmektedir. Sadece karmaşık, hızla değişen bir çevreye uyum sağlayacak donanıma sahip olan okul yöneticileri öğrenci başarısında sürekli iyileşmeye yol açan reformları uygulayabilirler. Etkili, sürdürülebilir okul gelişimi için okul yöneticileri okul değişiminin merkezi olmalıdırlar (Nidus & Sadler, 2011). Grace, Buser & Stuck (1987), başarılı okul yöneticilerinin göze çarpan özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

**1. Okulda öğrenmek ve çalışmak için sağlıklı bir iklim oluştururlar ve bunu korurlar:** Öğretmen ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurarlar. Öğretmen, öğrenci ve okuldaki diğer topluluklar için her zaman ulaşılabilir olurlar. Öğretmen ve öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımını sağlarlar. Öğretmen ve öğrencilerin olumlu faaliyetleri ile başarılarını vurgularlar. Herkesin performansını artıracak karşılıklı güven ve işbirliğine dayalı bir ortam oluşması için öğretmen ve öğrencileri teşvik ederler.

**2. Okulda verilen eğitimin iyileştirilmesine önem verirler:** Öğretimsel liderlik rolünü üstlenirler. Eğitim programlarındaki düzenlemeleri ve yeni gelişmeleri takip ederler. Her dersin yıllık program incelemelerini öğretmenlerle birlikte yaparlar. Öğretmenlerin programları güncelleme ve geliştirme çabalarını ödüllendirirler.

**3. Performans değerlendirmesini eğitimi iyileştirmenin etkili bir aracı olarak görürler:** Sınıf performansını gözlemlemek ve değerlendirmek için zaman ayırırlar. Öğretmenlerin iyi yaptığı şeyleri tanımaya ve zayıf olabilecekleri alanları iyileştirmeye yönelik sistematik bir plan geliştirmek için öğretmenlerle birlikte çalışırlar.

**4. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmelerine yardımcı olacak fırsatları araştırırlar:** Sadece kendileri mesleki olarak güncel gelişmeleri takip etmekle kalmaz; öğretmenleri de mesleki gelişmelerine katkı sağlayacak organizasyonlara, eğitimlere ve konferanslara katılmaları için teşvik ederler. Buna ek olarak tüm okula fayda sağlayabilecek hizmet içi faaliyetlerin planlanmasına yardımcı olurlar. Öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları belirlemek ve geliştirmek yoluyla, onların mesleki olarak tükenmelerini engellemeye katkı sağlarlar.

**5. Okulun tüm paydaşlarıyla etkin iletişim kurarlar:** Bilgiyi kendilerine saklamak yerine öğretmenlerle, öğrencilerle ve okulun diğer topluluklarıyla paylaşırlar. Dürüst ve samimi bir şekilde iletişim kurarak okulun tüm paydaşlarına iyi haberleri de kötü haberleri de iletirler.

**6. Kendilerini tanırlar, hem güçlü hem de sınırlı yönlerini bilirler ve kabul ederler:** Özellikle okul yöneticilerinin sınırlı yönlerini bilmesi ve kabul etmesi egonun işlerini yapmalarına engel olmasını önler.

**7. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların güçlü yönlerini tanır ve bunları geliştirirler:** Okuldaki başarılı kişilere pozitif geri bildirim sağlamakla çekinmezler. Öğretmen ve öğrencilerin performanslarını artırmak için birçok yöntem geliştirirler.

Okul yöneticilerinin önceliği öğrenmenin gerçekleşmesi için liderlik etmek olmalıdır. Okul sistemlerinin, her öğrencinin yüksek akademik başarıya ulaşmasını teşvik eden okullara önderlik edebilmesi için okul yöneticilerinin yapması gerekenleri tanımlayan açık, işlevsel standartlara ihtiyacı vardır. The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) tarafından, 1996 yılında okul yöneticilerinin uygulamalarına rehberlik eden standartların tanımlandığı ISLLC Standards for School Leaders (CCSSO) oluşturuldu. CCSSO'ya göre tüm öğrencileri başarıya teşvik eden okul yöneticilerinin davranışları şu şekilde tanımlanmıştır (Kaplan, Owings & Nunnery, 2005):

1. Okul toplulukları tarafından paylaşılan ve desteklenen öğrenme vizyonunu yöneterek, uygulamaya geçirerek gelişmeyi kolaylaştırmak.

2. Hem öğrencilerin öğrenmelerine hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bir öğretimsel program ile okul kültürü oluşturmak ve sürdürmek.

3. Okuldaki süreç ve kaynakları güvenli, etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturacak şekilde yönetmek.

4. Paydaşların farklı istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek için ailelerle ve diğer topluluk üyeleriyle işbirliği yaparak, kaynakları harekete geçirmek.

5. Etik ve dürüst davranışlarla bütünlük içinde hareket etmek.

6. Politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel şartların okula etkilerini anlamak ve yeni şartlara uyum sağlamak.

7. Öğrencilerin öğrenmesine, öğretmenlerin mesleki gelişimine, okulun bütün olarak daha etkili ve verimli olmasına katkı sağlamak.

Etkili okul yöneticileri için tanımlanan bu davranışların koç yönetici davranışlarıyla ortak davranışlar olduğu görülmektedir. McLean ve arkadaşları (2005) koçluk becerilerinin bir değerlendirmesinin sonucu olarak dört boyutlu bir model ile yöneticilerin koçluk davranışlarını tanımlamışlardır. Bu modele göre koç olarak yönetici astları ve emsalleri ile iletişime açık olmalı, görevlerin yerine getirilmesinde bireysel yaklaşım yerine takım yaklaşımını benimsemeli, görev paylaşımı yaparken kişisel görüşlerini değil işgörenlerin yeteneklerini göz önünde bulundurmalı ve çalışma ortamının belirsiz doğasını kabul etmelidir (McLean vd., 2005). Bu çalışmaya yanıt olarak Peterson ve Little (2005), koçluğa dayalı yönetimin bire bir yapılan bir yönetim müdahalesi olduğunu göz önüne alarak, etkili koçluğun en önemli bileşeninin takım yaklaşımı olup olmadığını araştırmışlardır. Koçluk becerileriyle ilgili olarak yöneticinin takım yaklaşımını benimsemesinin yanında ortaklık geliştirme, etkili dinleme, geribildirim sağlama ve gelişmeyi kolaylaştırmak için olanaklar oluşturma gibi



davranışlar sergileyebilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir (Ellinger vd., 2008; Peterson & Little, 2005).

Ellinger ve Bostrom (1999) koç yönetici davranışlarını kolaylaştırıcı davranışlar ve güçlendirici davranışlar olarak iki grup altında incelemiştir. Bu sınıflandırmaya göre; yöneticinin işgörenleri sorunlar hakkında düşünmeye teşvik etmek için sorular sorması, geri çekilerek hazır cevaplar vermemesi, kaynak oluşturması, engelleri ortadan kaldırması ve işgörelere yetki vermesi güçlendirici davranışlar olarak tanımlanmaktadır. İşgörelere geri bildirim vermesi ve onlardan geri bildirim istemesi, işgörelere birlikte işleri yürütmesi, öğrenme ortamı oluşturması ve geliştirmesi, beklentileri düzenleyerek iletmesi, işgörelere bakış açısını anlamaya çalışması, işgörelere bakış açılarını genişletmesi, senaryolarla örnekler kullanması ve öğrenmeyi kolaylaştırması, kolaylaştırıcı davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Koç yöneticilerin işgörelere gelişimini kolaylaştırmak için işgörelere güçlü yönleri ile zayıf yönlerini ve iyileştirme gerektiren yönlerini inceleyerek planlar üretebilmesi ve sürekli gelişim için belirli eylem odaklı stratejilerini formüleştirebilmeleri gerekir (Gilley, 2010).

Okul yöneticilerinden beklenen davranışlar ve koç yönetici davranışları sentezlendiğinde okul yöneticilerinin koçluk davranışları şu şekilde sıralanabilir (Ellinger & Bostrom, 1999; Ellinger vd., 2008; McLean vd., 2005; Minnesota Department of Education, 2016; Whitmore; 2009):

1. Etkili iletişim yöntemlerini kullanmak,
2. Okulda öğrenmeyi, gelişmeyi kolaylaştırıcı işbirlikçi, destekleyici bir ortam oluşturmak ve bu ortamı sürdürmek,
3. Öğretmenlere hedeflerini belirlemeleri ve yöntemlerini seçmeleri için fırsat tanıyarak onların sorumluluk almasını sağlamak,

4. Öğretmenlerle onların mesleki gelişimlerini kolaylaştırıcı ve işbirlikçi bir ortaklık kurmak,
5. Takım yaklaşımını benimsemek,
6. Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmeleri için performans değerlendirmelerini dürüst bir şekilde yansıtmak,
7. Öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeleri için öğretmenlere fırsatlar oluşturmak,
8. Öğretmenlerin hedeflere ulaşmak için eylem planlarını uygulayarak öğrenmelerine fırsat vermek ve onları deneyimlerinden öğrendiklerini değerlendirmeye teşvik etmek,
9. Öğretmenlere yapıcı geri bildirimler vermek,
10. Problem çözümünde öğretmenlere hazır çözümler sunmak yerine, problemi çözmeleri için onları teşvik etmek.

### **Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri**

Yeterlilik bireyin bilgilerini, becerilerini, tutumlarını, kişisel özelliklerini profesyonel kimliği ile birleştirerek davranışa dönüştürmesidir (Aypay ve Dönmez, 2016). ICF tarafından tanımlanan temel koçluk yeterlilikleri şunlardır (ICF, 2017b)):

#### 1. Yapıyı kurmak:

a) Temel etik kurallar ve mesleki standartlara uymak: Koçluğun etik kuralları ve standartlarını anlamak ve bunları koçlukla ilgili tüm durumlarda en doğru şekilde uygulayabilmek.

b) Koçluk anlaşmasını oluşturmak: Koçluk yapılacak konularda nelerin gerektiğini anlayabilmek ve müşteriyle koçluk süreci ve ilişkisi üzerinde anlaşma sağlamak.

#### 2. İlişkiyi birlikte ve eşzamanlı yaratmak:

a) Müşteri ile güven ve samimiyeti oluşturmak: Sürekli ve karşılıklı saygı ve güven sağlayan destekleyici bir ortam yaratmak.

b) Koçun varlığı: Açık, esnek ve güvenli bir tarz kullanarak, müşteriyle bilinçli ve doğal, kendiliğinden oluşan bir ilişki yaratabilmek.

### 3. Etkili iletişim:

a) Aktif dinleme: Müşterinin neyi söyleyip neyi söylemediği üzerinde odaklanmak, söylenenleri müşterinin istekleri dahilinde anlamak ve müşterinin kendi kendini ifade etmesine destek olmak.

b) Güçlü sorular sorma: Koçluk ilişkisi ve müşteri adına en çok yarar sağlayacak bilgiyi elde edebilmek için güçlü sorular sorma yeteneğine sahip olmak.

c) Direk iletişim: Koçluk seanslarında etkili ve verimli iletişim sağlamak ve müşteri üzerinde en olumlu etkiyi oluşturacak dili kullanmak.

### 4. Öğrenmeyi kolaylaştırma ve sonuçlar:

a) Farkındalığı yaratma: Birden fazla bilgi kaynağını bir araya getirmek ve değerlendirmek; müşterinin farkındalığını oluşturmak ve bu şekilde üzerinde anlaşılan sonuçlara ulaşmasına yardımcı olmak.

b) Hareketleri tasarlama: Koçlukta ve iş/yaşam konularında müşteri ile birlikte öğrenmenin sürekli olarak devam etmesi için ve koçluk sonucunda ulaşılabilecek sonuçları etkileyecek yeni hareketleri yapabilmek için olasılıklar yaratmak.

c) Planalama ve hedef koyma: Müşteriyle birlikte etkili bir koçluk planı yaratmak ve bunu korumak.

d) Hareketleri tasarlama: Koçlukta ve iş/yaşam konularında müşteri ile birlikte öğrenmenin sürekli olarak devam etmesi için ve koçluk sonucunda ulaşılabilecek sonuçları etkileyecek yeni hareketleri yapabilmek için olasılıklar yaratmak.

e) Planalama ve hedef koyma: Müşteriyle birlikte etkili bir koçluk planı yaratmak ve bunu korumak.

f) Gelişimi ve sorumluluğu yönetmek: Müşteri için önemli olan konu üzerinde yoğunlaşmak ve müşterinin harekete geçmesi için sorumluluğu vermek.

Türkiye’de Mesleki Yeterlilik Kurumunun 22 Temmuz 2015 tarihinde koçluğun mesleki yeterlilikleri ile ilgili olarak onayladığı “Koç Ulusal Yeterliliği” nde koçluk mesleğinin profilinde yer alan bilgi ve beceriler şunlardır (MYK, 2017):

1. Analiz yapma becerisi,
2. Araştırma yapma bilgi ve becerisi,
3. Bilgi teknolojisi araçları kullanmada temel bilgi ve beceri,
4. Eylem planı hazırlama bilgi ve becerisi,
5. İhtiyaç analizi yapma becerisi,
6. İletişim bilgi ve becerisi,
7. Kalite bilgisi,
8. Kaynak kullanma bilgi ve becerisi,
9. Koçluk etik ve ilkeleri bilgisi,
10. Koçluk yöntem ve teknikleri bilgisi,
11. Metafor kullanma becerisi,
12. Müşterinin hedef ve ihtiyaçlarına uygun koçluk yöntemleri uygulama becerisi,
13. Örnek olay yöntemi kullanma bilgi ve becerisi,
14. Planlama bilgi ve becerisi,
15. Problem çözme bilgi ve becerisi,
16. Raporlama bilgisi,
17. Stres yönetimi becerisi,
18. Temel davranış bilimleri bilgisi,
19. Temel dokümantasyon bilgisi,
20. Temel işletmecilik bilgisi,

21. Temel kişilik değerlendirme araçları kullanma bilgisi,
22. Zaman yönetimi becerisi.

Koçluk en etkili mesleki gelişim yöntemlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bireysel gelişimlerine ve okulun sistematik gelişimine katkı sağladığı için okul müdürlerinin öğretmenlerle birlikte çalışarak onlara koçluk yapmasının önemine karşı farkındalık her geçen gün artmaktadır (Annenberg Institute for School Reform, 2004; Ronald, 2012) Koçluğa dayalı okul yönetimi bir kurum içi koçluk uygulamasıdır ve kurum içi koçların örgütün yapısı, işleyişi, kültürü ile iş yapış biçimleri konusunda bilgi sahibi olması gerekir (Baltaş, 2011). Öğretmenlere belirlenen öğretimsel konulardaki ihtiyaçları üzerinde çalışmalarına bire bir yardım sağlayan koçluk, onlara bir fırsat verildiğinde kendi öğretimsel yöntemlerini belirleyebilecekleri ve güçlendirebilecekleri inancına dayanmaktadır. Koç olarak okul müdürü öğretmenlere hedeflerini belirlemelerinde ve yansıtıcı geri bildirimlerde bulunarak uygulamalarını geliştirmelerinde yardımcı olur. Koçluğa dayalı okul yönetimi iş birliği kültürünü destekler ve bir okul geliştirme stratejisi olarak kullanılabilir (Ronald, 2012). Knight (2007), öğretimin iyileştirilmesi ve öğretmen performansının maksimize edilmesi için koçun dört büyük konu olarak adlandırılan sınıf yönetimi, içerik bilgisi, öğretim yöntemleri ve biçimsel değerlendirme konularına odaklanması gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada literatür taraması ve ölçme aracı geliştirilmesi sırasında yapılan ön çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri “sosyal yeterlilikler”, “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, “AR-GE yeterlilikleri” ve “sorun çözme yeterlilikleri” olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır.

**Sosyal yeterlilikler.** Sosyal yeterlilik kavramını sosyal beceri kavramından ayırt etmek zordur. Sosyal beceri bireyin bir görevi uygun bir şekilde tamamlamak için sergilediği belirli davranışları tanımlar. Buna karşın sosyal yeterlilik, bireyin bir görevi belirli ölçütlere ya da yargılara göre yerine getirme derecesini belirtmek için kullanılan, değerlendirmeye

dayanan bir kavramdır (Gresham, 2010; McFall, 1982). Faix ve Laier (1996), sosyal yeterliliğin bireyin kendini gerçekleştirme ile toplumun normlarına, değerlerine ve isteklerine uyum sağlaması arasında denge kurmasında rolü olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal yeterliliği algı, düşünce ve eylem yapılarının karmaşık yapısına başarılı bir şekilde uyum sağlamanın temeli olarak nitelendirmişlerdir. Bireyin kendisiyle ilişkileri, sorumluluk bilinci ve başka bireylerle ilişkileri olmak üzere sosyal yeterliliği üç boyutta incelemişlerdir:

**1. Bireyin kendisiyle ilişkileri:** Sosyal yeterliliğin bu boyutunda bireyin kendine karşı dürüst olması, özeleştiri yapması, iç uyum, engellenme toleransı, belirsizlik toleransı, kendi ihtiyaçlarına duyarlılığı, ihtiyaçlarını erteleyebilmesi, kendini kontrol edebilmesi ve rol mesafesi yer alır.

**2. Sorumluluk bilinci:** Sosyal yeterliliğin bu boyutunda; bireyin sosyal topluluklara ve doğaya karşı sorumluluklarını bilmesi, sosyal toplulukların ahlak kuralları ile etiklerine saygı göstermesi ve kendine ait ahlak kurallarını geliştirmesi yer alır.

**3. Başka bireylerle ilişkileri:** Sosyal yeterliliğin bu boyutunda bireyin başka bireylerle işbirliği yapabilmesi, iletişim kurabilmesi, uzlaşabilmesi, uyum sağlayabilmesi, ortaklık ve dayanışma kurabilmesi ile diğer bireylere karşı açık, şeffaf, ön yargısız, saygılı, hoşgörülü, centilmen olabilmesi yer alır. Diğer bireyleri anlamaya istekli olması, empati kurabilmesi ve onlara güvenmeye hazır olması bireyin diğer bireylerle ilişkileri boyutundaki önemli sosyal yeterlilikleridir.

Koçluk sürecinin temelini güven ve samimiyet üzerine bir ortaklık kurarak bunu sürdürmek oluşturduğu için koçluk yapan kişinin sosyal yeterlilikleri çok önemlidir. Koçlar bu ortaklıkta güvenin oluşması için gerekli şartları oluşturmakla yükümlüdürler. Böylece koçluk alan bireyler düşüncelerini, korkularını, çekincelerini ve isteklerini pişmanlık duymadan paylaşarak öğrenmeye açık hale gelebilirler. Düşüncelerini paylaştıkça yaşadıklarına değişik açılardan bakmaya başlarlar. Deneyimlerine karşı farkındalıkları artar.

Kendi deneyimlerinden öğrenmeye başlarlar ve koçluk süreci hedefine ulaşır (Wells, 2014, Uyar ve Acar Bayraktaroğlu, 2010).

Koçluk sürecinde güçlü bir ilişki kurulmadığında istenen sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Bireylerin gerçekten işitildiklerinin, anlaşıldıklarının ve desteklendiklerinin hissettirildiği alanı yaratmak koçun üstlendiği rolün hayati bir parçasıdır (Arnold, 2009). Okul yöneticilerinin öğretmenleri anlamaları ve anladıklarını öğretmenlere iletebilmeleri için empatik iletişim becerilerine ihtiyaçları vardır. Empatik iletişim; bireyin karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini doğru ve hassas bir şekilde keşfedip anlamasının ardından onu anladığını yansıtıcı bir dille iletmesidir. Empatik iletişimin ilişkilerin gelişerek devam etmesine katkısı önemlidir (Hepworth, Rooney, Rooney & Strom-Gottfried, 2013).

Bir kişi başka bir kişiyi dinlediğinde ve onu anladığını gösterdiğinde o kişi ile ilişki kurmaya başlar (Tiryaki, 2017). Aktif dinleme ya da yansıtıcı dinleme de denilen empatik dinleme karşılıklı güveni ve anlayışı geliştiren bir dinleme türüdür. Empatik dinleme konuşan kişinin tüm söylediklerini dikkatle dinlemeyi, beden dilinin verdiği mesajları fark etmeyi, daha iyi anlamak için ona sorular sormayı ve anlaşıldığını hissettirmek için sözlerini özetleyip geri yansıtmayı içerir. İlişkilerde güven ve saygıyı artırmasının yanında duyguların serbest kalmasını, bilgilerin yüzeye çıkmasını teşvik eder; stresi azaltır ve işbirliğine dayalı problem çözümüne elverişli bir ortam oluşturur (Salem, 2003; Uyar ve Acar Bayraktaroğlu, 2010). Covey (1989), empatik dinlemeyi başka birinin çerçevesine girerek dünyayı onun gördüğü şekilde görmek olarak tanımlamıştır.

Koçluk sürecinde kurulan ilişkide, koçun karşısındaki kişiyi anladığını göstermesi için empatik dinleme becerilerine sahip olmasının yanında nesnel ve içten olması önemlidir. Koçun dürüst ve açık olması içtenlik ilkesini destekler. Nesnellik koçun tarafsız olmasını sağlar ve amaç doğrultusunda bir ortaklığın kurularak hedefe odaklanmayı kolaylaştırır (Uyar ve Acar Bayraktaroğlu, 2010). Okul yöneticilerinin koçluk sürecinde öğretmenleri anlamaları

ve öğretmenlere onları anladıklarını iletmeleri sürecin başarısında kilit noktalardan biridir. Öğretmenlerin konuşmalarını tüm dikkatlerini yoğunlaştırarak ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin söylediklerini kişiselleştirmeden dinlemeleri, özetlemeleri ve geri yansıtmaları gerekir. Kurum içi sorun ve çatışmalarda empatik iletişim becerilerini kullanarak kendi penceresinden olduğu kadar öğretmenlerin penceresinden de görmeye çalıştıklarını hissettirmelidirler. Nesnel olmalarının gereği olarak öğretmenlerle ilişkilerinde kendilerini ön plana çıkarmamaları; içten olmalarının gereği olarak da açık, yalın, yargılamadan uzak ve olumlu bir dil kullanmaları sürecin gereklerindedir. Olumlu bir dil kullanmaları koçluk sürecinin cesaret verme işlevine de katkı sağlar.

Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin kendilerini rahat hissedebilecekleri güvene dayalı bir ortaklık ilişkisi kurulması ve bu ilişkinin sürdürülmesi için stresten uzak bir ortam gereklidir. Güvenin oluşması için gerekli şartların sağlanması, koç olarak okul yöneticilerinin sorumluluğunda olduğundan, okul yöneticileri okulda stresten uzak bir ortam oluşmasına yönelik çalışmalar yapmalıdırlar. Öğretmenler arasında çıkan çatışmalarda tarafların beklentilerini tamamen karşılayacak çözümler bulmalarına aracılık etmeleri okulda stresten uzak bir ortam oluşmasında etkili olur.

Okullarda koçluğa dayalı yönetim sürecinde öğretmenlerin yaşadıklarına karşı farkındalıklarının artırılması ve deneyimlerinden öğrenmelerinin sağlanması için okul yöneticileri öğretmenleri düşüncelerini paylaşmaya teşvik etmelidirler. Bunu sağlamanın yolu okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı açık, ön yargısız, saygılı davranarak; öğretmenleri düşüncelerini, duygularını ve önerilerini paylaşmaları için cesaretlendirmeleridir. Yaşanan olaylar ve durumlar karşısında esnek tavırlar ortaya koymaları da bu süreçte önemlidir. Koçluk sürecinde yaratıcı ve uyarlanabilir fikirler üretilebilmesinin temelinde esneklik önemli bir faktördür. Esneklik tek bir çözüm veya cevap yerine bir dizi çözüm seçeneğine açık olmayı içerir (Philips, 1994). Okul yöneticilerinin koçluk sürecinde öğretmenlerle



uzlaşmaları, uyumlu bir ortaklık geliştirmeleri için her zaman kendilerinin haklı olmağını ve bir işi yapmanın birçok yolu olduğunu kabul etmeleri gerekir. Öğretmenlerle eğitim konularında tartışmalara ve yapıcı eleştirilere açık bir çevre oluşturulmasına katkı sağlayarak hem yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için gerekli esnekliği sağlayabilirler hem de okul ortamında stres oluşumunun önüne geçebilirler.

Koçluk sürecinde kurulan iş birliğinin temeli empati ve koşulsuz saygıdır. Koçluk sürecinde empatinin koçluk alan kişilerin öz farkındalığını artırarak kendi özelliklerini daha iyi tanımlarını sağlamak, güçlü ya da güçlendirilmesi gereken özelliklerini keşfetmesine yardım etmek ve koçluk ilişkisinde güven oluşturmak gibi avantajları vardır. Koç empati sürecine girmek için koçluk alan kişiyi tüm özellikleriyle kabul etmeli, ona değer vermeli ve koşulsuz bir saygı duymalıdır. Bu kabul ediş koçluk alan kişinin her söylediğini kabul etmek değil, onu yargılayıcı bir tutum sergilemekten sakınmaktır. Ayrıca koçluk sürecinin başarıya ulaşması için her bireyin benzersiz olduğu kabul edilmeli ve eylem planları buna göre oluşturulmalıdır. Koç, koçluk alan kişinin koçluk sürecinde nasıl bir ilerleme kaydedeceğini, bu ilerlemeler için ona nasıl bir destek sağlanması gerektiğini, ve sürecin sonunda bireyin başarıyı nasıl algılayacağını değerlendirip kişiye göre özelleştirilmiş bir süreç belirler. Koçluğa dayalı yönetim uygulamasında bunu gerçekleştirebilmek için okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişilik özellikleriyle kişisel özelliklerini dengede tutan bir yönetim stratejisi izlemesi gereklidir (Stober, 2006).

Koçluk bireylerin değişime istekli bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olur. Değişimi öğrenme ile ilişkilendirdiklerinde ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündüklerinde bireylerin değişime istekli hale gelmesi kolaylaşır. İşgörenlerin ise öğrenme sürecinde yöneticileri tarafından gözle görülür bir şekilde desteklenmeleri, cesaretlendirilmeleri ve teşvik edilmeleri onlarda değişime karşı istek uyandırır (Philips, 1994). Okul yöneticilerinin koçluğa dayalı yönetimin merkezindeki kişi olarak öğretmenlerin

değişime istekli olmalarını sağlamak için onları gelişmeye teşvik etme sorumluluklarının bilincinde olmaları ve okulun öğretimsel hedeflerine uygun mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için teşvik etmeleri önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin çok yönlü değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yönelik seçenekler oluşturulmasında öğretmenlere rehberlik etmeleri, öğretmenlerin değişime istekli hale gelmesine yardımcı olur.

Okul yöneticileri koçluk sürecinin sağlıklı işleyebilmesinden sorumlu oldukları için süreci izleme, raporlama, değerlendirme ve dönütler verme gibi koçluk sürecinin her aşamasında gereken çalışmaları yaparken özenli olmaları gerekir. Bu durum sorumluluk bilinci yeterliliklerinin gereğidir.

**Eğitim bilimleri yeterlilikleri.** Okul yöneticisi, okulun insan kaynakları yöneticisi olarak etkili öğretme ve öğrenmeyi artırmak için öğretmenlerin potansiyellerinden en iyi şekilde faydalanmalı ve öğretmenlerin potansiyellerini geliştirici mekanizmalar kurmalıdır. Gelişim ve öğretmenlerin potansiyellerinin artırılması sadece işle ilgili entelektüel potansiyellerinin artırılmasıyla ilgili olmamalı, belirlenen hedeflere uygun insan yetiştirme potansiyelini de içermelidir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini sağlamak için çoklu stratejik yaklaşımlar geliştirmeleri gerekir (Mathibe, 2007).

Okul yöneticileri her şeyden önce öğretimsel liderlerdir ve her öğrencinin akademik ilerleyişinden de sorumludurlar. Koçluğa dayalı okul yönetimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi için öğrencilerin başarısını temel alan bir yaklaşım olarak kullanılabilir. Bu süreçte öğretmenler ve okul yöneticileri bir sonraki öğretimsel uygulamayı belirleyebilmek için öğrenci çalışmalarını birlikte değerlendirirler. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin kapsamlı bir analizini yaparak öğrenci başarısını artırmak için öğretimsel uygulamaların geliştirilmesini hedeflerler. Okul yöneticilerinin öğretmen gözlemlerinin, formal ve informal diyalogların, sınıf düzeyindeki toplantılar ile okul çapında mesleki gelişimin bir parçası olarak rol aldığı bu

döngüsel süreç, okulda işbirlikçi ve yansıtıcı bir öğretmen topluluğu oluşturulmasına yardımcı olur (Nidus & Sadler, 2011).

Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programları hem öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir hem de onların bireysel olarak bilgi ve beceri seviyelerine uygun olmalıdır. Mesleki gelişim programlarında uygulanan geleneksel sunum teknikleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki ölçülebilir değişimi nadiren etkiler. Eğitim alanında yapılan araştırmalar ile uygulamalar arasında büyük bir boşluk vardır. Öğretmenlere yeni öğrenilen bilgilerle kendi sınıflarındaki uygulamalar arasında köprü kuracak çalışmalar yapmak onlara etkili bir mesleki gelişim hizmet sunmanın yoludur (Denton & Hasbrouck, 2009). Araştırmalar öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sınıftaki uygulamalara aktarmaları ile bunları sınıf içi uygulamalarda sürekli kullanmaya devam etmeleri için bir takım kolaylaştırıcı desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Koçluk, öğretmenlerin yeni öğretim becerileri ve stratejileri edinmeleri için gerekli olan mesleki gelişimin takibini sağlayacak bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde sürekli destek, gelişimi izleme faaliyetleri, gözlem, işbirliği ve geri bildirim fırsatları sağlar (Showers, 1985).

Koçluk bireysel olarak öğretmenlerin belirlenen öğretimsel ihtiyaçları üzerinden onlara birebir yardım sağlar. Koçluk sürecinde yapılan çalışmalar okulun hedefleriyle uyumlu olmalı, öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyaç duydukları konuları belirtmeleri ile öğretmenler tarafından şekillendirilmelidir. Öğretmenlere bir fırsat verildiğinde onların kendi öğretim yöntemlerini tanımlayabilecekleri ve bu yöntemlerin sınıf içi uygulamalarını güçlendirebilecekleri inancına dayanan bir geliştirme modelidir. Okul çapında da bir okul geliştirme stratejisi olarak hizmet edebilir. Odak noktası öğretimin iyileştirilmesidir ve bir iş birliği kültürünü desteklemektedir (Aguilar, 2011; Ronald, 2012).

Öğretmenlerin araştırmaya dayalı uygulamaları sınıfta kullanabilmeleri için onlara yoğun ve gelişim ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış destek sağlar. Öğretmenlerin destek

almak için belirlediği konular sınıf yönetimi, müfredat içeriği, öğretim sürecinde kullanılan öğretimsel yöntemler ve öğrencilerdeki öğrenme düzeyinin değerlendirilmesi gibi çeşitli alanlarda olabilir (Knight, 2007).

Okul yöneticilerinin koçluk yapmak ve öğretmenleri değerlendirmek üzere iki rolü vardır. Koçluk rolünü üstlendiklerinde bu iki rolün ayrı kalması ve koçluk sürecinde öğretmenler hakkında elde ettikleri bilgileri nasıl kullanacakları konusunda açık sınırlar oluşturulması kritik önem taşır. Uzman olmak ya da öğretmenlere ne yapacaklarını söylemekten çok yönetici koç olarak onların öğretimsel uygulamaları ve bunları geliştirmek için belirledikleri yöntemleri yansıtmak için öğretmenlerle birlikte çalışmaları gerekir. Koçluk sürecinin hedefine ulaşabilmesi için öğretmenlerin deneyimleri hakkında farkındalık kazanmalarını ve kendi deneyimlerinden öğrenmelerini teşvik etmelidirler. Bunu sağlamanın yolu öğretmenlere onları deneyimleri hakkında düşünmeye sevk eden açık uçlu sorular sormaktır. Güçlü sorular olarak da isimlendirilen bu soruların amacı öğretmenlerin içinde buldukları durumu anlamaları ve deneyimlerinden elde ettikleri kazanımları fark etmelerini sağlamaktır. Güçlü sorular bir de öğretmenlerin belirledikleri hedefe yönelik olarak harekete geçmelerini sağlayan fikirleri, hisleri ve inançları keşfetmeleri için onlara ayna tutar. Okul yöneticileri koçluk sürecinde öğretmenlere hazır cevaplar sağlamak yerine, onları kendi deneyimlerinden yararlanarak öğretimsel konularda bilgi ve becerilerini geliştirmeye teşvik etmekle ilgilenmelidirler (Wells, 2014, Ronald, 2012; Knight, 2007; Uyar ve Acar-Bayraktaroğlu, 2010).

Okul yöneticilerinin koçluk rolü öğretmenlerin araştırma tabanlı öğretim uygulamalarını sınıfa taşımalarında, çalışmalarında, hedef belirlemelerinde ve gelişim çabalarında onlara destek olacak bir ortak olmalarını gerektirir. Yansıtıcı dinleme, empati kurma gibi karşılıklı güvene dayanan bir ilişkiyi kurmak ve sürdürmek için gerekli iletişim becerilerine sahip olmalarının yanında öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında onları

destekleyerek teşvik etmeleri için bilimsel olarak kanıtlanmış birçok öğretim uygulamasını kapsamlı olarak bilmeleri gerekir. Sınıf yönetimini, ders içeriği geliştirmeyi, özel öğretim uygulamalarını, öğrencilerin öğrenme düzeylerini değerlendirmeyi içeren okuldaki öğretimi geliştirmek için kullanılacak diğer birçok öğretimsel uygulama hakkında güncel bilgileri ile uygulama becerilerine sahip olmalıdırlar. Öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarına göre uygun öğretimsel yaklaşımları seçmelerinde öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla sınıf uygulamalarını modellemeleri, ders gözlemleri yapmaları ve gözlem sırasında elde ettikleri verilerle yapıcı geri bildirimler sağlamaları çok önemlidir (Knight, 2007, Niddus & Sadler, 2011, SP Schools, 2004). Ayrıca koçluğa dayalı okul yönetimi bir kurum içi koçluk uygulamasıdır. Kurum içi koçların örgütün başarıları, başarısızlık nedenleri, karşılaştıkları zorluklar, örgüt yapısı, işleyişi, örgüt kültürü ile değerleri, örgütteki işlerin yürütülmesinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerekmektedir (Arnold, 2009; Baltaş, 2011). Okul yöneticileri, koçluğa dayalı yönetim sürecinde öğretmenlerin gelişimini kolaylaştırmak için öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf yönetimi, soru sorma stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri gibi genel pedagoji konularında öğretmenlere rehberlik edebilmelidirler.

Koçluk bir cezalandırma yöntemi veya bir gereklilik olarak görülmez. Okul yöneticilerinin koçluk yapmaya başlayabilmesi için öğretmenlerin okulda koçluk uygulamasını sıcak karşılayacakları ve koçluk sürecinde yer almayı seçtikleri bir ortam oluşturmalıdırlar. Bunu sağlamak için öğretmenlerle bire bir görüşmeler, küçük ve büyük gruplara sunular ile informal diyaloglar gibi yöntemlerle öğretmenlere bilgi verebilirler (Knight, 2007; Ronald, 2012).

Gilley ve Boughton (1996) koç yöneticilerin örgütün hizmet verdiği alanda özel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öğrencilerin önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaşmak için gereken davranışları kazanmalarını sağlayan okulda eğitim hizmeti üretilir (Başaran ve Çinkır, 2013). Okul yöneticilerinin koç olarak öğretmenlerle

okulun ortak amaçlarına yönelik öğretimsel uygulamaları iş birliği içinde planlamaları, geliştirmeleri, uygulamaların standartlarını yükselterek okulda örgütsel bir yenileşme sağlayabilmeleri için eğitim bilimleri ile ilgili yeterliliklere sahip olmaları gerekir.

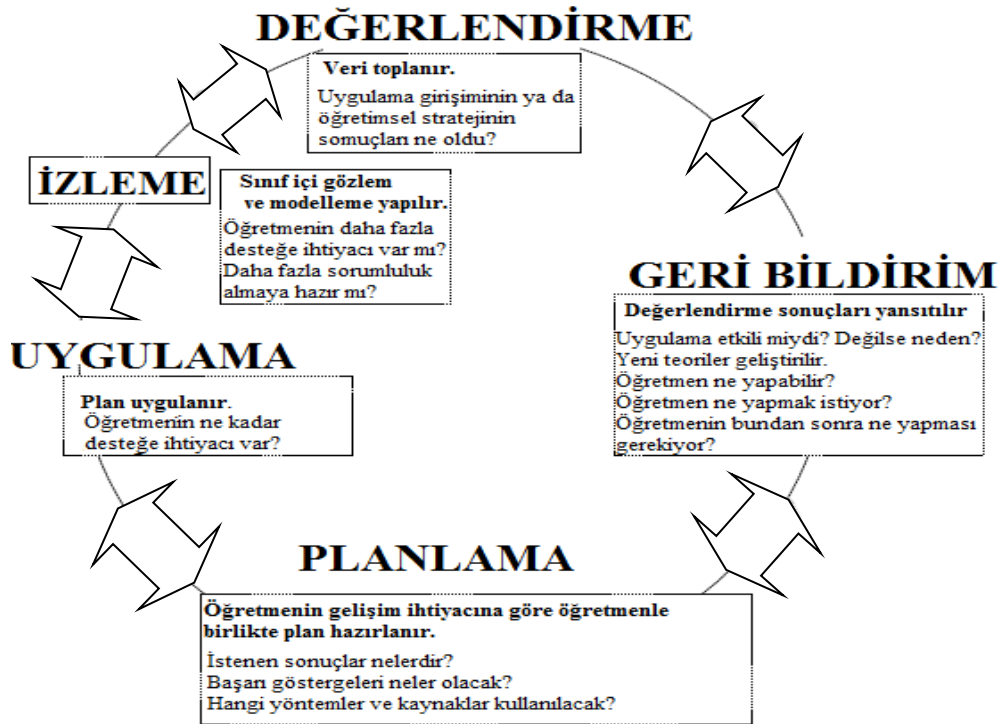
Koçluk süreci başladıktan sonra öğretmenlerle bire bir görüşme yapılarak her iki taraf da öğretmen için en yararlı olabilecek çalışmaları belirleme amacını paylaşır ve planlama yapar. Bunun için görüşme yapmak her zaman yeterli olmaz ve koçluk sürecinde hangi çalışmaların yapılması gerektiğini belirlemek için öğretmenin sınıfta gözlenmesi gerekir (Knight, 2007). Koçun bu şekilde sınıf içi gözlemler yapması öğretmenlerin eğitim hedeflerini belirlemelerinde kolaylaştırıcı bir rol oynar.

Planlamada istenen sonuçlarla başarı göstergeleri tanımlanarak kullanılacak stratejiler belirlenir. Koçun ve öğretmenlerin ortak bir dil oluşturmaları, başarı göstergelerini aynı standartlarla yorumlamaları gerekir. Öğretmen ve koç, yapılacak çalışmaları belirledikten sonra koç öğretmeni öğretimsel uygulamalar hakkında bilgilendirir (Knight, 2007; SP Schools, 2004; Ronald, 2012; Showers, 1985).

Okullarda uygulanacak koçluk süreci öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına göre hedeflerin ve uygulanacak yöntemlerin belirlendiği planlama ile başladıktan sonra uygulamaların temelindeki teori koç tarafından açıklanarak gösterilir. Uygulamaların koç tarafından modellenmesi ve öğretmenlerin sınıfta gözlenmesi ile süreç devam eder. Koç, öğretmenlerin uygulamalarına başlangıçta rehberlik ederek derslerinde iş birlikçi, araştırmacı, sorgulama ve keşif yoluyla öğrenme için yöntemler geliştirmelerinde onlara yol gösterir. Ders gözlemlerinde hem koçun hem de öğretmenlerin elde ettiği verileri koç ve öğretmenler birlikte değerlendirirler. Koç hızlı bir şekilde geri bildirimlerde bulunur. Bu geri bildirimler geleneksel yöntemlerden farklı olmalıdır. Okul yöneticileri koç olarak öğretmenlere ne yapmaları gerektiğini söylememeli; ders gözlemlerinden elde edilen verileri ve öğretmenlerin yaptıkları yorumları kullanarak öğretmenlere çalışmalarının durumunu açık ama

yargılamadan uzak bir şekilde yansıtılmalıdır. Sınıf içi etkinliklerin öğretimsel hedeflere uygun olup olmadığını öğretmenlerle birlikte değerlendirip, öğretmenlerin öğretim stratejilerini yeniden düzenlemelerini sağlamalıdır. (Knight, 2007; Ronald, 2012; SP Schools 2004; Showers, Joyce & Bennet, 1987). Koçluk yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimleri öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmayı amaçlayan çalışmalardan oluşan döngüsel bir süreçtir. Mesleki öğrenme; merak uyandırmayı, araştırma temelli uygulamaları aktif olarak denemeyi, değerlendirmeyi, sonuçları yansıtmayı, devam eden iyileştirme döngüsünde yeni kuram ve uygulamaları geliştirmeyi teşvik etmeyi gerektirir.

Öğretmenlere başlangıçta yüksek derecede destek verilip, daha sonra uygulamalarda yapılan yönlendirme yoluyla onların yeni beceriler için kademeli olarak daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve en sonunda bütün sorumluluğu üstlenerek bağımsız bir şekilde uygulama yapmaları sağlandığında, öğretmenlik uygulamalarında gelişmeleri sağlanmış olacaktır. Bu sürecin aşamaları ve her aşamada cevaplanması gereken sorular Şekil 2’de görülmektedir (SP Schools, 2004).



Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uygulanacak koçluk süreci (SP Schools, 2004)

**AR-GE yeterlilikleri.** Öğretmenlerin mesleki gelişimi çoğu zaman okul gelişimine yönelik bir strateji olarak önerilir. Fakat mesleki gelişim programları genellikle öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri öğrenmesi için kilit koşulları ihlal eden yöntemlerle uygulandığı için okuldaki öğretimsel iyileştirmeyi sağlamada başarısız olmuştur. Araştırmacılar öğretmenlerin, onları öğretimsel gelişmeye yönlendirecek türde bilgileri, becerileri öğrenmeleri gerektiği ve mesleki gelişimlerinin okullarındaki öğretim ile öğrenci çıktıları üzerinde yoğunlaşması gerektiğini kabul etme eğilimindedirler.

Kısa süreli ve aralıklı olarak değil de sürekli olarak mesleki danışma, yardım ve geri bildirim için öğretmenlere fırsatlar sunulmalı; öğretmenlerin kararlarına ve yaratıcılığına saygı duyulmalıdır. Bununla birlikte mesleki gelişim programları yalnızca bir öğretmenin gelişimini değil; okulun örgütsel kapasitesinin diğer boyutlarını da ele aldığı anda okuldaki tüm öğrencilerin başarısını artırma olasılığı daha yüksek olur. Okul kapasitesi okulun müşterek yeterliliği okulda etkili bir değişim oluşturabilir. Okulun örgütsel kapasitesinin boyutları şu şekilde sıralanır (Corcoran & Goertz, 1995; Hopkins & Reynolds, 2001; Little, 1993; Newmann, King & Youngs, 2000):

1. Bireysel olarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve kişisel özellikleri,
2. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili ortak hedefler belirleyen, öğrenci başarısını artırmak için eylem planları yapan ve öğrencilerin ne seviyede öğrendikleriyle ilgili değerlendirmeler yapan mesleki öğrenme toplulukları,
3. Program tutarlılığı olarak ifade edilen, okulun öğrencileri ve öğretmenleri için sunduğu öğrenim programlarının koordinasyon derecesi, öğrenme hedeflerine odaklanma ve belirli bir süre boyunca devam ettirebilme derecesi,
4. Öğretim programları, öğretim materyalleri, değerlendirme araçları, teknoloji ve çalışma alanı gibi teknik kaynaklar.



Fullan (2000), belirli örgütsel özellikler mevcut olmadığında öğretmenlerin bireysel gelişmelerinin mesleki gelişime etkisi olmayacağını, mesleki gelişimin gerçekleşmesi için gerekli örgütsel özelliklerden bir tanesinin de okul kapasitesinin toplumsal sermaye boyutu olan mesleki öğrenme toplulukları olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin bireysel olarak becerilerinin gelişmesi ancak okullardaki ilişkiler sürekli olarak geliştikçe gerçekleşebilir.

Koçluk, devamlı bir gelişme sağlanacağına inanan mesleki öğrenme topluluklarında sürekli ve ortaklaşa araştırmalarla günlük işlerin yürütülmesinde daha iyi yöntemlere ulaşıldığında en etkili şekilde sonuca ulaşır. Mesleki öğrenme, araştırma temelli uygulamaları aktif olarak denemeye meraklı ve istekli olmayı, uygulamaları değerlendirerek sonuçlarını yansıtmayı, devam eden iyileştirme döngüsünde yeni kuramlarla uygulamaları geliştirmeyi içerir. İş birliği öğrenmeyi, gelişmeyi teşvik eder ve ortak bir vizyon oluşturulmasına yardımcı olur (SP Schools, 2004).

Koçluğa dayalı yönetim örgüt içindeki günlük işleyiş ve etkileşimlerle birlikte düşünüldüğünde bir örgütsel gelişim stratejisidir (McLean vd., 2005). Koçluk bütünsel olarak tanımlandığında işgörenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir süreçtir. Gelişmeyi teşvik etmek için öğrenmeyi kolaylaştırmanın bir yoludur. Zayıf performansı düzeltmekle kalmayıp işgörenlerin potansiyelini en üst düzeye çıkarır. Bu sadece bir defalık uygulama veya sadece bir teknik değildir. Koçluk; örgüt kültürüne yerleşerek sürekli gelişime teşvik eder. Böylece yöneticiler gelişmekte olan işgörenler için günlük fırsatları değerlendirir ve işgörenleri gelişimlerini sürdürmeleri için destekler (Arnold, 2009; Park, Young & McLean, 2008). Koçluğa dayalı okul yönetiminde okul yöneticilerinin bir takım AR-GE yeterliliklerine sahip olması ve sürekli gelişim kültürünün oluşumunu desteklemesi gerekir.

Park ve arkadaşları (2008) koçluk bileşenlerinin kilit faktörlerini belirlemek için yaptıkları çalışmada, koç yöneticilerin davranışlarıyla ilgili olarak belirledikleri beş boyut şunlardır:

**1. Açık iletişim:** Etkili koçluğun başlıca faktörlerinden biridir. Düşünce, duygu ve bilgi alışverişinde açık olmayı ifade eder. Açık iletişim yönetici ve işgörenlerin birbirlerini anlayarak aralarında bir ilişki geliştirmelerini sağlar. Yöneticilerin dinleme becerilerine sahip olmasının yanında bilgileri, fikirleri ve değerleri paylaşmasını ve söylediklerinin net bir şekilde anlaşılmasını içerir.

**2. Takım yaklaşımı:** İşgörenlerle ortaklık kurulmasını, iş birliği içinde çalışılmasını ve onların fikirlerine saygı göstererek daha iyi kararlar alınmasını ifade eder.

**3. İşgörelere görevlerinin ötesinde değer vermek:** İşgörenlerin görevlerinin gerektirdiği ihtiyaçlarının dışında başka ihtiyaçlarının olduğunu da göz önünde bulundurmamayı ve işgörenlerin ihtiyaçlarıyla ilgilenmeyi içerir.

**4. Belirsizliği kabul etmek:** Koç yöneticinin işgörenlerle çalışırken yeni fikirlere açık ve çoklu çözüm arayışına açık olmasını içerir. Karar verme süreçlerinde işgörenlerin fikirlerinden yararlanmaya ve çoklu bakış açılarını göz önünde bulundurmaya istekli olması ile tanımlanır. Belirsizliği kabul etmesi, uyumlu olması ve bilişsel esnekliğe sahip olması ile ilgilidir.

**5. İşgörenlerin gelişimini kolaylaştırmak:** İşgörenlerle birlikte hedef belirlemenin yanında onları düşünmeye teşvik edecek sorular sormayı ve gelişmeye teşvik edecek örnekler kullanmayı içerir. İşgörelere hem kaynak sağlamayı hem de onlar için kaynak olmayı ifade eder. Geri bildirimler verilmesi ve işgörenlerin bakış açılarının genişletilmesi de gelişimleri için önemli faktörlerdir.

Koçluğa dayalı okul yönetiminde okul yöneticilerinin açık iletişim yeterliliklerine sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerle okul yöneticisi arasında güvene ve iş birliğine dayalı bir ortaklık kurulabilmesi için okul yöneticilerinin bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmesi gerekir. Sergilenen başarıları takdir ettiği kadar olumsuz durumlara yol açan başarısızlıkları da uygun şekilde ifade etmekten kaçınmamalıdır.

Kurum içi koçlar işgörenlerle hem formal hem de informal yollarla iletişim kurarlar. Bu durum kafa karıştırıcı olabilir ya da güven ve gizlilik konusundaki endişeleri artırabilir. (Frisch, 2001). Kurum içi koç olarak okul yöneticilerinin söylediklerinin net olarak anlaşılmasını sağlayabilmek için formal ve informal iletişim dengelerini kurmaları gerekir.

Okul yöneticileri koç yönetici rolünü üstlendiğinde, takım yaklaşımını benimseme ile işgörelere görevlerinin ötesinde değer verme ve işgörelerin gelişimini kolaylaştırma yeterliliklerinin gereği olarak işgörelerin bireysel olarak öğrenmelerini kolaylaştırmalıdır. Bireysel öğrenme kişisel gelişime katkı sağlayacak bilgilerin, becerilerin ve yetkinliklerin edinilmesidir (Lankau & Scandura, 2002). Kram (1996), işgörelerin gelişmekte olan ilişkiler yoluyla öğrenmelerinin ve gelişmelerinin yalnızca görevlerini yerine getirmelerinde değil; aynı zamanda kendilerini başkalarına bağlı olarak anlamaya yönelik becerilerini geliştirmelerinde de kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir (akt. Park vd., 2008). Mevcut literatür, işgörelerin öğrenmesi ile yöneticilerin koçluk becerilerinin etkili kullanımı arasında potansiyel bir ilişki oluşturmaktadır. Koçluğun amacı bireyleri geliştirmek olarak kabul edilmektedir. Koçluk ile bireysel öğrenme ve gelişme arasında bağ kurulmaktadır Koçluk işgöreleri gerçek ve kalıcı öğrenmeye götürecektir bir yol olarak görülmektedir. Koç yöneticilerin işgörelere günlük etkileşimleri boyunca onları gelişmeye teşvik etme yeterliliklerinin olması gerekmektedir (Park vd., 2008).

Okul yöneticilerinin bu anlayış içinde koçluğa dayalı okul yönetiminde öğretmenlerin sorun ve soru çözümede üretilen seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını doğru analiz etmeleri için onlara ışık tutmaları önemlidir. Arka planda çalışarak öğretmenlerin gelişimi için gerekli desteği sağlamalıdır. Gerektiğinde öğretmenleri, onların iletişim, değerlendirme, iş birliği ve fikir birliği oluşturma becerilerini geliştiren öğrenme deneyimlerine yönlendirmelidirler (Laba, 2011). Bu şekilde öğretmenleri bireysel öğrenmeye teşvik ederek gelişmelerini kolaylaştırabilirler. Öğretmenlerin bireysel gelişimlerine tek tek katkı sağlayarak güçlü bir

öğretmen takımı oluşturabilirler ve takım yaklaşımı çerçevesinde güçlü bir takım ile okulun örgütsel gelişimi için daha iyi kararlar alınmasını sağlayabilirler.

Belirsizliği kabul etme yeterlilikleri okul yöneticilerinin yeni fikirlere çoklu çözüm arayışlarına açık olmalarını gerektirir. Karar verme süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerinden yararlanmalı, fikirlerini dikkate almalı, uyumlu ve esnek davranarak alternatif çözümler üretmeye çalışan yenilikçi bir anlayış geliştirmelidirler. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin bireysel olarak gelişimlerini kolaylaştırma yeterliliklerinin yanında okulun örgütsel gelişimini kolaylaştıracak yeterliliklere de sahip olmaları önem taşımaktadır.

Koçluk yoluyla okul geliştirme çalışmalarında öğrencilerin eğitiminde bir fark yaratmak için öğretmenlerle koçun işbirliği içinde çalışması gerekir. Fakat öğretmenlerin ve koçun çalışmalarını tanımlayan yapılar olmazsa eylemler ve stratejiler istenen gelişim hedeflerine ulaşılmasında yeterli olmayabilir. Bir gelişim planı ile öğretmenlerin ve koçun çalışmalarını tanımlayan yapılar oluşturulmalıdır. Koç, öğretmenlerin hem bireysel olarak hem de grup halinde takım çalışması, öğrencilerin değerlendirilmesi, okul programlarının oluşturularak uygulanması, etkili öğretim yöntemleri, öğrenci başarısını teşvik eden okul politikalarının uygulanması, değişim çalışmalarının sonuçlarının yansıtılması ve eylem planı yapma gibi konularda bilgi ve becerilerini geliştirmelerini desteklemelidir. Aynı zamanda koç okuldaki değişimi kolaylaştırmak için bu konularda kendi becerilerini güçlendirme sorumluluğunun yanında öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme sorumluluğunu da almalıdır (Laba, 2011).

Koçluğa dayalı okul yönetiminde okul yöneticileri okul gelişimini kolaylaştırmak için sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açık olmalı; yenilikleri takip etmelidirler. Öğretim programlarındaki yenilikler hakkında öğretmenleri bilgilendirerek yeniliklerin etkili bir şekilde uygulanması konusunda da istek uyandırmaları gerekir.

Okul geliştirme sürecinde koç, öğretmenlerin becerileri ile yetkinliklerine göre rol ve sorumluluklarının tanımlanmasına rehberlik eder. İlgili paydaş grupların tanımlanmasını ve temsil edilmesini sağlar. Koç her aşamada öğretmenleri izleyerek pozitif etkileşimlerin olduğu ilişkilerin kurulmasını teşvik eder. Koçluk yoluyla okul geliştirme sürecinin aşamaları sırasıyla şu şekildedir (Laba, 2011):

**1. Mevcut durumun değerlendirilmesi:** Öğrenci başarısı, okuldaki uygulamalar, okul iklimi, okul kültürü hakkında mevcut veriler incelenir; okul yönetimi, müfredatın uygunluğu, öğretimsel yöntemler ve mesleki gelişim konularında kapsamlı bir değerlendirme yapılır. Koç bu kapsamlı değerlendirme sürecini yönlendirmek için araştırma tabanlı göstergeleri kullanır. Mevcut durumla istenen durum arasındaki farklar tanımlandıktan sonra değişim stratejileri araştırılır. Koç okula uygun ve etkili değişim uygulamalarının araştırılmasında öğretmenlere yardımcı olur.

**2. Değişim planının geliştirilmesi:** İhtiyaçlar belirlenir, öncelikli ihtiyaçları karşılamak için stratejiler tanımlanır, ihtiyaç duyulan kaynaklara göre öğretmenlere sorumluluklar verilir. Uygulamaların etkileriyle ilgili veri toplamayı sağlayacak bir süreç oluşturulur. Koç takım yaklaşımı becerilerini kullanarak sağlam bir eylem planı oluşturmak için hedeflerin belirlenmesini sağlar. Ayrıca planın uygulamasından sorumlu öğretmenler için proje yönetimi teknikleri konusunda eğitim verebilir. Uygulamaların etkileriyle ilgili veri türlerini örneklendirebilir.

**3. Planın uygulanması:** Planı uygulamakla görevlendirilen öğretmenlere yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenerek bu eğitimler okulda düzenlenir ya da öğretmenlerin bu eğitimleri almaları sağlanır. Planlanan uygulamalar ve öngörülen etkileri hakkında paydaşlarla düzenli olarak iletişim kurulur. Koç veri toplama ve fikir birliği sağlama konularında önerilerde bulunur. Öğretmenlerin becerilerinin değerlendirilmesine, ihtiyaçlarının belirlenmesine ve mesleki gelişimleri için belirlenen eğitimleri seçmelerine

rehberlik eder. Okulun gelişim çabalarını daha geniş topluluklara iletmek için çeşitli medya araçlarının kullanımını destekler.

**4. Planın uygulanışının izlenmesi:** Düzenli olarak toplantı yapılarak planın uygulanışı belgelenir. Tanımlanan ölçütlere yönelik ilerlemeyi belirlemek için planda tanımlanan düzenli izleme faaliyetleri yerine getirilir. Koç planlanan faaliyetlerin etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamak için öğretmenleri yönlendirir.

**5. Planın etkisinin izlenmesi:** Gelişim planında tanımlanan öğrenci başarısı ve mesleki uygulamalar periyodik olarak değerlendirilir. Koç öğretimsel gözlemler yapar. Öğretmenleri izleyerek olumlu etkileşimleri teşvik eder.

**6. Yeni verilerin gözden geçirilmesi:** Koç düzenli toplantılarla yeni veriler ile değişim planının uygulanmasının etkilerini değerlendirir ve çalışmalara rehberlik eder.

**7. Değişim planının gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi:** Yeni verilerin analizine dayanarak değişim planı stratejilerde ya da uygulama süreçlerinde gerekli değişiklikleri ele alacak şekilde yeniden düzenlenir. Koç okulun gelişim ihtiyaçlarını giderecek stratejilere ilişkin son araştırmalara göre öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar. Olası stratejileri değerlendirmek için kuralları gözden geçirir ve gerektiğinde değiştirir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine ve değişim planının gözden geçirilmesine rehberlik eder. Süreç düzenlenen planın uygulanması, uygulamaların izlenmesi, etkilerinin izlenmesi, tekrar gözden geçirme, tekrar planlama, tekrar izleme olarak tanımlanan hedeflere ulaşılan kadar döngüsel bir şekilde devam eder.

Koçluğa dayalı okul yönetiminde okul yöneticilerinin koçluk yoluyla okul geliştirme sürecinin aşamalarında tanımlanan şekilde okulda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla ilgili verilerin toplanmasını ve okulun gelişimine katkıda bulunabilecek etkinliklerin araştırılmasını sağlamaları gerekir.

**Sorun çözüme yeterlilikleri.** Koçluk, Sokrates ile anılan diyalektik yaklaşım ile ilişkilidir. Sokrates'e göre doğru herkesin içinde mevcuttur ve kişiye sorular sorularak doğruya ulaşmasını sağlamak mümkündür (Tiryaki, 2004). Sokrates, ona sorulan sorular hakkında hiçbir şey bilmiyormuş gibi davranarak soran kişiye bildikleri hakkında düşünmesini sağlayacak sorular sorduğu için sürekli eleştirel ve sorgulayıcı olarak doğruluk arayışı içinde taviz vermeyen bir simge haline gelmiştir. Sokrates'in öğrencilerine bilgileri sorarak öğretmesi Sokratik diyalog olarak isimlendirilir ve bireyin zaten sahip olduğu bilgi ile anlayışı; sorular, cevaplar ve bireyin düşüncelerini yansıtan davranışlarla ortaya koymayı hedefler. Bu diyalogta bireyin bilgisinin yetersiz olduğunu keşfetmesini sağlamak gereklidir. Fakat en önemli kısım birey için bilinmeyen olanı ortaya çıkarmak, anlamasını sağlamak ve ona içgörü kazandırmaktır (Ollila, 2000; Türkçapar, Kahraman ve Sargın, 2015).

Değişimin başlatılması, uygulanması ve daha da önemlisi sürdürülmesi örgütleri etkileyen en kritik faktörlerden biridir. Değişimin en iyi şekilde nasıl yönetilebileceği üzerine birçok teori ve uygulama önerisi olmasına rağmen örgütlerdeki değişim girişimlerinin birçoğu başarısız olmaktadır. Karmaşık değişim süreçlerini yönlendirmeyi kolaylaştırmak için göz önüne alınabilecek teknikler vardır ve Sokratik diyaloglar bu tekniklerde bir araç olarak kullanılabilir. Sokratik diyalog herkesin konuşmalara aktif katılımını sağlar. Başlangıçtaki bir soruna açık bir cevap verilmez. Sorunun çözümü katılımcılar tarafından toplanan tüm verilerin değerlendirilmesi, katılımcıların cevabı bulma isteği ve fikir birliği sağlamaları ile bulunur. Bir diyalogdaki tüm katılımcılar kültürleriyle, deneyimleri ve düşünceleri ile önem taşır. Bu nedenle diyalog sırasında katılımcıların kimler olduğunu akılda tutarak, katkıda buldukları deneyimlere ve anlamlara açık olmaya devam etmek gerekir (Boele, 1998; Skordouilis & Dawson, 2007).

Sokratik diyalog, örgütsel değişim süreçlerinin yönetiminde işgörenlerin düşüncelerinin onlara eleştirel bir şekilde geri yansıtılmasını kolaylaştırmak yoluyla değişimle

etkileşime sokulmalarını ve karmaşık değişim süreçlerini sahiplenmelerini sağlar. İşgörenlere değişim ihtiyacının yansıtılması onların mevcut durumu değerlendirmelerine, sürece tam katılımlarını sağlamaya ve değişim planlamasında farklı seçenekleri düşünmelerine olanak tanır. Katılımcılara sorunları tartışma imkanı veren Sokratik diyalogda aktif dinleme, düşüncelerini net olarak ifade etme ve yansıtıcı cevaplar verme önemli becerilerdir. Katılımcılar karmaşık sorunlarda fikir birliği ile kabul edilen çözümler üretmeye çabalarken yansıtıcı diyalogları kullanırlar (Skordouilis & Dawson, 2007).

Sokratik diyalog, koçluğun temel fikri olan somut bir konuyla ilgili düşüncelerin öncü bir kişi tarafından desteklenmesi ve karşılıklı yansıtılması üzerine kurulmuştur. Koçluk sürecinde Sokratik diyalog zorunlu olarak kullanılmadığı halde koç tarafından sorulan sorularla ve koçluk alan kişinin düşüncelerinin, duygularının yansıtılmasıyla koçluk alan kişi kendi kişisel gerçekleri, değerleri hakkında daha derin, rasyonel bir anlayışa yönlendirilmeye çalışılır (Gronke & Häußner, 2006; Brock, 2008).

Koçluğun temel amacı insanların kendilerine yardım etmelerini ve sorumlu davranmalarını sağlamaktır. Somut zorluklara bağımsız çözümler bulunmasına yardımcı olmak için koçun bilişsel ve duygusal yansıtma yeterliliklerinin olması gerekir. Koçluk etkileşimleri çözüm odaklı olmalı; koçluk alan kişinin ilgili konularda güçlenmesini, düşüncelerinin netleşmesini sağlamalı ve harekete geçmesini teşvik etmelidir.

Koçluk alan kişinin isteklerine, ihtiyaçlarına ve problemlerine bağlı olarak farklı değerlendirmeler yapılarak koçluk sürecinin üç aşamaya ayrılması önerilmektedir. Problemlerin çözümünde problemle ilgili somut çözümler ve kaynaklarla yapılandırılmış sürecin bu şekilde etkinleştirilmesi koçluğun asıl başarısını oluşturmaktadır. Önerilen aşamalar şöyledir (Gronke & Häußner, 2006):

1. Koçluk alan kişinin dikkatinin çözüme odaklanması,
2. Koçluk alan kişinin olası çözümleri tasarlaması ve düzenlemesi,



### 3. Seçilen çözümlerin gerçekleştirilmesi.

Koçluk probleme değil çözüme odaklanarak; bireyin ancak kendi çözümünü sahipleneceği ve kendi çözümü için sorumluluk alacağı fikri ile bireye kendi çözümünü bulmasında yardımcı olan bir yöntemdir. Bu süreçte koçun yapması gereken doğru soruları sormaktır (Baltaş, 2011). Koçluk sürecinde soru sorma tekniği gündem oluşturmak, bilgi toplamak, hedef koymak, yaşananlardan deneyim kazanılmasını sağlamak, öngörü sağlamak, bireyin kendi duygu ve değer yargılarını anlamasını sağlamak, başkalarının değer yargılarını fark etmesini sağlamak, eyleme teşvik etmek gibi amaçlarla sorulabilir (Uyar ve Acar-Bayraktaroğlu, 2010). Fakat soruların en önemli işlevi farkındalık ve sorumluluk oluşturmaktır (Whitmore, 2009).

Koç yöneticilerin doğru soruları sorması işgörenlerin sorunları fark etmelerini, çözüm seçeneklerini araştırmalarını ve seçtikleri çözümler için sorumluluk almalarını sağlar. Koçluğa dayalı okul yönetiminde okul yöneticileri öğretmenlerin kurumdaki ve sınıftaki sorunları görmelerinde farkındalık oluşturmak için doğru soruları sorarak onları teşvik etmelidirler. Koçluk tek sefer uygulanacak bir yöntem ya da geçici bir yönetim aracı değildir. Koçluğa dayalı yönetimin okul kültürüne yerleşerek hem öğretmenleri bireysel olarak hem de okulu örgütsel olarak sürekli gelişime ve değişime teşvik etmesi gerekir. Okuldaki mevcut sorunlar çözülmeden planlanan gelişim hedeflerine ulaşılması mümkün değildir. Bu yüzden okul yöneticileri, öğretmenlerin sorunları fark etmelerini sağlayıp geliştirdikleri çözüm önerilerinden uygun olanlarını seçmelerine rehberlik ettikten sonra hedeflenen çözümlere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öğretmen ve öğrencileri izlemelidirler.

Koçluğa dayalı yönetimde yöneticilerin takım yaklaşımını benimsemeleri, belirsizliği kabul ederek farklı çözüm önerilerine açık olmaları ve açık iletişim yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Park vd., 2008). Takım çalışmalarında farklı düşünce ve değerlere sahip insanların bir araya gelip ortaklık oluşturabilmeleri için açık bir iletişim düzeni

olmalıdır. Bütün işgörenler problemlere ilişkin görüşlerini serbestçe ifade edebildiğinde ve alternatif çözümlerin değerlendirilmesinde fikir birliği ile karar verebildiğinde takım çalışmasında başarı sağlanır. Takım üyelerinin birbirlerine güvenmesi de verimi artıran faktörlerdendir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004). Ayrıca koçluk sürecinde uygulamaların sağlıklı yürüyebilmesi için işgörenlerle yönetici arasında güvene dayalı bir ortaklık kurulmalıdır (Uyar ve Acar-Bayraktaroğlu, 2010).

Okul yöneticileri koçluk sürecinde takım yaklaşımını benimseyerek okulda açık iletişim düzeninin oluşmasını sağlamalıdır. Ayrıca belirsizliği kabul etmeleri ve farklı çözüm önerilerine açık olmalıdırlar. Sorunların takım yaklaşımı ile çözülmesini desteklemeli, öğretmenlerin kurum ve sınıf içinde tespit edilen sorunları tartışarak alternatif çözüm önerileri sunmalarını desteklemelidirler. Koçluk ilişkisi temelde karşılıklı güvene dayanan bir ortaklık olduğu için okul yöneticilerinin sorunların çözümünde hem öğretmenlere güvendiklerini göstermeleri hem de yaptıkları tüm uygulama ve değerlendirmelerde öğretmenlerin güvenini kazanmaları gerekir. Öğretmenlerin güvenini kazanabilmeleri ve onlara doğru soruları sorarak doğru çözümlere yönlendirebilmeleri için öğretmenlerle ilişkilerinde sakin, dengeli, kendine güvenen, kararlı, eleştiriye kişiselleştirmeyen bir iç uyum özelliğine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

### **Koçluk ve Liderlik**

Liderlik konusu hangi liderlik stilinin en yüksek verimliliği, iş doyumunu, grup etkililiğini, grup bağlılığını ve hedeflenen başarıyı sağladığını belirlemek için kapsamlı olarak incelenmiştir. Ayrıca farklı durumlarda liderlerin evrensel olarak sergilediği davranışları belirlemek için çalışmalar yapılmıştır (Dale & Weinberg, 1989). Koç yöneticilik liderlik rolünü üstlenen kişiler tarafından yerine getirilse de liderlik teorilerinde yöneticilerin koçluk rolünün etkisi çok fazla göz önünde bulundurulmaz (Hagen & Aguilar, 2012).

Koçluk örgütlerde insan sermayesini geliştirmenin önemli bir yolu olarak görülmektedir. Bir liderin tüm işgörenlerin örgütün ortak hedeflerine yönelik çalışmalarını teşvik edecek bir ortam oluşturulmasını kolaylaştırması gerektiği savunulmaktadır. Bunun yanında etkileşimsel ve dönüşümsel yaklaşımlardan gelişen yeni liderlik türleri, liderler ve takipçileri arasındaki ayrımı azaltmayı hedefleyen yeni bir paradigmaya doğru ilerlemektedirler. Bilgilendirme ve yetki devri gibi koçluk davranışları sayılan davranışların örgüt liderleri ile örgüt üyeleri arasında hiyerarşik alanı azalttığı için bu önemlidir (Beattie, 2006; Ellinger & Bostrom, 1999; Hagen & Aguilar, 2012).

Yüksek performanslı işgören takımlarının oluşumu, bireysel olarak hem işgörenlerin hem de liderlerin çoğunlukla zorlu roller üstlenerek belirsiz ve karmaşık görevlerde çalışmalarına neden olur (Druskat & Wheeler, 2007; Sarin & McDermott, 2003). Örgütlerde iş başında öğrenmenin meydana gelmesi, işgören takımlarının çeşitli problemlere çözüm arama yetenekleri ile iş kapasitelerini ve yeterliliklerini geliştirmeleri açısından önem taşır. Örgütlerde yüksek performanslı işgören takımları oluşturmak bağlamında, koçluk seviyesinin işgören takımı içinde öğrenmeyi sağlayacağı ve böylece örgüt çıktılarının genel olarak iyileştirilebileceği söylenebilir. Örgüt içinde öğrenme liderler tarafından sergilenen davranışlarla geliştirilebilir. Böylece insan sermayesinin fiziksel ve duygusal olarak beslenmesi ve geliştirilmesi yoluyla genel olarak örgütsel etkililik artırılabilir. Bu süreçler güçlü sorular sorma, rehberlik etme, danışmanlık ve teşvik etme gibi iletişimsel davranışlar yoluyla koçluk yapan ekip liderleri tarafından geliştirilerek yüksek performanslı işgören takımları oluşturulabilir (Ellinger vd.,2003; Hagen & Aguilar, 2012; Sarin & McDermott, 2003).

Hagen ve Aguilar (2012), yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre liderlerin becerilerinin, eylemlerinin ve davranışlarının örgütün çıktıları üzerinde büyük etkisi olduğunu; liderleri koçluk becerilerine dayalı olarak seçmenin uygun olabileceğini

belirtmektedirler. Öğrenme örgütsel gelişmenin köşe taşıdır ve koçluk yapan bir lideri olan örgütte işgörenlerin öğrenmelerinde meydana gelen belirgin gelişme, liderlerin koçluk uzmanlıklarının gelişmesinin bir örgütteki öğrenme yapılarını geliştirmeye yardımcı olabileceğini göstermektedir (Hamlin vd., 2006).

Koçluk ve liderlik kişi odaklı olmak bakımından ortak özelliğe sahiptirler. Liderlik gelişme için uygun bir çevre oluşturur. Koçluk ise gelişme için işgörenlerde farkındalık ve algı oluşturur. Liderlik ve koçlukta etkili olmanın ilk şartı işgörene odaklanmaktır. Liderler ve koçlar işgörene odaklandıklarında onlara ilham verirler ve takdir edildiklerini hissettirirler. İşgörenlerin kendi koşullarına göre gelişmelerini sağladıklarında istenen sonuçlara ulaşarak verimli olabilirler. İyi, kötü veya mükemmel liderlik de koçluk da yoktur. Liderlik ve koçluk belirli bir davranışı herhangi bir sıfat kullanmadan tanımlamak için yeterli kavramlardır. Gelişme yoksa liderlikten de koçlukta da bahsetmek anlamlı değildir. Koç işgörenlerin yeteneklerini yansıtmalarını ve kendi koşulları dahilinde yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Otoriter, anti-otoriter, liberal tarzı liderlik stilleri denendikten sonra, bilgi temelli bir yönetim anlayışında kendine güvenen yöneticilerin istenen sonuçlara ulaşabilmeleri için koçluk metodolojisini kullanmaya ihtiyaçları vardır (Kohli, 2016).

Koçluk, yönetimin ve liderliğin temel faaliyetidir (Burdett, 1998). Bir lider koçluğu kullandığında işgörenlerinin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemelerine yardımcı olur. İşgörenlerini uzun dönemli gelişim hedeflerini belirlemeleri için teşvik eder. İşgörenleriyle gelişim sürecindeki rolleri hakkında anlaşma sağlar. İşgörenlerine temel gerçeklere ve ilkelere dayanarak devam eden tavsiyelerle geri bildirimler sağlar. Uzun vadeli gelişim için performans standartlarını dengeler (Teacher Training Agency, 1999 akt. Brundrett, 2006).

Koçluk okul liderleri tarafından kullanıldığında okulları dönüştürmek için güçlü bir araç olabilir. En büyük etkiyi sağlamak için okul liderlerinin yapması gerekenler şu şekilde sıralanır (Brundrett, 2006):

1. Okulun çevresine yatırım yaparak, etkili koçluk ortaklıklarının gelişmesi için uygun şartları sağlamak,
2. Mesleki becerilerine özel koçluk becerilerini ekleyerek yetkinliklerini geliştirmek,
3. Koçluk yaptığı kişilerde güven ve sorumluluk oluşturmak,
4. Başlangıçtaki seçimleri özenli yapmak,
5. Koçluk ortaklarına odak noktası ve amaçlanan sonuçlar hakkında açık olmak,
6. Koçluğu dönüşüm sürecinde okulun genel amaç ve değerleri ile uyumlu bir araç olarak kullanmak.

Liderlik kavramı bazı becerileri edinip, uygun şartlar oluştuğunda belirli davranış biçimlerini sergilemekten ve bir olumsuzluk yaklaşımında bütün bu faktörleri birleştirmekten daha fazlasını içerir. Liderlik özelliklerini ve davranışlarını bu özelliklerle davranışlara uygun belirli şartlarla eşleştirmek kadar liderliğin insani, sembolik, kültürel yönlerini de söz konusu şartlarla eşleştirmek önemlidir (Hoy & Miskel, 2012). Bu gereklilikler ve örgütlerin karşılaştığı zorluklar pozitif liderlik stili arayışlarının birleşimi olarak öne sürülen otantik liderliğin ilgi odağı olmasına sebep olmuştur (Avolio vd., 2004, Avolio & Gardner, 2005; Walumbwa vd., 2008).

Otantik liderlik, liderin daha etkin hizmet vermek amacıyla liderliğini anlama konusunda gerçek ve dürüst bir istek gösterdiği bir liderlik tarzıdır (Walumbwa vd., 2008). Gatling vd. (2013). İş koçları ile yaptıkları çalışmanın sonucunda otantik liderliğin koçluk etkiliği üzerinde potansiyel bir etkisi olduğunu belirtmektedirler. Gardner vd. (2005), otantik liderlerin takipçilerini güvene dayalı ilişkilere teşvik ettiğini öne sürmüşlerdir. Koçluğun temelinin karşılıklı güvene dayanan bir ortaklık olması ve otantik liderlerin takipçilerini güvene dayalı bir ilişkiye teşvik etmesi koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri arasında etkileyici bağlar olduğunu düşündürmektedir.

## Otantik Liderlik

Kökleri Antik Yunanlılara kadar uzanan “otantiklik” kavramının yapısı Antik Yunan filozoflarının “kendini tanı” ve “kendine karşı dürüst ol” uyarılarıyla yakalanır. Otantiklik kavramının özü kişinin kendisini tanınması, kabul etmesi ve kendine karşı dürüst olmayı sürdürmesidir (Harter, 2002 akt. Avolio vd, 2004; Walumbwa, 2008). Otantikliği bir yapı olarak ele almak yerine devam eden bir süreklilikte var olduğunu ve insanların temel değerlerine, karakterlerine, tercihleri ile duygularına sadık kaldıkça daha otantik olacaklarını düşünmek gerekir (Erickson, 1994; Avolio vd., 2004).

Gelişen pozitif psikoloji alanı içinde kavramsallaştırılan otantiklik; bireyin kişisel deneyimlerine sahip çıkması; düşüncelerini, duygularını, ihtiyaçlarını, değerlerini, tercihlerini, inançlarını tanınması ve gerçek benliğine uygun davranmasıdır (Walumbwa vd., 2008). Ayrıca otantiklik; kişinin gerçek benliğine uyması, düşünce ve hisleriyle tutarlı şekilde kendini ifade etmesi anlamına gelir (Michie & Gooty, 2005).

Otantik liderlik, 1970’lerin sonunda kavramsallaştırılan ve liderlik teorilerine bir kök yapı olarak eklenen pozitif liderliğin merkezi bir bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Örgütsel skandalların artması, yönetimin kötüye kullanılması ile örgütlerin karşı karşıya bulunduğu daha geniş toplumsal zorluklar otantik liderliğin son zamanlarda ilgi odağı olmasına katkıda bulunmuştur. Bu durum örgütlerin karşı karşıya bulunduğu toplumsal zorluklar ile liderliğe olan güveni eski haline getirmek için ortaya çıkan daha pozitif liderlik stili arayışlarının birleşimi olarak önerilmiştir. (Avolio vd., 2004; Avolio & Gardner, 2005; Clapp-Smitth, Vogelgesang & Avey, 2009, Lorenzi, 2004; Walumbwa vd, 2008).

Luthans & Avolio (2003) örgütlerde otantik liderlik yapısını, pozitif psikoloji kapasitesi ve yüksek derecede örgütsel gelişmişlik şartlarından çıkan, hem liderlerin hem de izleyenlerinin daha yüksek bir öz farkındalık ve öz düzenleme davranışlarıyla sonuçlanarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir süreç olarak tanımlamışlardır (akt. Avolio &

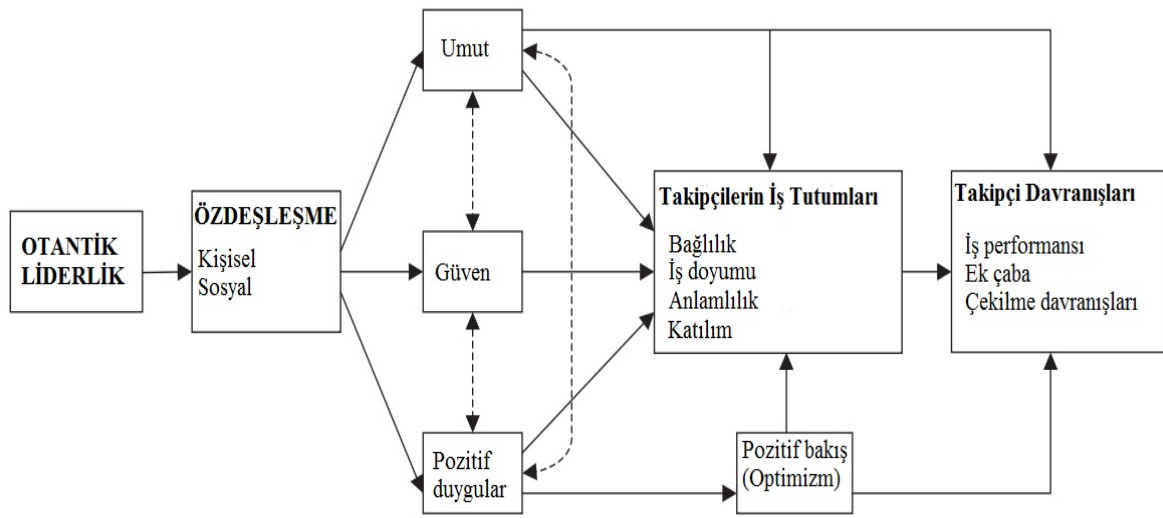
Gardner, 2005). Otantik liderler kim olduklarını, neye inandıklarını, neye değer verdiklerini bilen, başkalarıyla şeffaf bir şekilde etkileşime girdiklerinde bu değerleri ve inançları ile hareket eden, yüksek otantiklik seviyelerine ulaşmış kişiler olarak ele alınırlar. Hem kendi düşüncelerinin ve davranışlarının hem de bu düşünce ve davranışlarının diğer insanlar tarafından nasıl algılandığının farkında olan; kendilerinin ve diğer insanların değerlerini, ahlaki bakış açılarını, bilgilerini ve güçlü yönlerini bilen; çalıştıkları ortamı tanıyan, kendine güvenen, umutlu, iyimser, sorunların üstesinden gelebilen ve ahlaki karakterleri yüksek bireylerdir. Otantik liderler bireysel farklılıkları tanır ve değerlendirebilirler. İnsanların yeteneklerini fark etmeleri ve geliştirmeleri için onları motive ederler (Avolio vd., 2004).

Otantik liderler hayatlarında fark yaratmak için yol gösterdikleri insanları güçlendirmeye ilgi duyarlar ve zihin nitelikleri ile vicdan, tutku, merhamet gibi nitelikleri tarafından yönlendirilirler. Tutarlı ve öz disiplinlidirler. Doğal yeteneklerini kullanırlar. Fakat eksikliklerinin farkındadırlar ve eksikliklerini gidermek için çok çalışırlar. Lider olmanın yaşam boyu gelişmeyi gerektirdiğini bildikleri için kendilerini geliştirmeye isteklidirler (George, 2003).

**Otantik liderlik modelleri.** Kark ve Shamir (2002), otantik liderlerin takipçileri ile kişisel olarak ve örgütle sosyal olarak özdeşleşmesi yoluyla takipçilerin katılımlarını, motivasyonlarını, bağlılıklarını, memnuniyetlerini sağlayarak sürekli olarak performans sonuçlarını iyileştirebileceklerini önermişlerdir.

Avolio ve arkadaşları (2004), otantik liderliğin önemli olmasına rağmen istenen hedefleri gerçekleştirmek için yeterli olmadığını kabul ederek otantik liderlik ile takipçilerin tutum ve davranışlarını ilişkilendiren süreci tanımlayan bir model geliştirmişlerdir. Bu model otantik liderlerin takipçilerinin tutum ve davranışlarını nasıl etkileyebileceklerini açıklayarak otantik liderliğin faaliyet gösterdiği süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bunun yanında söz konusu tutum ve davranışların umut, güven, olumlu duygular, olumlu bakış açısı gibi

değişkenlerle nasıl artırılabilirine de ışık tutar. Bu modeldeki temel düşünce artan öz farkındalık, kendi kendini düzenleme ve olumlu modelleme ile otantik liderlerin takipçilerinin otantiklik gelişimini teşvik etmesidir. Takipçilerinin otantikliklerinin gelişmesi onların iyi hissetmelerini sağlayarak sürdürülebilir ve gerçek performansa ulaşılmasına katkıda bulunur. Olumlu duyguların ve güvenin otantik liderlik sürecindeki potansiyel etkisi bu modelde ilk kez kabul edilmektedir. Otantik liderlerin takipçilerini etkilemelerinin anahtarının özdeşlemenin psikolojik süreçleri ile umut, pozitif duygular, pozitif bakış açısı ve güven olduğu öne sürülen bu model Şekil 3’de görülmektedir (Avolio vd., 2004).



Şekil 3 Otantik liderliği takipçilerin tutum ve davranışlarıyla ilişkilendiren model (Avolio vd., 2004)

Güvenin liderin etkililiğinde çok önemli bir unsur olduğu kabul edilmektedir. Takipçilerin hem lidere hem de birbirlerine güvenmeleri otantik liderin örgütsel gelişim konusunda etkili olmasını kolaylaştırır (Avolio vd., 2004). Dirks & Ferrin (2002), lidere olan güvenin bilgiye inanma, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı, lider memnuniyeti ve örgütte kalma niyeti gibi çeşitli önemli örgütsel çıktılarla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Avolio ve arkadaşları (2004) güvenin ve diğer olumlu duyguların örgütsel çıktılar üzerine etkisini açıklamaya çalışmışlardır. Otantik liderliğin gelişimi için potansiyel



bir temel ve çıkış noktası sağlayan bu modelin hem teorik hem de pratik açıdan ele alınması önemlidir. Bu model Gardner ve arkadaşları tarafından daha sonra oluşturulacak modele çerçeve oluşturmuştur.

Kernis (2003), bireysel farklılık yapısı olarak otantikliğin optimum benlik saygısının tanımlanmasında önemli olabileceğini önermiş ve otantikliği kişinin günlük işlerini gerçek benliğini, özünü, karakterini engellemeden yürütmesi olarak tanımlamıştır. Otantikliğin farkındalık boyutu, tarafsız işlem boyutu, eylem boyutu ve ilişkisel boyutu olmak üzere dört boyutu olduğunu öne sürerek bu boyutların kapsamını açıklamıştır. Farkındalık boyutu kişinin ihtiyaçlarını, değerlerini, duygularını, kişisel fikirlerine dayanan şahsiyetini ve davranışlarındaki rollerini içerir. Tarafsız işlem boyutu kişinin kendini ilgilendiren bilgileri tarafsız olarak işlemesi ile ilgilidir. Özel bilgileri, kişisel deneyimleri, harici olarak değerlendirilmiş bilgileri inkar etmeme, çarpıtmama, abartmama ve göz ardı etmemeyi ifade eder. Kişinin pozitif ve negatif yönlerini kabul etmesini gerektirir. Eylem boyutu davranışları ve kişinin gerçek benliği ile hareket etmesini içerir. İlişkisel boyut ise kişinin yakın ilişkilerinde değer vermesini, açık ve dürüst olmayı başarabilmesini ifade eder.

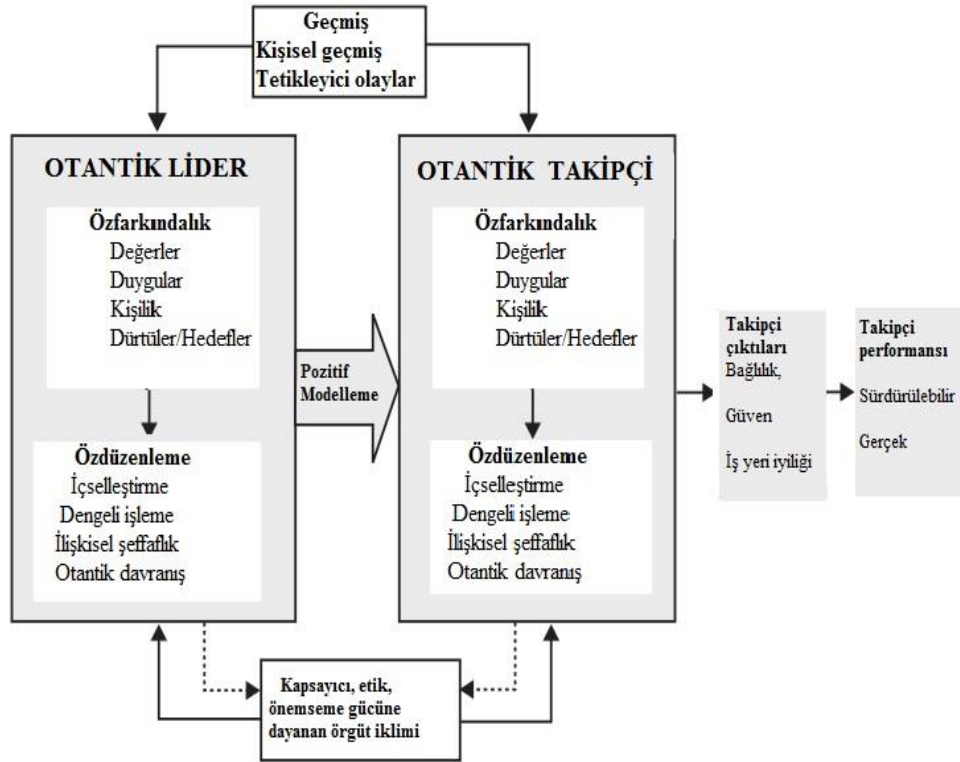
Kernis (2003) tarafından geliştirilen bu modelin etkisi ile aynı tarihlerde birbirine benzeyen iki tane otantik liderlik modeli geliştirilmiştir. İki model de önemli oranda ortak unsurlar içerir ve otantikliğin önemli unsurlarını ortaya koyduklarını belirtir. Bu modellerden bir tanesi hem liderin hem de takipçilerinin gelişimi için tamamlayıcı bir model olarak görülen ve Ilies, Morgesaon & Nargang (2005) tarafından geliştirilen modeldir. Bu model otantiklik unsurları ile otantik liderliğin liderin ve takipçilerinin mutluluğuna katkı sağlayan süreçlerine odaklanır. Gardner ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen diğer model artan öz farkındalık, öz düzenleme ve pozitif modelleme ile takipçilerin otantikliğinin artırılabilirliğini öne sürer. Avolio ve arkadaşları (2004) tarafından öne sürülen modelde olduğu gibi, takipçilerin otantikliklerinin artmasının onların mutluluğunu artırmak suretiyle

sürdürülebilir ve gerçek performansa ulaşılmasına katkıda bulunacağını savunur. Bu model kendi kaderini tayin etme teorisinden de etkilenmiştir (Avolio & Gardner, 2005; Walumbwa vd., 2008).

Ilies vd. (2005) otantik liderliğin lider ile takipçilerinin mutluluğunu sağlayan etkilerini ve bu etkilerin gerçekleştiği süreçleri incelemiştir. Öz farkındalık, tarafsız işlem, otantik davranış / eylem, otantik ilişkisel yönelim boyutlarından oluşan bir model geliştirmişlerdir. Öz farkındalık kişinin kendi kişisel özelliklerine, değerlerine, amaçlarına, duygularına ve bilişlerine olan farkındalığı ve güvenidir. Tarafsız işlem kişinin kendisiyle ilgili bilgileri çarpıtmadan işlemesidir. Otantik davranış/eylem, kişinin yalnızca kendi gerçekleriyle tutarlı bir şekilde davranmasıdır. Otantik ilişkisel yönelim kişinin başkalarıyla olan ilişkilerinde açık ve dürüst olmasıdır.

Gardner ve arkadaşları (2005) otantik liderliğe katkıda bulunan ve otantik liderliği güçlendiren pozitif psikolojik durumlardan ve pozitif ahlaki bakış açılarından daha çok otantik liderliğin öz farkındalık ve öz düzenleme bileşenleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Otantik liderliğin gelişimine katkıda bulunan önemli bir faktör olan öz farkındalık, liderin kişisel bakış açısıdır. Kendini yansıtmaya ile kısmen bağlantılı olarak öz farkındalığın liderin iç gözlem yoluyla temel değerleri, kimliği, duyguları, dürtüleri ve hedefleri ile ilgili netlik ve uyum kazanması olarak tanımlanmıştır. Öz düzenleme ile ilgili süreçlerde içselleştirilen düzenleme, bilgiyi dengeli işleme, otantik davranış ve ilişkilerde şeffaflık gibi birkaç ayırt edici özellik tespit etmişlerdir. Düzenleyici sistemin dış güçler veya beklentiler yerine içsel olması, liderin kendisi tarafından harekete geçirilmesi öngörülmektedir. Dengeli işleme harekete geçirici olayların pozitif veya negatif nitelikte olmasına bakılmaksızın benlik ile ilgili bilgilerin tarafsız bir şekilde toplanması ve yorumlanması anlamına gelir. Otantik davranış, liderin davranışlarının çevresel tehlikeler veya dışarıdan gelen baskılar tarafından değil; liderin gerçek benliği, temel değerleri, inançları, düşünceleri ve duyguları tarafından

yönlendirildiğini belirtir. İlişkilerde şeffaflık ise liderin yakın ilişkilerde yüksek seviyede açıklık, kendini açığa vurma ve güven sergilediğini gösterir. Otantik lider ve takipçilerinin gelişimi için ortaya koydukları kavramsal bir çerçeve Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Otantik lider ve takipçilerinin gelişimi için kavramsal çerçeve (Gardner vd., 2005)

Otantik liderin kişisel geçmişi ve önemli tetikleyici olaylar bu modelde otantik liderlik gelişimi için öncül olarak görülmektedir. Tetikleyici olayların liderin öz farkındalığının artması için katalizör görevi gördüğü ve lider tarafından olumlu ya da olumsuz olarak algılanabileceği belirtilmektedir. Otantik liderin geçmişi takipçilerin geçmişi ile birleştiğinde otantik liderin takip edilmesinde bir aşama gerçekleşir.

Modelin temeli otantik liderlerin takipçileri için sürekli olarak hem sözleriyle hem de eylemleriyle öz farkındalık, bilgiyi dengeli işleme, ilişkilerde şeffaflık ve otantik davranışlar için model olmasıdır. Bu şekilde otantik liderler pozitif modelleme ile otantik takipçilerin gelişimi için kilit bir girdi olarak hizmet ederler. Takipçiler liderin kendine karşı bir farkındalık anlayışı, bütünlüğü yansıtan şeffaf karar verme davranışı ve temel etik değerlere

bağlılık sergilediğini gözlemlediklerinde lidere karşı güven geliştirirler. Bu durum takipçileri zamanla etik bir kültür oluşturmak üzere grup normlarına yükselebilecek açık ve otantik davranışa teşvik eder. Bu süreç takipçilerin lidere olan güvenlerine, örgütsel bağlılıklarına ve iş yeri iyiliklerine katkıda bulunarak onları sürdürülebilir gerçek bir performans sergilemeleri yönünde teşvik eder. Otantik liderliği Gardner ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen modelde olduğu gibi otantik lider ve takipçileri arasındaki bir etkileşimin yansıması olarak görmüşlerdir.

Bu çalışmalardan sonra Walumbwa ve arkadaşları (2008) iki modeli birleştirerek başlangıçta öz farkındalık, ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş düzenleme (otantik davranış), bilgiyi dengeli işleme ve pozitif ahlak anlayışı olmak üzere beş bileşenden oluşan bir model oluşturmuşlardır. İçselleştirilmiş düzenleme ile otantik davranış bileşenlerinin her ikisinin de kişinin değerlerine ve standartlarına uygun davranış sergilemeyi gerektiren bileşenler olduklarını ve kavramsal olarak eşdeğer olduklarını belirtmişlerdir. Kavramsal kapsamlılık amacıyla bu iki öğeyi içselleştirilmiş ahlak anlayışı bileşeni altında birleştirmişlerdir. Otantik liderlik yapısının operasyonelleştirilmesi için yaptıkları çalışmaların içselleştirilmiş düzenleme ile pozitif ahlak anlayışı bileşenleri arasında kavramsal bir örtüşme ortaya koyduğunu açıklamışlar ve bu boyutların liderin davranışsal bütünlüğünü sağlamak için gelişen içsel süreçleri içerdiklerini belirlemişlerdir. Pozitif ahlak anlayışı bileşenini de içselleştirilmiş ahlak anlayışıyla birleştirerek sonuçta dört boyutlu bir model elde ederek otantik liderliği tekrar tanımlamışlardır.

Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan tanıma göre otantik liderlik; birlikte çalıştığı takipçilerini kişisel gelişime teşvik etme görevinde daha gelişmiş öz farkındalık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli işleme ve ilişkilerde şeffaflık oluşumu için hem pozitif psikolojik kapasitelerini hem de pozitif etik iklimi kullanan liderin davranış kalıbıdır. Pozitif psikolojik kapasiteleri ve pozitif etik iklimi otantik liderliğin

gelişimini teşvik eden etkenler olarak tanımlasalar da bunları otantik liderliğin yapısal bileşenleri olarak kabul etmemişlerdir. Öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme, ilişkilerde şeffaflık ile yansıtılan öz düzenlemeyi otantik liderliğin temel bileşenleri olarak tanımlamışlardır.

**1. Öz farkındalık:** Liderin dünyayı nasıl anlamlandırıldığını ve bu anlamlandırma sürecinin kendisiyle ilgili fikirlerini nasıl etkilediğini anladığını göstermesi ile ilgilidir. Aynı zamanda diğer insanlar üzerindeki etkisinin farkında olması ile diğer insanlara sergilediği davranışlar yoluyla içgörü kazanmasını kapsayan güçlü yönlerini, zayıf yönlerini ve kendisinin çok yönlü doğasını kavradığını göstermesidir. Bu içgörü ile önemli konulardaki görüşlerini ne zaman gözden geçirmesi gerektiğini bilmesidir. Diğer insanlarla etkileşimlerini artırmak için onlardan geri bildirim istemesi ve diğer insanlar tarafından yeteneklerinin nasıl görüldüğünü tam bir kesinlikle tanımlayabilmesidir. Ayrıca belirli davranışlarının diğer insanlar üzerindeki etkisini bilmesi ve bunu bildiğini onlara göstermesidir (Kernis, 2003; Walumbwa vd., 2008).

**2. İlişkilerde şeffaflık:** Sahte veya çarpıtılmış benliğe karşıt olarak liderin diğer insanlara otantik benliğini sunmasıdır. Uygunsuz duyguların yansıtılmasını en aza indirmeye çalışırken gerçek düşünceleri ve duygularıyla ilgili bilgileri, ifadeleri açıkça paylaşması yoluyla güvene teşvik eden hatalarını kabul etme, diğer insanları düşüncelerini dile getirmeleri için cesaretlendirme, gerçeği saklamama, hissettiği duyguları yansıtmaya gibi davranışlar sergilemesini içerir (Kernis, 2003; Walumbwa vd., 2008).

**3. Bilgiyi dengeli değerlendirme:** Liderin karar vermeden önce ilgili verileri analiz ettiğini göstermesidir. Bu özelliğe sahip olan liderler diğer insanları içten bir şekilde görüşlerini bildirmeye teşvik ederler ve güçlü bir şekilde inandıkları değerlerinin sorgulanmasından rahatsız olmazlar (Gardner vd., 2005; Walumbwa, 2008).

**4. İçselleştirilmiş ahlak anlayışı:** Liderin örgütsel ve toplumsal baskılar karşısında iç ahlaki standartlar ve değerler tarafından yönlendirilmesini, bu içselleştirilen değerlerle tutarlı bir şekilde karar vererek davranmasını ifade eder. Bu özelliğe sahip liderlerin yaptıkları işler inandıkları fikirlerin göstergesidir ve diğer insanlardan da değerlerine uygun tavırlar sergilemelerini beklerler (Avolio & Gardner, 2005; Gardner vd., 2005; Walumbwa vd., 2008).

Walumbwa ve arkadaşları (2008), otantik liderlik davranışlarının değerlendirilmesini amaçlayan “Otantik Liderlik Ölçeğini” geliştirmişlerdir. Öz farkındalık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli işleme ve ilişkilerde şeffaflık bileşenlerinden oluşan dört boyutlu otantik liderlik modeli ölçek geliştirme çalışmalarının sonucudur. Ölçek geliştirme çalışmasında hem tündengelim hem de tümevarım yöntemlerini kullanarak Amerika, Çin ve Kenya’dan topladıkları verileri analiz etmişlerdir. Liderliğin evrensel bir kavram olduğunu vurgulayarak Kenya ve Çin’den toplanan verilerin çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Ölçeğin genelleştirilebilirliğinin, kullanılabilirliğinin artırılması; farklı kültürel bağlamlarda otantik liderlik yapısının geliştirilmesi ve operasyonelleştirilebilmesi için değişik kültürlerden topladıkları veriler üzerinde çalışarak 16 maddelik ölçeği geliştirmişlerdir. Walumbwa ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Otantik Liderlik Ölçeği” bu çalışmada da kullanılmıştır.

Avolio ve arkadaşları (2004), otantik liderliği dönüşümsel liderlik ile etik liderliği birleştirebilen bir kök yapı olarak göz önünde bulundurmışlardır. Walumbwa ve arkadaşları (2008), bu üç liderlik stili arasındaki ilişkileri araştırarak otantik liderliğin etik liderlik ve dönüşümsel liderlikle pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca otantik liderliğin dönüşümsel liderliğin dört davranışsal boyutuyla yakından ilişkili olduğunu, otantik liderliğin önerilen boyutlarının dönüşümsel liderlik tarafından açıkça kapsanmadığını belirtmişlerdir. Otantik liderlik teorisinin rol modellemesi yaparak doğruluğa, dürüstlüğe ve yüksek ahlaki standartlara yönlendirme fikri dönüşümsel liderlik teorisi için de geçerlidir. Bununla birlikte şeffaflık, pozitiflik, yüksek ahlaki standartların derecesi otantik liderlik

teorisinin daha çok merkezindedir. Otantik liderliğin alt boyutlarda dönüşümsel liderlik ve etik liderlikle örtüşen yönleriyle farklılaşan yönlerini ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmanın sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

*Otantik Liderliğin Dönüşümsel Liderlik ve Etik Liderlikle Karşılaştırılması (Walumbwa vd., 2008, s. 102).*

Teorik bileşenler	Otantik Liderlik	Dönüşümsel liderlik	Etik liderlik
<b><u>Otantik liderlik</u></b>			
Öz farkındalık	✓	✓	
İlişkilerde şeffaflık	✓	✱	
İçselleştirilmiş ahlak anlayışı	✓	✓	✓
Bilgiyi dengeli değerlendirme	✓	✱	
<b><u>Etik liderlik</u></b>			
Etik birey	✓	✓	✓
Etik yönetici	✱	✱	✓
<b><u>Dönüşümsel liderlik</u></b>			
İdealize edilmiş etki		✓	
İlham verici motivasyon		✓	
Entelektüel uyarım		✓	
Bireysel ilgi		✓	✱

✓= odak bileşen, ✱= ikincil veya örtük bileşen

Otantik liderlik; dönüşümsel liderlik, etik liderlik, hizmetkar liderlik, karizmatik liderlik ve ruhsal liderlik gibi birçok liderlik türüyle karşılaştırılmıştır. Otantik liderler samimi ve güvenilir kişiler olmalarının yanında kişisel değer ve inançlarının daha fazla farkındadırlar. Örgütsel bağlamda pozitif örgütsel çıktılara ulaşılmasına odaklanarak takipçileriyle pozitif ilişkiler kurarlar ve takipçilerini güçlendirirler (Avolio & Gardner; 2005).

Otantik liderler tarafından yapılan müdahalelerin takipçileri tarafından daha olumlu karşılanarak takipçilerin çıktılarında artışa etki ettiği öne sürülmüş ve otantik liderlik “liderlik çarpanı” olarak nitelendirilmiştir. Otantik liderlik tüm olumlu liderlik çıktılarının büyüdüğü bir perspektif sunar. Güven, alçakgönüllülük, iyimserlik ve ilişkilerin kalitesi gibi olumlu

sonuçların hepsi otantik liderlik objektifleri tarafından büyütülür (Avolio & Gardner; 2005; Chan vd., 2005 akt. Beddoes-Jones, 2013).

Otantik liderler işgörenler ile güvene dayalı bir ilişki kurarlar ve işgörenler bu tür örgütlerde çalışırken kendilerini iyi hissederler. Bu özelliklere sahip yöneticiler tarafından yönetilen örgütlerde işgörenler ile liderleri, işgörenler ile işleri ve işgörenler arasındaki ilişkilere büyük önem verilir. Bu ilişkiler işgörenlerin örgütsel bağlılığı ile ortak hedeflere ulaşmaya olan istekliliğini etkiler. Liderler saygı gören değerlere göre hareket ederek şeffaf davranışlar sergilediklerinde işgörenlerle güvene dayalı bir ilişki geliştirirler ve işgörenlerde pozitif çıktılara katkıda bulunurlar (Hassan & Ahmed, 2011).

Otantik liderlerin başkalarına daha etkili hizmet vermek için kendi liderliklerini anlama arzusunda oldukları görülmektedir. Ayrıca güvenilirlik oluşturarak takipçilerin saygısını, güvenini kazanmak için kişisel değerlerine ve inançlarına uygun hareket etmektedirler. Farklı bakış açılarını teşvik ederek ve takipçilerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak takipçilerin otantik olarak algıladıkları bir tarzda liderlik yapmaktadırlar (George, 2003; Avolio vd., 2004; Walumbwa vd., 2008).

### **Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliği**

Çalışmaların ortaklığa dayalı olarak yürütülmesinin etkililiği artırabileceği ve çıktılara değer katabileceği görüşüyle iş birlikçi çalışmalara olan ilgi gittikçe daha fazla artış göstermiştir. Bunun sonucu olarak iş birlikçi çalışma 21. yüzyıl okullarının kaçınılmaz bir özelliğidir (Coleman, 2011). Eğitim örgütlerinde eğitim lideri olarak kritik bir rol üstlenen okul yöneticilerinin istikrarlı ve kendinden emin bir şekilde var olmaları öğretmen ve öğrencilerin performanslarını kalıcı olarak etkilemektedir (Rahman vd., 2010).

Okul yöneticileri üzerinde toplumsal, finansal, yasal, kültürel, etik ve bürokratik baskılar her zaman yüksek bir seviyededir. Öğretmenler bu idari baskılara karşı duyarlıdır ve okulların asıl amacı olan öğrencileri eğitmek için okul yöneticileri ile öğretmenler arasında



güvene dayanan pozitif bir ilişki kurulması esastır. Kültürel çevredeki sürekli değişim, çelişen sosyal baskılar ve manevi ikilemler örgütlerde hem liderlerin kendilerinin daha istikralı bir yaklaşım benimsemelerini hem de takipçilerini daha kararlı yaklaşımlar benimsemeye yönlendirmelerini gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin kendisine, takipçilerine ve diğer paydaşlara karşı tutarsız davranışları sosyal bir sistem olan okulların sürekliliğini tehdit eder (Fox, Gong & Attoh, 2015; Novicevic, Harvey, Buckley, Brown & Evans, 2006).

Okul yöneticilerinden gün geçtikçe artan bir şekilde açık, iş birlikçi ve pozitif öğrenme toplulukları oluşturmaları istenmektedir. Eğitim reformlarıyla ilgili raporlar eğitimsel mükemmelliğe, etkili liderlik olmadan erişmenin imkansız olduğu sonucunu vurgulamaktadır. Aslında farklı liderlik türlerine ihtiyaç vardır ve okul yöneticilerinin bürokratik, yönetimin bütün işlerini üstlenen liderler değil de açık, iş birlikçi öğrenme toplulukları oluşturan etkili liderler olmaları gerekmektedir (Fox vd., 2015).

Dinham (2005), öğretmenlerin okul yöneticilerine tam olarak güvenmelerinin çok büyük avantajlar sağlayabileceğini ve okul yöneticileri ile öğretmenler arasında gelişen kişiler arası ilişkiler yoluyla okul yöneticilerinin liderlik yapmalarının kolaylaşabileceğini belirtmektedir. Lider olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinin yönetimin teknik yönlerinden daha fazla önem taşıdığını öne sürerek işbirliği, güven ve ortak amaçlar üzerine daha fazla odaklanmaları gerektiğini önermektedir.

Karmaşık bir dizi eğitim hedefine ulaşmayı amaçlayan okul yöneticilerinin bu eğitim hedeflerine ulaşmak için dikkatlice yapılandırılmış, iş birliğine dayalı bir okul iyileştirme programını uygulayabilmeleri için neler yapmaları ve hangi özelliklere sahip olmaları gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Otantik liderlik eğitim yönetiminde profesyonel olarak etkili, etik olarak sağlam ve bilinçli yansıtıcı uygulamalar için bir metafor olarak düşünülebilir. Bilgiyi temel alarak ve değerlerden haberdar olarak ustalıkla yürütülen bu liderlik türünde tanımlanan değerlerin hem işgörenlerin eylemleri hem de yönetsel

uygulamalar üzerinde etkili oldukları öne sürülmüştür (Begley, 2001). Okul yöneticileri, farklılıkların çok olduğu karmaşık okul sisteminde otantik liderliğin sağlayabileceği avantajları dikkate almalıdırlar (Fox, 2015).

Liderlik ve yönetimin bütünleşik görüntüsü; yöneticilerin bireylerin, grupların, toplulukların, örgütlerin, kültürlerin değerlerinden haberdar olmasını, meşru ihtiyaçlarını bütünleştirici bir şekilde tanınmasını ve uzlaştırmasını gerektirmektedir (Begley, 2006). Rahman ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin otantik liderliğinin okullardaki demokrasi uygulamaları ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmış, okullarda demokratik bir ortam oluşturmak ve sürdürmek için okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine sahip olmasına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Liderlik rolündeki kişilerin etkin olabilmeleri için insan doğasını ve özellikle bireylerin motive olma süreçlerini de anlamaları gerekmektedir. Eğitim yönetimi uygulamalarında okul liderleri bazı eğitimsel durumlarda geçerli olabilecek kuralcı etik ideolojiden daha fazlasına ihtiyaç duymaktadırlar. Okul ortamlarında karşılaşılan tüm motivasyon türlerini ve insanların değerlerini oluşturma süreçlerini kapsayacak şekilde düşünmelidirler. Değerlerin insanların motivasyonunu nasıl yansıttığını anlama ve sonrasında tutumlarını, konuşmalarını ve eylemlerini şekillendirme, liderlik rolündeki herhangi bir kişinin bilmesi gereken önemli unsurlardır. Liderler; kendi değerlerini, manevi yetkinliklerini bilmeli ve başkalarının değer yönelimlerine duyarlı olmalıdırlar.

Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri için ön koşullar kendini tanıma, manevi muhakeme kapasitesi ve başkalarının yönelimlerine duyarlı olmaktır. Kişisel yansıtıcı uygulama stratejileri ile manevi konularda ve eğitimsel ortamlardaki etik ikilemlerde sürdürülen diyaloglar okul yöneticilerinin bu özellikleri kazanmalarında etkilidir (Begley, 2006).

### **Bölüm III: Yöntem**

Bu bölümde, araştırmada izlenen bilimsel yaklaşım detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ile örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularındaki ayrıntılı bilgilerle tezin çeşitli aşamalarında yapılan çalışmalar ile ilgili bilgi verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yetkinlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve araştırma ilişkisel tarama modeli esas alınarak desenlenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımlarının temel çalışma ilkesi elde edilen bilgilerin sayısal değerlerle ifade edilerek ölçülebilmesidir (Demirbaş, 2014). Tarama araştırmaları, bir konu ya da olayla ilgili katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, tutum, yetenek gibi özelliklerinin belirlendiği ve diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem grupları ile yapılan araştırmalardır. Tarama araştırmaları, araştırma konusu ile ilgili var olan durumu belirleyerek bir betimleme yapma amacı taşır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2006, s. 81). Bu çalışmada okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ve otantik liderlik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği”, Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen “Otantik Liderlik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Toplanan veriler sayısal değerlere dönüştürülerek istatistiksel analizler yapılmış, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yetkinlikleri arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

Eğitim araştırmalarında ilişkisel araştırmanın amacı, istatistik testler kullanarak iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişki dőzeyini belirlemektir. Araştırmanın değişkenlerini “sosyal yeterlilikler”, “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, “AR-GE yeterlilikleri” ve “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutları ile okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri; “ilişkilerde Şeffaflık”, “işselleştirilmiş ahlak anlayişı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” alt boyutları ile okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri oluşturmaktadır. Değişkenleri etkilemeden ya da kontrol altına almaya çalışmadan her bir örneklem grubunun puanları için istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin dőzeyini belirlemek için korelasyon testleri uygulanarak iki veya daha fazla değişkenin birlikte tutarlı bir değişim gősterip göstermediği tespit edilmiştir. Tutarlı bir değişimin belirlendiği durumlar için değişkenlerin birlikte değiştiği veya ortak varyansa sahip olduğu ifade edilmiştir. Değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediği tespit edilmiş ve değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediği ile ilgili ilişkisel tahminlerde bulunulmuştur (Tekbıyık, 2014).

### **Evren ve örneklem / alışma Grubu**

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim ğretim yılında, Çanakkale’deki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise kademelerinde farklı branşlarda gėrev yapan 5501 ğretmen oluşturmaktadır (Çanakkale Milli Eğitim Mődőrlięő, 2016).

Araştırmanın rneklem grubunun evreni temsil edebilir nitelikte olabilmesi için örneklem grubu oranlı kőme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışmanın evreni benzer işlevli kőmelerden oluştuğu durumlarda araştırma evrenden seçilecek kőmeler üzerinde yapılabilir. Kőme rnekleme, evrendeki bőtőn kőmelerin bőtőn elemanlarıyla birlikte eşit seçilme Őansı taşıdığı durumlarda yapılan örnekleme çalışmasıdır. Bu rnekleme tőründe çalışma evreninde veya alt evrende eşit seçilme Őansına elemanlar değil, elemanlarıyla birlikte kőmeler sahip olur (Karasar, 2006). Çalışma evreni benzer işlevli kőmelerden oluştuğu için örnekleme çalışmasında araştırmaya katılacak öğretmenler değil, öğretmenlerin çalıştığı

okullar belirlenerek kümeleme işlemi yapılmıştır. Köy okulları örneklem grubuna dahil edilmemiş, müstakil okul yöneticisi olan okullar seçilmiştir.

Cochran (1962) tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü belirleme formülü ile 0,05 tolerans düzeyine göre örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır.  $N= 5501$  (Evren büyüklüğü),  $d= 0,05$  (Tutum düzeyi),  $t= 1,96$  (0,05 tolerans düzeyine göre tablo değeri),  $PQ= ( 0,50 ) . ( 0,50 ) = 0,25$  (Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi) olmak üzere  $n=$  Örneklem büyüklüğü

$$n = \frac{\frac{t^2(PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \frac{t^2(PQ)}{d^2}} \text{ ise } n = \frac{\frac{(1,96)^2(0,25)}{(0,05)^2}}{1 + \frac{1}{5501} \frac{(1,96)^2(0,25)}{(0,05)^2}} \cong 360$$

olarak bulunmuştur (akt. Balcı, 2010). Bu değer evrenin yüzde yedisini temsil etmektedir. Kayıp verilerin olabileceği göz önüne alınarak örneklem grubuna daha fazla öğretmen dahil edilmesi planlanmıştır. Örnekleme çalışmasına araştırmaya dahil edilecek ilçelerin seçilmesiyle başlanmıştır. İlçelerin coğrafi özellikleri, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri (Tablo 3) göz önünde bulundurularak ilçeler üç gruba ayrılmıştır (DPT, 2004).

Tablo 3

*Çanakkale'nin İlçelerinin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre Gruplandırılması*

Sosyoekonomik Gelişmişlik Grubu 2 Olan İlçeler	Sosyoekonomik Gelişmişlik Grubu 3 Olan İlçeler	Sosyoekonomik Gelişmişlik Grubu 4 Olan İlçeler
Merkez ✓	Eceabat	Yenice✓
Bozcaada	Ezine	
Gökçeada	Biga✓	
Çan	Lapseki	
Gelibolu✓	Ayvacık✓	
	Bayramiç	

✓Seçilen ilçeler

İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre oluşturulan gruplardan merkez ilçe ile Gelibolu, Biga, Ayvacık ve Yenice ilçeleri örneklem grubuna dahil edilmiştir. Aynı gelişmişlik grubunda yer alsa bile farklı bölgelerde yer alan ilçeler seçilmiştir. Evren seçilen

ilçelere göre alt evrenlere ayrılmıştır. Alt evrenlerde çeşitli kademelerdeki okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayısının en az yüzde 10'una ulaşılması hedeflenerek örnekleme dahil edilecek okul ve öğretmen sayıları tarafsız olarak belirlenmiştir. Örneklem grubuna 48 okul ve 586 öğretmen seçilmiştir. Çalışmaya katılan okul listesine EK C'de yer verilmiştir. Tablo 4'de alt evrenlerde yer alan okul ve öğretmen sayıları ile örnekleme dahil edilen öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 4

*Örneklem Grubuna Giren Okul ve Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı*

İlçeler	Örneklem grubuna seçilen okul sayısı	Alt evrendeki öğretmen sayısı	Örnekleme dahil edilen öğretmen sayısı	Örnekleme giren öğretmenlerin temsil yüzdesi
Ayvacık	7	229	46	19,65
Biga	14	1032	137	13,98
Gelibolu	9	451	60	12,86
Merkez	11	2259	294	12,88
Yenice	7	261	49	18,00
TOPLAM	48	4232	586	13,50

Değerlendirmeye alınması uygun bulunan veriler doğrultusunda araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Çanakkale'nin merkez ilçesi ile Ayvacık, Biga, Gelibolu ve Yenice ilçelerindeki resmi örgün eğitim kurumlarında görev yapan 21 okul öncesi, 183 ilkokul, 163 ortaokul ve 208 lise öğretmeni olmak üzere toplam 575 öğretmen oluşturmuştur. Bu şekliyle örneklem grubu, Çanakkale ilinde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında çeşitli kademelerde görev yapan 5501 öğretmenin yüzde 10,45'ini oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenler yaklaşık 0,04 tolerans düzeyinde evreni temsil etmektedir (Anderson, 1990 akt. Balcı, 2010).

Araştırmanın örneklem grubundaki katılımcıların yüzde 70,26'sı kadın, yüzde 29,74'ü erkektir. Yüzde 17,74'ünün 0-5 yıl arasında yüzde 21,56'sının 6-10 yıl arasında; yüzde 20'sinin 11-15 yıl arasında; yüzde 19,83'ünün 16-20 yıl arasında ve yüzde 20,87'sinin 21 yıl üzerinde kıdemi bulunmaktadır. Yüzde 31,83'ü ilkokul, yüzde 28,35'i ortaokul, yüzde

36.17'si lise ve yüzde 3.65'i okul öncesi kademelerinde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri (n=575)*

<i>Gruplar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b><i>Cinsiyet</i></b>		
Kadın	404	70.26
Erkek	171	29.74
<b><i>Mesleki Kıdem</i></b>		
0 – 5 yıl	102	17.74
6 – 10 yıl	124	21.56
11 – 15 yıl	115	20.00
16 – 20 yıl	114	19.83
21 yıl ve üzeri	120	20.87
<b><i>Okul Kademesi</i></b>		
Okul öncesi	21	3.65
İlkokul	183	31.83
Ortaokul	163	28.35
Lise	208	36.17

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler “Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği”, “Otantik Liderlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” dur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan bu ölçeklere ait detaylı bilgiler ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

**Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği:** Çalışmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Konuyla ilgili alanyazın incelenerek yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan çalışmalar gözden geçirilmiş, araştırmanın problem durumuna yönelik bir madde havuzu meydana getirilmiştir. Madde havuzunun incelenmesi sonucunda kapsam geçerliliğini sağlamayan maddeler iptal edilmiştir. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla ölçek “1= Hiçbir zaman, 2= Az, 3= Ara sıra, 4= Çoğunlukla, 5= Her zaman” şeklinde

derecelendirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra araştırmanın örneklem grubu dışında kalan okullarda görev yapan 201 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Tablo 6’da pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgileri yer almaktadır.

Tablo 6

*Pilot Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri (n=201)*

<b>Gruplar</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	142	70.65
Erkek	59	29.35
<b>Mesleki Kıdem</b>		
0 – 5 yıl	20	9.95
6 – 10 yıl	46	22.89
11 – 15 yıl	44	21.89
16 – 20 yıl	41	20.40
21 yıl ve üzeri	50	24.88
<b>Okul Kademesi</b>		
Okul öncesi	6	2.98
İlkokul	68	33.83
Ortaokul	33	16.42
Lise	94	46.77

Pilot uygulamada elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,88 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Pilot uygulamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için keşfedici faktör analizi yapılarak Bartlett testi ( $p= 0,00$ ) anlamlı ve Keiser Meyer-Olkin (KMO) değeri de kabul edilebilir değer olan 0,50’ nin üzerinde 0,97 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler veri yapısının faktör analizi yapabilmek için mükemmel derecede uygun olduğunu göstermektedir (Sharma, 1996 akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2010; Karagöz, 2016). Faktör analizi sonucunda maddelerin dört faktörde toplandığı görülmüştür. Pilot uygulamada elde edilen verilerin analiz sonuçları ile pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin görüşleri, önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılarak tez bulgularının elde edilmesinde kullanılacak verilerin toplanması için uygulamaya geçilmiştir.



Veri toplama işlemi sonrasında ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile test edilerek faktör yapısı araştırılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için Kaiser Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Bartlett testi ( $p= 0,00$ ) anlamlı ve Keiser Meyer-Olkin (KMO) değeri de kabul edilebilir değer olan 0,50' nin üzerinde 0,94 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler veri yapısının faktör analizi yapabilmek için mükemmel derecede uygun olduğunu göstermektedir (Sharma, 1996 akt. Çokluk vd., 2016; Kalaycı, 2010; Karagöz, 2016).

Faktör deseninin belirlenmesinde temel bileşenler analizi faktörleştirme yöntemi olarak kullanılmış, dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) döndürme yöntemi olarak seçilmiştir. Varyansı açıklama oranının 0,50 ve üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır. Faktör yükü 0,50 olan bir madde için örneklem büyüklüğü en az 120 olarak kabul edilmektedir (Kin-Yin, 2004 akt. Çokluk vd., 2016). Faktör analizi sonucunda analize temel alınan 36 madde için özdeğeri 0,1 ve üzerinde olan dört faktör elde edilmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda oluşan bu faktörler şu şekilde adlandırılmıştır:

1. Faktör 1: Sosyal Yeterlilikler
2. Faktör 2: Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri
3. Faktör 3: Araştırma Geliştirme (AR-GE) Yeterlilikleri
4. Faktör 4: Sorun Çözme Yeterlilikleri

“Sosyal yeterlilikler” faktörünün toplam varyansa yaptığı katkı yüzde 20,59, “eğitim bilimleri yeterlilikleri” faktörünün yüzde 14,07, “ARGE yeterlilikleri” faktörünün yüzde 12,50, “sorun çözme yeterlilikleri” faktörünün yüzde 12,00 ve dört faktörün toplam varyansa yaptıkları toplam katkı yüzde 59,15 olarak bulunmuştur. “Sosyal yeterlilikler faktörü” on dört, “eğitim bilimleri yeterlilikleri” yedi, “AR-GE yeterlilikleri” sekiz, “sorun çözme yeterlilikleri” yedi maddeden oluşmaktadır. Keşfedici faktör analizi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7

*Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği Keşfedici Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Yaşanan olaylar ve durumlar karşısında esnek tavırlar ortaya koyar.	0,72			
Öğretmenlerle eğitim konularında tartışmalara ve yapıcı eleştirilere açık bir çevre oluşturulmasına katkıda bulunur.	0,71			
Açık, yalın, yargılamadan uzak ve olumlu bir dil kullanır.	0,69			
Görüşmeler sırasında öğretmenlerin söylediklerini kişiselleştirmeden dinler, özetler ve geri yansıtır.	0,67			
Öğretmenlerin konuşmalarını tüm dikkatini yoğunlaştırarak dinler.	0,64			
Duygularını, düşüncelerini ve önerilerini ifade etmeleri için öğretmenleri cesaretlendirir.	0,63			
Öğretmenlerle ilişkilerinde kendisini ön plana çıkarmaz.	0,62			
Okulda stresten uzak bir ortam oluşmasına yönelik çalışmalar sergiler.	0,61			
Öğretmenleri okulun öğretimsel hedeflerine uygun mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için harekete geçirir.	0,56			
Süreci izlemede, raporlama, değerlendirme ve dönütler vermede özenlidir.	0,55			
Kurum içi sorun ve çatışmalarda kendi penceresinden olduğu kadar, öğretmenlerin penceresinden de görmeye çalıştığını hissettirir.	0,55			
Öğretmenlerin kişilik ve kişisel özelliklerini dengede tutan bir yönetim stratejisi izler.	0,54			
Öğretmenler arasında çıkan çatışmalarda tarafların beklentilerini tamamen karşılayacak çözümler bulmalarına arabuluculuk eder	0,54			
Öğretmenlerin çok yönlü değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik seçenekler oluşturmada öğretmenlere rehber olur.	0,53			
Ders gözlemleri yapar ve öğretmenlere geribildirimde bulunur.		0,80		
Sınıf içi gözlemleriyle öğretmenlerin eğitim hedeflerini belirlemelerinde kolaylaştırıcı rol oynar.		0,66		
Öğretmenlerin belirledikleri hedefe yönelik olarak harekete geçmelerini sağlayan fikirleri, hisleri ve inançları keşfetmeleri için onlara ayna tutar.		0,66		
Sınıf içi etkinliklerin öğretimsel hedeflere uygun olup olmadığını öğretmenlerle birlikte değerlendirir ve öğretmenin öğretim stratejilerini yeniden düzenlemesine yol açar.		0,63		
Öğretmenlerin derslerinde işbirlikçi, araştırmacı, sorgulama ya da keşif yoluyla öğrenme için yöntemler geliştirmelerinde yol gösterir.		0,56		
Öğretmenlerin içinde buldukları durumu anlamaları onlara deneyimlerinden elde ettikleri kazanımlarını fark etmelerini sağlayacak sorular sorar.		0,56		
Öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf yönetimi, soru sorma stratejileri gibigenel pedagoji konularında rehberlik eder.		0,54		

Tablo 7'nin devamı

Maddeler	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Alternatif çözümler üretmeye çalışan yenilikçi bir anlayışa sahiptir			0,66	
Okulda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla ilgili verilerin toplanmasını ve okulun gelişimine katkıda bulunabilecek etkinliklerin araştırılmasını sağlar.			0,62	
Kurum içi iletişimde formal ve informal iletişim dengelerini kurar.			0,59	
Sergilenen başarıları takdir ettiği kadar olumsuz durumlara yönelik başarısızlıkları da uygun şekilde ifade etmekten kaçınmaz.			0,59	
Öğretmenlerin sorun çözmeye üretilen seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını doğru analiz etmesine ışık tutar.			0,56	
Okulda sürekli gelişim kültürünün oluşumunu destekler.			0,54	
Sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açıktır.			0,53	
Öğretim programlarındaki yenilikler hakkında öğretmenleri bilgilendirerek, yeniliklerin etkili bir şekilde uygulanması konusunda istek uyandırır.			0,51	
Öğretmenlerin kurum ve sınıf içinde tespit edilen sorunları tartışmalarına destek verir.				0,70
Öğretmenlere güvendiğini gösterir.				0,69
Öğretmenlerin kurum ve sınıf içi sorunları görmelerinde farkındalık oluşturmalarına teşvik eder.				0,59
Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öğretmen ve öğrencileri izler.				0,58
Tüm karar, uygulama ve değerlendirmelerinde güvenilirdir.				0,54
Öğretmenlerle ilişkilerinde sakin, dengeli, kendine güvenen, kararlı, eleştiriyi kişiselleştirmeyen bir iç uyum özelliğine sahiptir.				0,54
Sorunun çözüm seçenekleri arasından öğretmenlerin en uygun seçeneği seçmelerinde rehberlik eder.				0,53

Açıklanan Varyans: 59,15  
Faktör 1: 20,59  
Faktör 2: 14,05  
Faktör 3: 12,50  
Faktör 4: 12,00

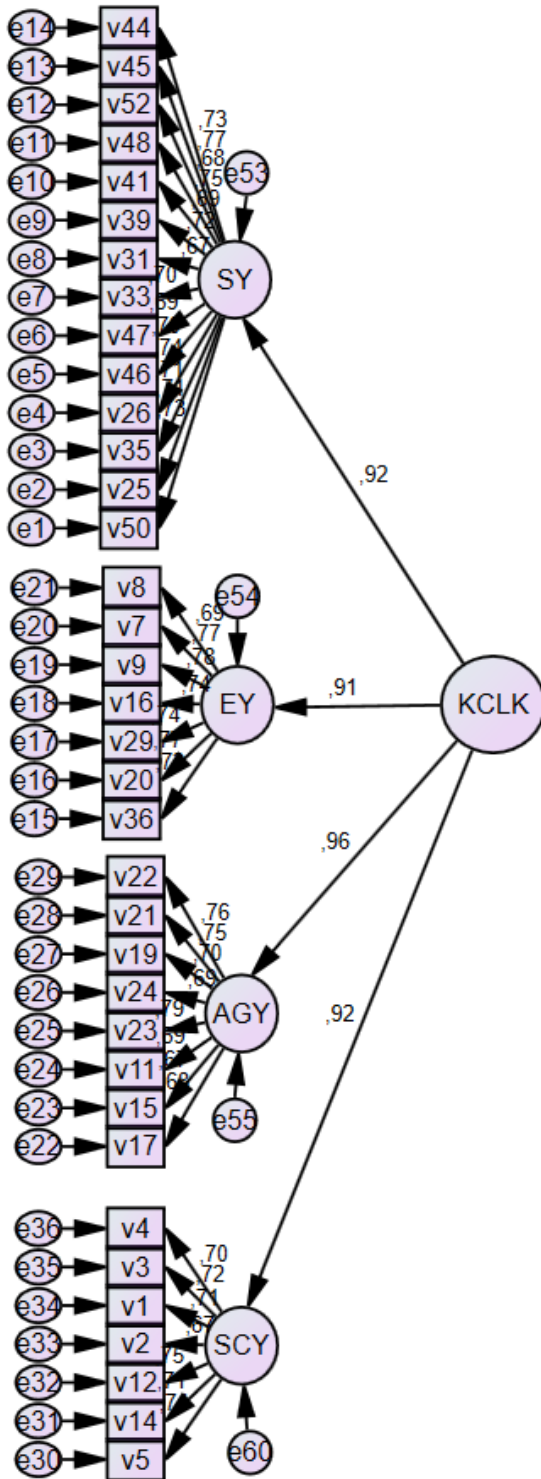
Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda temel ve alt boyutlarda elde edilen Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 8'de yer almaktadır. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları 0,70'in üzerindedir. Bu değerler hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında güvenilirliğin yüksek derecede olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

Tablo 8

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Katsayıları*

<b>Boyutlar</b>	<b>Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları</b>	<b>Madde Sayısı</b>
Sosyal Yeterlilikleri	0,88	14
Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri	0,87	7
AR-GE Yeterlilikleri	0,86	8
Sorun Çözme Yeterlilikleri	0,87	7
GENEL	0,89	36

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısı AMOS 21 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörlerin faktör yapılarına uygunluğunu test etmek için uygulanarak değişken gruplarının belirlenen faktörlerle yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesini sağlar (Karagöz, 2016). Doğrulayıcı faktör analizi ile kurama dayalı olarak geliştirilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığı ya da beklenen modelle gözlenen modelin ne ölçüde uyum gösterdiği belirlenmeye çalışılır. Seçilen modelin veriyle uyumunun değerlendirilmesinde en etkili analiz olan doğrulayıcı faktör analizinde yapı geçerliliğine yönelik katsayılar (uyum indeksleri) üretilir (Çokluk vd., 2016). Model uyumu için genel olarak  $\chi^2/df$  (Ki-kare / serbestlik derecesi), GFI (iyi uyum indeksi), AGFI (düzeltilmiş iyi uyum indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) ve RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) değerlerine bakılır. Hangi uyum indekslerine bakılması gerektiği ile ilgili bir sınırlama yoktur (Karagöz, 2016). “Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği”ne ait doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 5’de yer almaktadır.



Şekil 5. Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

“Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri” ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde modelin veri setine uygunluğunu ortaya koymak amacıyla  $\chi^2/df$ , GFI, CFI, RMSEA, ve AGFI

değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Önerilen model için kullanılacak uyum indeksleri  $\chi^2/df$ , GFI, CFI, RMSEA, AGFI değerleri ile bu uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum ve iyi uyum durumları için referans değerleri Tablo 9’da görülmektedir (Çokluk vd., 2016; Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2001; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Tablo 9

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

	$\chi^2/df$	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
<b>Önerilen Model</b>	1551,94 / 590=2,630	0,92	0,05	0,86	0,85
<b>Kabul Edilebilir Uyum Değerleri</b>	$\leq 5$	$\geq 0,90$	0,06-0,08	0,85-0,89	0,85-0,89
<b>İyi Uyum Değerleri</b>	$\leq 3$	$\geq 0,97$	$\leq 0,05$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$

Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde  $\chi^2/df$  değeri iyi uyum değerine sahiptir. CFI, GFI, AGFI ve RMSEA değerleri kabul edilebilir aralıkta yer aldığından doğrulayıcı faktör analizi sonuçları önerilen faktör yapısının veri setine uygun olduğunu göstermektedir.

**Otantik Liderlik Ölçeği:** Orijinal adı “The Authentic Leadership Questionnaire (ALQ)” olan ölçek Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Gündoğdu (2010) tarafından yapılan Türkçe çevirisi araştırmacı tarafından okul yöneticilerine uyarlanmıştır.

Walumbwa vd. (2008) keşfedici faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğunu tespit etmiş ve bu faktörleri “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” olarak adlandırmışlardır. Walumbwa vd. (2008) tarafından yapılan keşfedici faktör analizi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

*Otantik Liderlik Ölçeği Keşfedici Faktör Analizi Sonuçları (Walumbwa vd., 2008, s.99)*

Maddeler	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
	Faktör 1 İlişkilerde Şeffaflık	Faktör 2 İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Faktör 3 Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Faktör 4 Öz farkındalık
Söylemek istediğini açıkça ifade eder.	0,82			
Hatalarını kabul eder.	0,79			
Herkesi düşüncelerini dile getirmeleri için cesaretlendirir.	0,86			
Gerçeği olduğu gibi söyler.	0,85			
Hissettiklerini olduğu gibi yansıtır.	0,68			
Yaptığı işler inandığı fikirlerin göstergesidir.		0,82		
Aldığı kararlar değerleri ile tutarlıdır.		0,66		
Öğretmenlerden öz değerlerine uygun tavırlar sergilemelerini ister.		0,69		
Çok zor bir konuda karar vermesi gerektiğinde bile etik değerlerinden ödün vermez.		0,77		
Güçlü bir şekilde inandığı fikirlerinin sorgulanmasından rahatsız olmaz.			0,74	
Karar almasında yardımcı olacak bilgileri dikkatlice inceler.			0,87	
Sonuca varmadan önce farklı bakış açılarını dikkatlice dinler.			0,85	
Öğretmenlerle iyi bir etkileşim kurabilmek için onlardan kendi hakkında geri bildirim vermelerini ister.				0,85
Öğretmenlerin, onun yeteneklerini nasıl değerlendirdiğini tam olarak bilir.				0,93
Önemli meselelerdeki görüşlerini ne zaman gözden geçirmesi gerektiğini bilir.				0,84
Belirli eylemlerin öğretmenleri nasıl etkilediğini anlar ve bunu anladığını öğretmenlere gösterir				0,81

Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda temel ve alt boyutlarda elde edilen Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 11'de görülmektedir. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları 0,70'in üzerinde olması hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında güvenilirliğin yüksek derecede olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

Tablo 11

*Otantik Liderlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Katsayıları*

Boyutlar	Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları	Madde Sayısı
İlişkilerde Şeffaflık	0,88	5
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,85	4
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,86	3
Öz farkındalık	0,89	4
GENEL	0,87	16

Faktör yapısının veri setine uygun olup olmadığını ortaya koymak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Önerilen model için kullanılacak uyum indeksleri  $\chi^2/df$ , GFI, CFI, RMSEA, AGFI değerleri ile bu uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum ve iyi uyum durumları için referans değerleri Tablo 12’de görülmektedir (Çokluk vd., 2016; Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003).

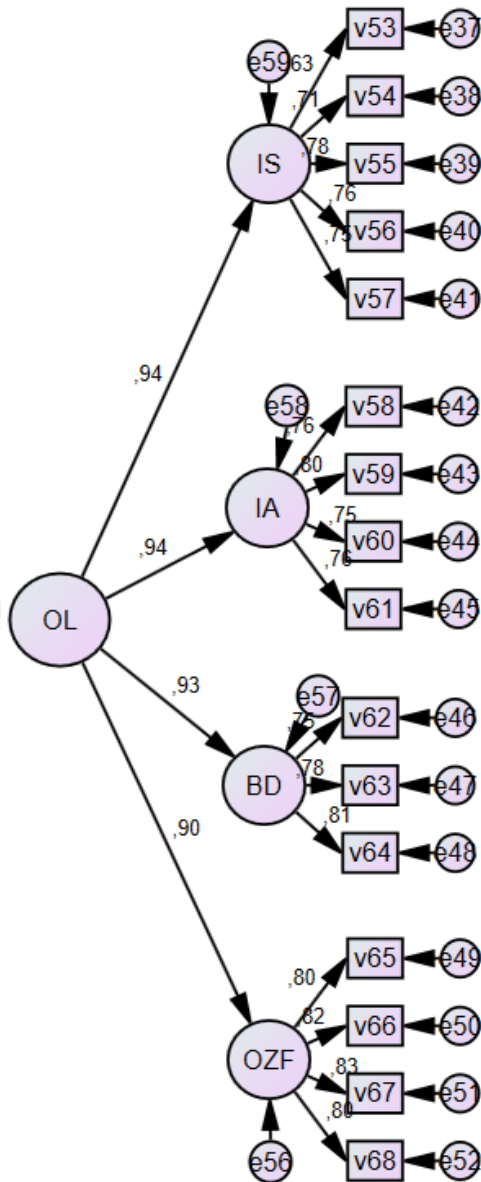
Tablo 12

*Otantik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

	$\chi^2/df$	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
<b>Önerilen Model</b>	413.293 / 100=4,13	0,95	0,074	0,92	0,89
<b>Kabul Edilebilir Uyum Değerleri</b>	$\leq 5$	$\geq 0,90$	0,06-0,08	0,85-0,89	0,85-0,89
<b>İyi Uyum Değerleri</b>	$\leq 3$	$\geq 0,97$	$\leq 0,05$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$

Otantik liderlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde  $\chi^2/df$ , CFI, RMSEA ve AGFI değerleri kabul edilebilir değer aralığında, GFI değeri iyi uyum değer aralığında yer aldığından genel olarak kabul edilebilir bir uyum görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları önerilen faktör yapısının veri setine uygun olduğunu göstermektedir. Otantik Liderlik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 6’da görülmektedir.





Şekil 6. Otantik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

**Kişisel Bilgi Formu:** Görüşlerine başvurulacak öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerini elde etmek için geliştirilmiştir. “Cinsiyetiniz”, “Mesleki kıdeminiz” ve “Çalıştığımız okul kademesi” bölümlerinden oluşmaktadır.

Veri toplama işleminde kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği”; Walumbwa vd. (2008) tarafından geliştirilen, Gündoğdu (2010) tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilen ve araştırmacı tarafından okul yöneticilerine uyarlanan “Otantik Liderlik Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu”

nun birleştirilmesinden oluşan bir ölçek formudur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek B’de yer almaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı kullanıma hazır hale getirildikten sonra örneklem grubu dışında kalan okullarda çalışan 201 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Güvenilirlik ve yapı geçerliliği için istatistiksel analizler yapıldıktan sonra gerekli görülen düzenleme ve düzeltmelerin ardından, çalışmanın örneklem grubundaki okullarda çalışan öğretmenlerle araştırmanın bulgularını oluşturacak analizlerde kullanılacak verilerin toplanması işlemine geçilmiştir.

Ölçeğin uygulanması aşamasında ölçek formu çoğaltılarak örneklem grubu olarak belirlenen okullardan bir kısmı ziyaret edilmiştir. Ziyaret edilemeyen okulların yöneticilerine telefonla ulaşıldıktan sonra ölçek formları kargo ile okul yöneticilerine gönderilmiş ve öğretmenler cevapladıktan sonra okul yöneticilerinin ölçek formlarını geri göndermeleri sağlanmıştır. Örneklem grubunda yer alan okulların yöneticileri ile yapılan işbirliği sonucunda araştırma izninin geçerlilik süresi olan 11.10.2016 - 30.03.2017 tarihleri arasında 586 veri toplanmış, bunlardan 575’i değerlendirmeye uygun bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Verilerden güvenilir ve geçerli sonuçların elde edilebilmesi amacıyla veriler analiz için hazırlanmıştır. Bu aşamada kayıp veri ve uç değerler ile verilerin olası sınırlar içinde olup olmadığı incelenmiş ve veriler ile uygulanacak analiz tekniğinin varsayımları değerlendirilmiştir. Verilerin olası sınırlar içinde olup olmadığını incelemek için frekanslar, betimsel istatistikler, ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Verilerin uygulanacak analizin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek için verilerin normalliği, doğrusallığı ve varyansların homojenliği göz önüne alınmıştır (Çokluk, vd., 2016).

Çalışmada kullanılan Likert Ölçeği eşit aralıklı ölçek formuna dönüştürülerek öğretmen görüşlerine göre temel boyutta ve alt boyutlarda okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri düzeylerinin tanımlanmasında grup ortalamalarına göre Tablo 13’de yer alan derecelendirme sistemi göz önünde bulundurulmuştur (Balcı, 2010).

Tablo 13

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ve Otantik Liderlik Özellikleri Düzeylerinin Tanımlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları*

<b>Puan</b>				
<b>Puan Durumu</b>	<b>Puan Sınırı <math>\bar{X}</math></b>	<b>Sorulan İfadeye Katılma Düzeyi</b>	<b>Koçluk Yeterlilikleri Düzeyi</b>	<b>Otantik Liderlik Düzeyi</b>
1	1,00-1,80	Hiç	Çok düşük düzey	Çok düşük düzey
2	1,81-2,60	Az	Düşük düzey	Düşük düzey
3	2,61-3,40	Ara sıra	Orta düzey	Orta düzey
4	3,41-4,20	Çoğunlukla	Yüksek düzey	Yüksek düzey
5	4,21-5,00	Her zaman	Çok yüksek düzey	Çok yüksek düzey

Kişisel ve mesleki özelliklere göre oluşan grupların karşılaştırılmasında ortalamaların normal dağılım sergilediği tespit edildiğinden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız iki grup olduğundan bu iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre ikiden fazla bağımsız grup olduğundan bu değişkenlere göre gruplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Varyans analizi sonucu gruplar arasında farklılık varsa hangi grubun veya grupların farklı olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testleri (post hoc tests) yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testleri yapılmadan önce hangi çoklu karşılaştırma testlerinin kullanılacağına karar vermek için Levene homojenlik testi kullanılarak varyansların eşitliği test edilmiştir. Levene homojenlik testinin sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu

durumlar için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi, varyansların homojen olmadığı durumlar için Tamhane's T2 testi kullanılmıştır (Kalaycı, 2010; Karagöz, 2016).

Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yetkinlikleri arasındaki ilişkilerin derecesini ve yönünü ortaya koyabilmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayısına (r) göre değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi şu derecelendirme sistemine göre yapılmıştır (Kalaycı, 2010):

1.  $r = 0,00-0,25$  ise değişkenler arasındaki ilişki çok zayıf düzeydedir.
2.  $r = 0,26-0,49$  ise değişkenler arasındaki ilişki zayıf düzeydedir.
3.  $r = 0,50-0,69$  ise değişkenler arasındaki ilişki orta düzeydedir.
4.  $r = 0,70-0,89$  ise değişkenler arasındaki ilişki yüksek düzeydedir.
5.  $r = 0,90-1,00$  ise değişkenler arasındaki ilişki çok yüksek düzeydedir.

Çalışmanın alt amaçlarında yer alan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yetkinlikleri arasındaki ilişkileri ana boyutlarda ve alt boyutlarda ayrıntılı olarak incelemek için basit doğrusal regresyon ile çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

“Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Ölçeği” ve “Otantik Liderlik Ölçeği” nin doğrulayıcı faktör analizi AMOS 21 paket programı ile yapılmıştır. Diğer bütün analizlerde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

## Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde, elde edilen verilerin araştırmanın amacına uygun yöntemlerle analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları alt boyutlarıyla birlikte sırasıyla ele alınmıştır.

### Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin koçluk düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde tüm öğretmenlerin ortalamasına göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri yüksek düzeydedir ( $\bar{X} = 4,19$ ). Kadın öğretmenler okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu ( $\bar{X} = 4,18$ ), erkek öğretmenler ise çok yüksek düzeyde ( $\bar{X} = 4,23$ ) olduğu görüşüne sahiptir. Tablo 14'e göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahiptir.

Tablo 14

#### *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Koçluk Yeterlilik Düzeyi
Kadın	404	4,18	0,49	Yüksek
Erkek	171	4,23	0,50	Çok Yüksek
Toplam	575	4,19	0,49	Yüksek

Öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre oluşan gruplarda incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,24$ ) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,25$ ) okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğunu; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,19$ ), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,07$ ) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,19$ ) yüksek düzeyde olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. 6-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,25$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin koçluk

yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu düşünürken, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,07$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha düşük olduğunu düşünmektedirler. Mesleki kıdeme göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin inceleme sonuçları Tablo 15 'de gösterilmiştir.

Tablo 15

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Koçluk Yeterlilik Düzeyi
0-5 yıl	102	4,24	0,47	Çok Yüksek
6-10 yıl	124	4,25	0,46	Çok Yüksek
11-15 yıl	115	4,19	0,54	Yüksek
16-20 yıl	114	4,07	0,47	Yüksek
21 ve + yıl	120	4,19	0,52	Yüksek
Toplam	575	4,19	0,49	Yüksek

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre oluşan gruplarda yapılan analiz sonuçlarında ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,27$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,21$ ) ve okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,39$ ) okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri, lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,08$ ) yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Koçluk Yeterlilik Düzeyi
Okul Öncesi	21	4,39	0,40	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,27	0,47	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,21	0,49	Çok Yüksek
Lise	208	4,08	0,50	Yüksek
Toplam	575	4,19	0,49	Yüksek

Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya sahip ( $\bar{X} = 4,39$ ) grup olduğu, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,08$ ) sahip grup olduğu görülmektedir.

**Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda koçluk yeterlilikleri düzeyleri.** Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda çok yüksek düzeydedir ( $\bar{X} = 4,21$ ). Tablo 17’ye göre kadın öğretmenler okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu ( $\bar{X} = 4,19$ ), erkek öğretmenler ise çok yüksek düzeyde ( $\bar{X} = 4,28$ ) olduğu görüşüne sahiptir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinden “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda daha yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 17

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Sosyal Yeterlilikler
Kadın	404	4,19	0,53	Yüksek
Erkek	171	4,28	0,53	Çok Yüksek
Toplam	575	4,21	0,53	Çok Yüksek

Mesleki kıdem değişkenine göre oluşan gruplarda, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,24$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,25$ ), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,21$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,23$ ) okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinden “sosyal yeterlilikler” boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğunu düşünürken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,13$ ) ise yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir. 6-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya sahip ( $\bar{X} = 4,25$ ) grup olarak “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek

olduğunu, 16-20 kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,13$ ) sahip grup olarak “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha düşük olduğunu düşündükleri Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Sosyal Yeterlilikler
0-5 yıl	102	4,24	0,49	Çok Yüksek
6-10 yıl	124	4,25	0,51	Çok Yüksek
11-15 yıl	115	4,21	0,57	Çok Yüksek
16-20 yıl	114	4,13	0,48	Yüksek
21 ve + yıl	120	4,23	0,56	Çok Yüksek
Toplam	575	4,21	0,53	Çok Yüksek

“Sosyal yeterlilikler” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ilkökul kademesinde ( $\bar{X} = 4,28$ ), ortaokul kademesinde ( $\bar{X} = 4,21$ ) ve okul öncesi kademesinde ( $\bar{X} = 4,50$ ) görev yapan öğretmenlere göre çok yüksek düzeyde, lisede görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,12$ ) göre yüksek düzeydedir. Tablo 19’a göre okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenler diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,50$ ), lise kademesinde görev yapan öğretmenler ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,12$ ) sahip grup olarak belirlenmiştir.

Tablo 19

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Sosyal Yeterlilikler
Okul Öncesi	21	4,50	0,39	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,28	0,50	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,21	0,54	Çok Yüksek
Lise	208	4,12	0,54	Yüksek
Toplam	575	4,21	0,53	Çok Yüksek



Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinden “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda yaşanan olaylar ve durumlar karşısında esnek tavırlar ortaya koymak; açık yalın, yargılamadan uzak ve olumlu bir dil kullanmak ile öğretmenlerin konuşmalarını tüm dikkatini yoğunlaştırarak dinlemede yeterliliklerinin yüksek olduğu Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

*Öğretmenlerin “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*

Sosyal Yeterlilikler	$\bar{X}$	s.s.	Hiç		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşanan olaylar ve durumlar karşısında esnek tavırlar ortaya koyar.	4,31	0,70	-	-	8	1,4	98	17	271	47,1	198	34,4
Öğretmenlerle eğitim konularında tartışmalara ve yapıcı eleştirilere açık bir çevre oluşturulmasına katkıda bulunur.	4,21	0,72	-	-	5	0,9	85	14,8	272	47,3	213	37
Açık, yalın, yargılamadan uzak ve olumlu bir dil kullanır.	4,31	0,65	-	-	-	-	58	10,1	282	49	235	40,9
Görüşmeler sırasında öğretmenlerin söylediklerini kişiselleştirmeden dinler, özetler ve geri yansıtır.	4,30	0,69	-	-	2	0,3	70	12,2	258	44,9	245	42,6
Öğretmenlerin konuşmalarını tüm dikkatini yoğunlaştırarak dinler.	4,31	0,70	1	0,2	1	0,2	60	12	252	43,8	252	43,8
Duyularını, düşüncelerini ve önerilerini ifade etmeleri için öğretmenleri cesaretlendirir.	4,26	0,74	-	-	7	1,2	81	14,1	245	42,6	242	42,1
Öğretmenlerle ilişkilerinde kendisini ön plana çıkarmaz.	4,17	0,75	-	-	12	2,1	85	14,8	272	47,3	206	35,8
Okulda stresten uzak bir ortam oluşmasına yönelik çalışmalar sergiler.	4,21	0,75	-	-	9	1,6	85	14,8	255	44,3	226	39,3
Öğretmenleri okulun öğretimsel hedeflerine uygun mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için harekete geçirir.	4,24	0,70	-	-	4	0,7	78	13,6	270	47	223	38,8
Süreci izlemede, raporlama, değerlendirme ve dönütler vermede özenlidir.	4,22	0,70	-	-	1	0,2	77	13,4	294	51,1	203	35,3
Kurum içi sorun ve çatışmalarda kendi penceresinden olduğu kadar, öğretmenlerin penceresinden de görmeye çalıştığını hissettirir.	4,21	0,73	-	-	6	1	111	19,3	278	48,3	180	31,3
Öğretmenlerin kişilik ve kişisel özelliklerini dengede tutan bir yönetim stratejisi izler.	4,17	0,73	-	-	5	0,9	95	16,5	271	47,1	204	35,5
Öğretmenler arasında çıkan çatışmalarda tarafların beklentilerini tamamen karşılayacak çözümler bulmalarına arabuluculuk eder.	4,10	0,73	-	-	6	1	88	15,3	262	45,6	219	38,1
Öğretmenlerin çok yönlü değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik seçenekler oluşturmada öğretmenlere rehber olur.	4,20	0,70	-	-	-	-	58	10,1	282	49	235	40,9

Öğretmenlerin yüzde 43,8'i okul yöneticilerinin öğretmenlerin konuşmalarını tüm dikkatini yoğunlaştırarak dinlediğini, yüzde 42,6'sı görüşmeler sırasında öğretmenlerin söylediklerini kişiselleştirmeden dinlediğini ve özetleyerek geri yansıttığını ifade etmiştir.

**Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “eğitim bilimleri” alt boyutunda koçluk yeterlilikleri düzeyleri.** Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri düzeyinin “eğitim bilimleri” alt boyutunda belirlenmesine ilişkin olarak tüm öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 4,02$ ) okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin “eğitim bilimleri” yeterlilikleri alt boyutunda yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablo 21 göz önüne alındığında kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,01$ ) ve erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,07$ ) okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 4,07$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,01$ ) göre “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 21

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Eğitim Bilimleri” Yeterlilikleri
Kadın	404	4,01	0,62	Yüksek
Erkek	171	4,07	0,64	Yüksek
Toplam	575	4,02	0,63	Yüksek

“Eğitim bilimleri” yeterlilikleri alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre oluşan gruplarda 0-5 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,07$ ), 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,11$ ), 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,04$ ), 16-20 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ( $\bar{X} = 3,86$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,02$ ) “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. 6-10 yıl

arasında kıdemi bulunan öğretmenler diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,11$ ) sahip grup olarak “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu düşünürken, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 3,86$ ) sahip grup olarak “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha düşük olduğunu düşündükleri Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri
0-5 yıl	102	4,07	0,58	Yüksek
6-10 yıl	124	4,11	0,61	Yüksek
11-15 yıl	115	4,04	0,68	Yüksek
16-20 yıl	114	3,86	0,61	Yüksek
21 ve + yıl	120	4,02	0,64	Yüksek
Toplam	575	4,02	0,63	Yüksek

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre oluşan gruplarda incelenmesi sonucu ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,11$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,08$ ), okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,14$ ) ve lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,87$ ) “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,14$ ) sahip grup olarak “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görüşüne, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=3,87$ ) sahip grup olarak “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha düşük olduğu görüşüne sahip oldukları Tablo 23’den anlaşılmaktadır.

Tablo 23

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri
Okul Öncesi	21	3,87	0,58	Yüksek
İlkokul	183	4,11	0,60	Yüksek
Ortaokul	163	4,08	0,63	Yüksek
Lise	208	4,14	0,64	Yüksek
Toplam	575	4,02	0,63	Yüksek

Öğretmenlerin yüzde 28’inin; okul yöneticilerinin öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf yönetimi, soru sorma stratejileri gibi genel pedagoji konularında rehberlik ettiğini ifade ettikleri Tablo 24’de görülmektedir.

Tablo 24

*Öğretmenlerin “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*

Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri	$\bar{X}$	s.s.	Hiç		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders gözlemleri yapar ve öğretmenlere geribildirimde bulunur.	3,95	0,93	5	0,9	35	6,1	125	21,7	226	39,3	184	32
Sınıf içi gözlemleriyle öğretmenlerin eğitim hedeflerini belirlemelerinde kolaylaştırıcı rol oynar.	4,02	0,79	-	-	15	2,6	129	21,7	258	44,9	173	30,1
Öğretmenlerin belirledikleri hedefe yönelik olarak harekete geçmelerini sağlayan fikirleri, hisleri ve inançları keşfetmeleri için onlara ayna tutar.	4,00	0,81	-	-	19	3,3	130	22,6	260	45,2	166	28,9
Sınıf içi etkinliklerin öğretimsel hedeflere uygun olup olmadığını öğretmenlerle birlikte değerlendirir ve öğretmenin öğretim stratejilerini yeniden düzenlemesine yol açar.	4,04	0,78	-	-	1	0,2	87	15,1	278	48,3	209	36,3
Öğretmenlerin derslerinde işbirlikçi, araştırmacı, sorgulama ya da keşif yoluyla öğrenme için yöntemler geliştirmelerinde yol gösterir.	4,10	0,77	2	0,3	6	1	116	20,2	261	45,4	190	33
Öğretmenlere içinde buldukları durumu anlamalarını, deneyimlerinden elde ettikleri kazanımlarını fark etmelerini sağlayacak sorular sorar.	4,04	0,74	-	-	8	1,4	119	20,7	288	50,1	160	27,8
Öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf yönetimi, soru sorma stratejileri gibi genel pedagoji konularında rehberlik eder.	4,02	0,77	-	-	1,4	2,4	122	21,2	278	48,3	161	28

Öğretmenlerin yüzde 36,3'ü okul yöneticilerinin sınıf içi etkinliklerin öğretimsel hedeflere uygun olup olmadığını öğretmenlerle birlikte değerlendirdiğini ve öğretmenlerin öğretim stratejilerini yeniden düzenlemesine yol açtığını ifade etmişlerdir.

**Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda koçluk yeterlilikleri düzeyleri.** Tüm öğretmenlerin ortalamasına göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda çok yüksek düzeydedir ( $\bar{X} = 4,26$ ). Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,26$ ) ve erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,26$ ) okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip oldukları ve ortalamalarının eşit olduğu Tablo 25’de görülmektedir.

Tablo 25

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut AR-GE Yeterlilikleri
Kadın	404	4,26	0,51	Çok Yüksek
Erkek	171	4,26	0,52	Çok Yüksek
Toplam	575	4,26	0,51	Çok Yüksek

Mesleki kıdeme göre oluşan gruplarda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,35$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,32$ ), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,25$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,24$ ) koçluk yeterliliklerinden “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğunu düşünürken, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,12$ ) “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedir. 0-5 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,35$ ) sahip grup olarak “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olduğunu, 16-20 yıl kıdemi

bulunan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,12$ ) sahip grup olarak “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha düşük düzeyde olduğunu düşündükleri Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut AR-GE Yeterlilikleri
0-5 yıl	102	4,35	0,47	Çok Yüksek
6-10 yıl	124	4,32	0,48	Çok Yüksek
11-15 yıl	115	4,25	0,53	Çok Yüksek
16-20 yıl	114	4,12	0,53	Yüksek
21 ve + yıl	120	4,24	0,53	Çok Yüksek
Toplam	575	4,26	0,51	Çok Yüksek

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre oluşan gruplarda ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,32$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,30$ ), okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,41$ ) “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu yönünde, lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,15$ ) yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri Tablo 27’den anlaşılmaktadır.

Tablo 27

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut AR-GE Yeterlilikleri
Okul Öncesi	21	4,41	0,43	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,32	0,51	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,30	0,49	Çok Yüksek
Lise	208	4,15	0,52	Yüksek
Toplam	575	4,26	0,51	Çok Yüksek

Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,41$ ), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,15$ ) sahip grup olduğu tespit edilmiştir.

“AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda koçluk yeterliliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin yüzde 45’inin okul yöneticilerinin okulda sürekli gelişim kültürünü destekledikleri; %44,9’unun ise okul yöneticilerinin sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açık oldukları yönünde görüş bildirdikleri Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28

*Öğretmenlerin “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*

AR-GE Yeterlilikleri	$\bar{X}$	s.s.	Hiç		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alternatif çözümler üretmeye çalışan yenilikçi bir anlayışa sahiptir.	4,29	0,65	-	-	-	-	62	10,8	287	49,9	226	39,3
Okulda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla ilgili verilerin toplanmasını ve okulun gelişimine katkıda bulunabilecek etkinliklerin araştırılmasını sağlar.	4,27	0,69	-	-	-	-	79	13,7	262	45,6	234	40,7
Kurum içi iletişimde formal ve informal iletişim dengelerini kurar.	4,25	0,67	-	-	-	-	73	12,7	284	49,4	218	37,9
Sergilenen başarıları takdir ettiği kadar olumsuz durumlara yönelik başarısızlıkları da uygun şekilde ifade etmekten kaçınmaz.	4,24	0,67	-	-	-	-	74	12,9	287	49,9	214	37,2
Öğretmenlerin sorun çözmede üretilen seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını doğru analiz etmesine ışık tutar.	4,15	0,69	-	-	2	0,3	94	16,3	293	51	186	32,3
Okulda sürekli gelişim kültürünün oluşumunu destekler.	4,31	0,77	-	-	2	0,3	76	13,2	238	41,4	259	45
Sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açıktır.	4,35	0,65	-	-	2	0,3	50	8,7	265	46,1	258	44,9

Öğretmenlerin yüzde 40,7’si okul yöneticilerinin okulda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla ilgili verilerin toplanmasını ve okulun gelişimine katkıda bulunabilecek etkinliklerin araştırılmasını sağladıklarını; yüzde 39,3’ü okul yöneticilerinin alternatif çözümler üretmeye çalışan yenilikçi bir anlayışa sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

**Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda koçluk yeterlilikleri düzeyleri.** Tüm öğretmenlerin ortalamasına göre “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri çok yüksek düzeydedir ( $\bar{X} = 4,24$ ). Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,22$ ) ve erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,29$ ) okul yöneticilerinin “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda koçluk yeterliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,29$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,22$ ) göre “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip oldukları Tablo 29’da görülmektedir.

Tablo 29

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Sorun Çözme Yeterlilikleri
Kadın	404	4,22	0,52	Çok Yüksek
Erkek	171	4,29	0,52	Çok Yüksek
Toplam	575	4,24	0,52	Çok Yüksek

Mesleki kıdem değişkenine göre oluşan gruplarda 0-5 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,29$ ), 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,32$ ), 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ( $\bar{X} = 4,22$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,24$ ) okul yöneticilerinin “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip oldukları, 16-20 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,11$ ) okul yöneticilerinin “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda koçluk yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip oldukları Tablo 30’dan anlaşılmaktadır.



Tablo 30

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Sorun Çözme Yeterlilikleri
0-5 yıl	102	4,29	0,53	Çok Yüksek
6-10 yıl	124	4,32	0,49	Çok Yüksek
11-15 yıl	115	4,22	0,55	Çok Yüksek
16-20 yıl	114	4,11	0,46	Yüksek
21 ve + yıl	120	4,24	0,54	Çok Yüksek
Toplam	575	4,24	0,52	Çok Yüksek

Gruplar arasında 6-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenler diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya sahip ( $\bar{X}= 4,32$ ) grup olarak okul yöneticilerinin “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda koçluk yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu düşünürken, 16-20 yıl kıdemi bulunan öğretmenler diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X}= 4,11$ ) sahip grup olarak “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha düşük olduğunu düşünmektedirler.

İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,34$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,25$ ), okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,39$ ) “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu yönünde, lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,12$ ) yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikler Tablo 31’de görülmektedir.

Tablo 31

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Sorun Çözme Yeterlilikleri
Okul Öncesi	21	4,39	0,39	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,34	0,49	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,25	0,50	Çok Yüksek
Lise	208	4,12	0,54	Yüksek
Toplam	575	4,24	0,52	Çok Yüksek

Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya sahip ( $\bar{X} = 4,39$ ) grup olduğu, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,12$ ) sahip grup olduğu tespit edilmiştir.

“Sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin yüzde 44,7’sinin okul yöneticilerinin öğretmenlere güvendiğini gösterdiklerini, yüzde 40,7’sinin okul yöneticilerinin tüm karar, uygulama ve değerlendirmelerinde güvenilir ve öğretmenlerle ilişkilerinde sakin, dengeli, kendine güvenen, kararlı, eleştiriyi kişiselleştirmeyen bir iç uyum özelliğine sahip olduklarını ifade ettikleri Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32

*Öğretmenlerin “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*

Sorun Çözme Yeterlilikleri	$\bar{X}$	s.s.	Hiç		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerin kurum ve sınıf içinde tespit edilen sorunları tartışmalarına destek verir.	4,25	0,65	-	-	-	-	67	11,7	295	51,3	213	37
Öğretmenlere güvendiğini gösterir.	4,33	0,68	-	-	-	-	70	12,2	248	43,1	257	44,7
Öğretmenlerin kurum ve sınıf içi sorunları görmelerinde farkındalık oluşturmalarına teşvik eder.	4,15	0,66	-	-	-	-	87	15,1	312	54,3	176	30,6
Tüm karar, uygulama ve değerlendirmelerinde güvenilirdir.	4,25	0,73	1	0,2	7	1,2	74	12,9	259	45	234	40,7
Öğretmenlerle ilişkilerinde sakin, dengeli, kendine güvenen, kararlı, eleştiriyi kişiselleştirmeyen bir iç uyum özelliğine sahiptir.	4,27	0,70	-	-	3	0,5	73	12,7	265	46,1	234	40,7
Sorunun çözüm seçenekleri arasında öğretmenlerin en uygun seçeneği seçmelerinde rehberlik eder.	4,18	0,68	-	-	15	2,6	129	22,4	258	44,9	173	30,1

Öğretmenlerin yüzde 30,1’i okul yöneticilerinin sorunun çözüm seçenekleri arasından öğretmenlerin en uygun seçeneği seçmelerinde rehberlik ettiklerini, yüzde 30,6’sı ise kurum ve sınıf içi sorunları görmelerinde farkındalık oluşturmalarına teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir.

## Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri koçluk temel boyutu ile “sosyal yeterlilikler”, “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, “AR-GE yeterlilikleri”, “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul kademesi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır.

**Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması.** Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 33’de yer almaktadır.

Tablo 33

*Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Koçluk Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	F	t <sub>0.5</sub>	p																																															
<b>Sosyal Yeterlilikler</b>	Kadın	404	4,19	0,53	573	0,08	-1,86	0,06																																															
	Erkek	171	4,28	0,53					<b>Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,01	0,62	573	0,95	-1,03	0,3	Erkek	171	4,07	0,64	<b>AR-GE Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,26	0,51	573	0,339	0,01	0,99	Erkek	171	4,26	0,52	<b>Sorun Çözme Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,22	0,52	573	0,037	-1,53	0,13	Erkek	171	4,29	0,52	<b>Genel</b>	Kadın	404	4,18	0,49	573	0,52	-1,33
<b>Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,01	0,62	573	0,95	-1,03	0,3																																															
	Erkek	171	4,07	0,64					<b>AR-GE Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,26	0,51	573	0,339	0,01	0,99	Erkek	171	4,26	0,52	<b>Sorun Çözme Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,22	0,52	573	0,037	-1,53	0,13	Erkek	171	4,29	0,52	<b>Genel</b>	Kadın	404	4,18	0,49	573	0,52	-1,33	0,18	Erkek	171	4,23	0,50								
<b>AR-GE Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,26	0,51	573	0,339	0,01	0,99																																															
	Erkek	171	4,26	0,52					<b>Sorun Çözme Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,22	0,52	573	0,037	-1,53	0,13	Erkek	171	4,29	0,52	<b>Genel</b>	Kadın	404	4,18	0,49	573	0,52	-1,33	0,18	Erkek	171	4,23	0,50																					
<b>Sorun Çözme Yeterlilikleri</b>	Kadın	404	4,22	0,52	573	0,037	-1,53	0,13																																															
	Erkek	171	4,29	0,52					<b>Genel</b>	Kadın	404	4,18	0,49	573	0,52	-1,33	0,18	Erkek	171	4,23	0,50																																		
<b>Genel</b>	Kadın	404	4,18	0,49	573	0,52	-1,33	0,18																																															
	Erkek	171	4,23	0,50																																																			

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri koçluk yeterliliklerinin alt boyutlarında incelendiğinde “sosyal yeterlilikler” boyutunda [ $t_{(573)} = -1,86$ ;  $p > 0,05$ ], “eğitim bilimleri

yeterlilikleri” boyutunda [ $t_{(573)} = -1,03$ ;  $p > 0,05$ ], “AR-GE yeterlilikleri” boyutunda [ $t_{(573)} = 0,01$ ;  $p > 0,05$ ] ve “sorun çözme yeterlilikleri” boyutunda [ $t_{(573)} = -1,53$ ;  $p > 0,05$ ] araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Koçluk yeterlikleri ana boyutunda da okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $t_{(573)} = -1,33$ ;  $p > 0,05$ ].

**Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre karşılaştırılması.** Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının araştırılmasında ikiden fazla bağımsız grup olduğu için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Levene homojenlik testi sonucunda varyansların homojen olduğu ( $p > 0,05$ ) tespit edildiğinden grupların çoklu karşılaştırılmasında Tukey HSD testi yapılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması sırasıyla “sosyal yeterlilikler”, “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, “AR-GE yeterlilikleri”, “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutlarında ve koçluk ana boyutunda ele alınmıştır.

Mesleki kıdeme göre oluşan gruplar arasında “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır [ $F_{(4-574)} = 0,87$ ;  $p > 0,05$ ]. Öğretmen görüşlerinin “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 34’de yer almaktadır.

Tablo 34

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
Sosyal Yeterlilikler	0-5	102	4,24	<b>G. Arası</b> <b>Grup İçi</b> <b>Toplam</b>	0,97	4	0,24	0,87	0,48
	6-10	124	4,25		158,03	570	0,28		
	11-15	115	4,21		159	574			
	16-20	114	4,13						
	21 ve +	120	4,23						
	Toplam	575	4,21						

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 35’de görülmektedir. Koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “eğitim bilimleri yeterlilikleri” boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark vardır [ $F_{(4;574)} = 2,77$ ;  $p < 0,05$ ]. Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında 0,02 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 35

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri	0-5	102	4,07	<b>G. Arası</b> <b>Grup İçi</b> <b>Toplam</b>	4,31	4	1,08	277	0,03
	6-10	124	4,11		221,81	570	0,39		
	11-15	115	4,04		226,12	574			
	16-20	114	3,86						
	21 ve +	120	4,02						
	Toplam	575	4,02						

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine

ilişkin öğretmen görüşlerinde “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(4-574)} = 3,30; p < 0,05$ ].

Tablo 36

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
AR-GE Yeterlilikleri	0-5	102	4,35	G. Arası	3,40	4	0,85	3,3	0,01
	6-10	124	4,32		Grup İçi	146,97	570		
	11-15	115	4,25	Toplam	150,37	574			
	16-20	114	4,12						
	21 ve +	120	4,24						
	Toplam	575	4,25						

Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında 0,03 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 37’de görülmektedir [ $F_{(4-574)} = 3,05; p < 0,05$ ]. Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “sorun çözme” yeterlilikleri alt boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 37

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
<b>Sorun Çözme Yeterlilikleri</b>	0-5	102	4,29	<b>G. Arası</b>	3,22	4	0,80	3,05	0,02
	6-10	124	4,32	<b>Grup İçi</b>	150,41	570	0,26		
	11-15	115	4,22	<b>Toplam</b>	153,63	574			
	16-20	114	4,11						
	21 ve +	120	4,24						
Toplam	575	4,24							

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir. Tablo 38’e göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(4-574)} = 2,38; p < 0,05$ ].

Tablo 38

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
<b>Genel</b>	0-5	102	4,24	<b>G. Arası</b>	2,30	4	0,58	2,38	0,049
	6-10	124	4,25	<b>Grup İçi</b>	137,74	570	0,24		
	11-15	115	4,19	<b>Toplam</b>	140,04	574			
	16-20	114	4,07						
	21 ve +	120	4,19						
Toplam	575	4,19							

Koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında 0,04 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

**Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre karşılaştırılması.** Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının araştırılmasında ikiden fazla bağımsız grup olduğu için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Levene homojenlik testi sonucunda varyansların homojen olduğu ( $p>0,05$ ) tespit edildiğinden grupların çoklu karşılaştırılmasında Tukey HSD testi yapılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılması sırasıyla “sosyal yeterlilikler”, “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, “AR-GE yeterlilikleri”, “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutlarında ve koçluk ana boyutunda ele alınmıştır.

Öğretmen görüşlerinin “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir. Tablo 39 incelendiğinde okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark vardır [ $F_{(3-574)} = 5,48; p<0,05$ ].

Tablo 39

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Sosyal Yeterlilikler” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Okul	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
Sosyal Yeterlilikler	Okul Öncesi	21	4,50	<b>G. Arası Grup İçi Toplam</b>	4,45	3	1,48	5,48	0,00
	İlkokul	183	4,28		154,55	571	0,27		
	Ortaokul	163	4,21		159,00	574			
	Lise	208	4,12						
	Toplam	575	4,21						

Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “sosyal yeterlilikler” alt boyutunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile



lisede görev yapan öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 40’da yer almaktadır.

Tablo 40

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kademe	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	P
<b>Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri</b>	Okul Öncesi	21	4,14	<b>G. Arası Grup İçi Toplam</b>	7,02	3	2,34	6,09	0,00
	İlkokul	183	4,11		219,11	571	0,38		
	Ortaokul	163	4,08		226,12	574			
	Lise	208	3,87						
	Toplam	575	4,02						

Tablo 40’da okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(3-574)} = 6,09; p < 0,05$ ]. Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,00 düzeyinde, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,01 anlamlı bir fark vardır.

Öğretmen görüşlerinin “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 41’e göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul

kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark vardır [ $F_{(3-574)} = 5,09$ ;  $p < 0,05$ ]. Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “AR-GE yeterlilikleri” alt boyutunda lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,02 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 41

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “AR-GE Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kademe	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
<b>AR-GE Yeterlilikleri</b>	Okul Öncesi	21	4,41	<b>G. Arası Grup İçi Toplam</b>	3,92	3	1,31	5,09	0,01
	İlkokul	183	4,32		146,45	571	0,26		
	Ortaokul	163	4,30		150,37	574			
	Lise	208	4,15						
	Toplam	575	4,25						

Öğretmen görüşlerinin “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir. Tablo 42 incelendiğinde okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(3-574)} = 7,27$ ;  $p < 0,05$ ]. Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutunda lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,00 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 42

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin “Sorun Çözme Yeterlilikleri” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kademe	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
<b>Sorun Çözme Yeterlilikleri</b>	Okul Öncesi	21	4,39	<b>G. Arası</b>	5,65	3	1,88	7,27	0,00
	İlkokul	183	4,34	<b>Grup İçi</b>	147,97	571	0,26		
	Ortaokul	163	4,25	<b>Toplam</b>	153,63	574			
	Lise	208	4,12						
	Toplam	575	4,24						

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 43’de görülmektedir. Tablo 43’e göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [ $F_{(3-574)} = 6,64; p < 0,05$ ].

Tablo 43

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Koçluk Boyutu	Kademe	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
<b>Genel</b>	Okul Öncesi	21	4,39	<b>G. Arası</b>	4,72	3	1,57	6,64	0,00
	İlkokul	183	4,27	<b>Grup İçi</b>	135,32	571	0,24		
	Ortaokul	163	4,21	<b>Toplam</b>	140,04	574			
	Lise	208	4,08						
	Toplam	575	4,19						

Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile ilkökuller kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,00, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,04 ve okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,03 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

## Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyine İlişkin

### Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyinin belirlenmesine ilişkin olarak tüm öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 4,26$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmelerinin yanında; erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,28$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,25$ ) göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu görüşüne sahip oldukları Tablo 44'de görülmektedir.

Tablo 44

### *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Otantik Liderlik Düzeyi
Kadın	404	4,25	0,50	Çok Yüksek
Erkek	171	4,28	0,60	Çok Yüksek
Toplam	575	4,26	0,53	Çok Yüksek

Okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyinin belirlenmesine yönelik incelemelerde mesleki kıdeme göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,27$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,30$ ), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,25$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,25$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu yönünde, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,17$ ) ise yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri Tablo 45'de görülmektedir.

Tablo 45

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Otantik Liderlik Düzeyi
0-5 yıl	102	4,27	0,50	Çok Yüksek
6-10 yıl	124	4,30	0,48	Çok Yüksek
11-15 yıl	115	4,25	0,53	Çok Yüksek
16-20 yıl	114	4,17	0,51	Yüksek
21 ve + yıl	120	4,25	0,60	Çok Yüksek
Toplam	575	4,26	0,53	Çok Yüksek

6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,30$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu yönünde görüş bildirdikleri, 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,17$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin daha düşük olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre oluşan gruplarda yapılan incelemede ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,35$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,21$ ), okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,45$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri, lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,18$ ) yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri Tablo 46'da yer almaktadır.

Tablo 46

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Otantik Liderlik Düzeyi
Okul Öncesi	21	4,45	0,38	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,35	0,46	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,21	0,54	Çok Yüksek
Lise	208	4,18	0,57	Yüksek
Toplam	575	4,26	0,53	Çok Yüksek

Tanlo 46 incelendiğinde okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,45$ ) sahip olduğu, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,18$ ) sahip grup olduğu anlaşılmaktadır.

**Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda otantik liderlik düzeyleri.** Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde tüm öğretmenlerin ortalamasına ( $\bar{X} = 4,28$ ) göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda çok yüksek düzeydedir. Hem erkek öğretmenler hem de kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte Tablo 47’ye göre erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 4,31$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,27$ ) göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda daha yüksek olduğu görüşüne sahiptir.

Tablo 47

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut İlişkilerde Şeffaflık
Kadın	404	4,27	0,52	Çok Yüksek
Erkek	171	4,31	0,62	Çok Yüksek
Toplam	575	4,28	0,55	Çok Yüksek

Mesleki kıdeme göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,29$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,32$ ), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,26$ ), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,23$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,30$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri Tablo 48’de görülmektedir.

Tablo 48

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut İlişkilerde Şeffaflık
0-5 yıl	102	4,29	0,50	Çok Yüksek
6-10 yıl	124	4,32	0,54	Çok Yüksek
11-15 yıl	115	4,26	0,54	Çok Yüksek
16-20 yıl	114	4,23	0,56	Çok Yüksek
21 ve + yıl	120	4,30	0,60	Çok Yüksek
Toplam	575	4,28	0,55	Çok Yüksek

6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,32$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “ilişkilerde şeffaflık” boyutunda daha yüksek olduğunu düşündükleri, 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,23$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “ilişkilerde şeffaflık” boyutunda daha düşük olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre incelenmesinde ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,37$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,22$ ), lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,23$ ) ve okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,54$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “ilişkilerde şeffaflık” boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Tablo 49’a göre okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenler diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,54$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,22$ ) sahip gruptur.

Tablo 49

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut İlişkilerde Şeffaflık
Okul Öncesi	21	4,54	0,42	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,37	0,46	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,22	0,60	Çok Yüksek
Lise	208	4,23	0,59	Çok Yüksek
Toplam	575	4,28	0,55	Çok Yüksek

Okul yöneticilerinin “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda otantik liderlik özelliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin yüzde 47’sinin okul yöneticilerinin gerçeği olduğu gibi söylediği yönünde, yüzde 45’inin okul yöneticilerinin söylemek istediğini açıkça ifade ettiği yönünde, yüzde 42,4’ünün okul yöneticilerinin hissettiklerini olduğu gibi yansıttığı yönünde görüş bildirdikleri Tablo 50’den anlaşılmaktadır.

Tablo 50

*Öğretmenlerin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri*

İlişkilerde Şeffaflık	$\bar{X}$	s.s.	Hiç		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Söylemek istediğini açıkça ifade eder.	4,37	0,63	1	0,2	-	-	42	7,3	273	47,5	259	45
Hatalarını kabul eder.	4,16	0,78	3	0,5	8	1,4	91	15,8	263	45,7	210	36,5
Herkesi düşüncelerini dile getirmeleri için cesaretlendirir.	4,23	0,72	1	0,2	5	0,9	75	13	275	47,8	219	38,1
Gerçeği olduğu gibi söyler.	4,37	0,67	-	-	5	0,9	48	8,3	252	43,8	270	47
Hissettiklerini olduğu gibi yansıtır.	4,29	0,70	1	0,2	3	0,5	67	11,7	260	45,2	244	42,4

Öğretmenlerin yüzde 36,5’i okul yöneticilerinin hatalarını kabul ettiğini, yüzde 38’i ise okul yöneticilerinin herkesi düşüncelerini dile getirmesi için cesaretlendirdiğini ifade etmiştir.



**Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda otantik liderlik düzeyleri.** Okul yöneticilerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda otantik liderlik özellikleri düzeyinin tüm öğretmenlerin ortalamasına ( $\bar{X} = 4,31$ ) göre çok yüksek düzeyde olduğu Tablo 51’de görülmektedir.

Tablo 51

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı
Kadın	404	4,30	0,53	Çok Yüksek
Erkek	171	4,32	0,64	Çok Yüksek
Toplam	575	4,31	0,57	Çok Yüksek

Hem erkek öğretmenler hem de kadın öğretmenler okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmekle birlikte, erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 4,32$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,30$ ) göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda daha yüksek olduğu görüşüne sahiptir.

Mesleki kıdeme göre oluşan öğretmen gruplarında 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,29$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,36$ ), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,36$ ), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,24$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,28$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. 6-10 yıl ve kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya sahip ( $\bar{X}=4,36$ ) grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutunda daha yüksek olduğu yönünde görüş bildirdikleri, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=4,24$ ) sahip grup olarak okul

yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutunda daha düşük olduğu yönünde görüş bildirdikleri Tablo 52’de görülmektedir.

Tablo 52

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı
0-5 yıl	102	4,29	0,59	Çok Yüksek
6-10 yıl	124	4,36	0,52	Çok Yüksek
11-15 yıl	115	4,36	0,55	Çok Yüksek
16-20 yıl	114	4,24	0,55	Çok Yüksek
21 ve + yıl	120	4,28	0,63	Çok Yüksek
Toplam	575	4,31	0,57	Çok Yüksek

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre oluşan gruplarda ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,41$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,29$ ), lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,22$ ) ve okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,50$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahip oldukları Tablo 53’den anlaşılmaktadır.

Tablo 53

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı
Okul Öncesi	21	4,50	0,40	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,41	0,53	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,29	0,56	Çok Yüksek
Lise	208	4,22	0,60	Çok Yüksek
Toplam	575	4,31	0,57	Çok Yüksek

Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,50$ ), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,22$ ) sahip grup olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yüzde 45'inin "içselleştirilmiş ahlak anlayışı" alt boyutunda okul yöneticilerinin yaptıkları işlerin inandıkları fikirlerin göstergesi olduğunu, yüzde 44,2 sinin okul yöneticilerinin aldıkları kararların değerleri ile tutarlı olduğunu ifade ettikleri Tablo 54'den anlaşılmaktadır.

Tablo 54

*Öğretmenlerin "İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı" Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri*

İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	$\bar{X}$	s.s.	Hiç		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaptığı işler inandığı fikirlerin göstergesidir.	4,34	0,70	1	0,2	7	1,2	50	8,7	256	44,5	261	45,4
Aldığı kararlar değerleri ile tutarlıdır.	4,34	0,67	1	0,2	3	0,5	48	8,3	269	46,8	254	44,2
Öğretmenlerden öz değerlerine uygun tavırlar sergilemelerini ister.	4,32	0,65	-	-	4	0,7	48	8,3	283	49,2	240	41,7
Çok zor bir konuda karar vermesi gerektiğinde bile etik değerlerinden ödün vermez.	4,25	0,71	1	0,2	6	1	65	11,3	277	48,2	226	39,3

Öğretmenlerin yüzde 41,7'si okul yöneticilerinin öğretmenlerden öz değerlerine uygun tavırlar sergilemelerini istediği görüşüne sahipken, yüzde 39,3'ü okul yöneticilerinin çok zor bir konuda karar vermeleri gerektiğinde bile etik değerlerinden ödün vermedikleri görüşüne sahiptir.

**Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin "bilgiyi dengeli değerlendirme" alt boyutunda otantik liderlik düzeyleri.** Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde tüm öğretmenlerin ortalamasına ( $\bar{X} = 4,25$ ) göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri "bilgiyi dengeli değerlendirme" alt boyutunda çok yüksek düzeydedir. Hem erkek öğretmenler hem de kadın öğretmenler okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin "bilgiyi dengeli değerlendirme" alt boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmekle birlikte erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,30$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,24$ ) göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin "bilgiyi

dengeli değerlendirme” alt boyutunda daha yüksek olduğu görüşüne sahip oldukları Tablo 55’de görülmektedir.

Tablo 55

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Bilgiyi Dengeli Değerlendirme
Kadın	404	4,24	0,61	Çok Yüksek
Erkek	171	4,30	0,61	Çok Yüksek
Toplam	575	4,25	0,61	Çok Yüksek

Mesleki kıdeme göre oluşan gruplarda “bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,30$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,32$ ), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,24$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,24$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,17$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri Tablo 56’da görülmektedir.

Tablo 56

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Bilgiyi Dengeli Değerlendirme
0-5 yıl	102	4,30	0,56	Çok Yüksek
6-10 yıl	124	4,32	0,56	Çok Yüksek
11-15 yıl	115	4,24	0,65	Çok Yüksek
16-20 yıl	114	4,17	0,59	Yüksek
21 ve + yıl	120	4,24	0,67	Çok Yüksek
Toplam	575	4,25	0,61	Çok Yüksek

6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,32$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “bilgiyi dengeli değerlendirme” boyutunda daha yüksek olduğunu, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,17$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “bilgiyi dengeli değerlendirme” boyutunda daha düşük olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 4,34$ ), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 4,22$ ), lisede görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 4,20$ ) ve okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 4,34$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “bilgiyi dengeli değerlendirme” boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. “Bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya sahip grup ( $\bar{X} = 4,34$ ) olduğu, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,20$ ) sahip grup olduğu Tablo 57’de görülmektedir.

Tablo 57

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Bilgiyi Dengeli Değerlendirme
Okul Öncesi	21	4,34	0,52	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,34	0,55	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,22	0,63	Çok Yüksek
Lise	208	4,20	0,64	Çok Yüksek
Toplam	575	4,25	0,61	Çok Yüksek

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin olarak “bilgiyi değerlendirme” alt boyutunda öğretmenlerin yüzde 43’ünün okul yöneticilerinin sonuca varmadan önce farklı

bakış açılarını dikkatlice dinlediklerini, yüzde 42,6'sının karar almalarında yardımcı olacak bilgileri dikkatlice incelediklerini ifade ettikleri Tablo 58'de görülmektedir.

Tablo 58

*Öğretmenlerin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri*

Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	$\bar{X}$	s.s.	Hiç		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Güçlü bir şekilde inandığı fikirlerinin sorgulanmasından rahatsız olmaz.	4,14	0,78	3	0,5	8	1,4	97	16,9	262	45,6	205	35,7
Karar almasında yardımcı olacak bilgileri dikkatlice inceler.	4,33	0,66	-	-	2	0,3	54	9,4	274	47,7	245	42,6
Sonuca varmadan önce farklı bakış açılarını dikkatlice dinler.	4,30	0,70	-	-	6	1	60	10,4	262	45,6	247	43

Öğretmenlerin yüzde 35,7'si okul yöneticilerinin güçlü bir şekilde inandığı fikirlerin sorgulanmasından rahatsız olmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “öz farkındalık” alt boyutunda otantik liderlik düzeyleri.** “Öz farkındalık” boyutunda okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde tüm öğretmenlerin ortalamasına ( $\bar{X}= 4,16$ ) göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “öz farkındalık” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu Tablo 59'da görülmektedir.

Tablo 59

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Öz farkındalık
Kadın	404	4,15	0,62	Yüksek
Erkek	171	4,19	0,71	Yüksek
Toplam	575	4,16	0,65	Yüksek

Hem erkek öğretmenler hem de kadın öğretmenler okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “öz farkındalık” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş

bildirmişlerdir. Bununla birlikte Tablo 59’da yer alan grup ortalamalarına göre erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}= 4,19$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{X}= 4,15$ ) göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “öz farkındalık” alt boyutunda daha yüksek olduğu görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Otantik liderliğin “öz farkındalık” alt boyutunda mesleki kıdeme göre öğretmen görüşlerinin incelenmesi sonucunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,19$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,20$ ), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,17$ ), , 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 4,04$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,18$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “öz farkındalık” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdiklerinin belirlendiği Tablo 60’da görülmektedir.

Tablo 60

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Öz farkındalık
0-5 yıl	102	4,19	0,63	Yüksek
6-10 yıl	124	4,20	0,61	Yüksek
11-15 yıl	115	4,17	0,67	Yüksek
16-20 yıl	114	4,04	0,62	Yüksek
21 ve + yıl	120	4,18	0,70	Yüksek
Toplam	575	4,16	0,65	Yüksek

6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,20$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “öz farkındalık” alt boyutunda daha yüksek olduğunu düşündükleri, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,04$ ) sahip grup olarak okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “öz farkındalık” alt boyutunda daha düşük olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir .

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre oluşan gruplarda ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,29$ ) ve okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,38$ ) okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “öz farkındalık” boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 4,10$ ) ile lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,06$ ) ise yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri Tablo 61’de görülmektedir.

Tablo 61

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	s.s	Alt Boyut Öz farkındalık
Okul Öncesi	21	4,38	0,57	Çok Yüksek
İlkokul	183	4,29	0,57	Çok Yüksek
Ortaokul	163	4,10	0,66	Yüksek
Lise	208	4,06	0,69	Yüksek
Toplam	575	4,16	0,65	Yüksek

Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre en yüksek ( $\bar{X} = 4,38$ ) ortalamaya sahip oldukları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer gruplara göre en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 4,06$ ) sahip oldukları anlaşılmaktadır.

“Öz farkındalık” alt boyutunda okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleriyle ilgili olarak öğretmenlerin yüzde 37,7’si okul yöneticilerinin belirli eylemlerin öğretmenleri nasıl etkilediğini anladıklarını ve bunu anladığını öğretmenlere gösterdiklerini ifade ettikleri Tablo 62’den anlaşılmaktadır.



Tablo 62

*Öğretmenlerin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri*

Öz farkındalık	$\bar{X}$	s.s.	Hiç		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerle iyi bir etkileşim kurabilmek için onlardan kendi hakkında geri bildirim vermelerini ister.	4,10	0,82	2	0,3	17	3	104	18,1	252	43,8	200	34,8
Öğretmenlerin, onun yeteneklerini nasıl değerlendirdiğini tam olarak bilir.	4,12	0,76	2	0,3	8	1,4	101	17,6	273	47,5	191	33,2
Önemli meselelerdeki görüşlerini ne zaman gözden geçirmesi gerektiğini bilir.	4,21	0,69	1	0,2	3	0,5	74	12,9	295	51,3	202	35,1
Belirli eylemlerin öğretmenleri nasıl etkilediğini anlar ve bunu anladığını öğretmenlere gösterir	4,22	0,72	-	-	9	1,6	72	12,5	277	48,2	217	37,7

Öğretmenlerin yüzde 34,8'i okul yöneticilerinin öğretmenlerle iyi bir etkileşim kurabilmek için onlardan kendi hakkında geri bildirim vermelerini istediklerini ifade etmişlerdir.

**Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri otantik liderlik temel boyutu ile “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul kademesi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır.

**Okul yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırılması.** Okul yöneticilerinin otantik liderlik yatkınlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 63’de yer almaktadır.

Tablo 63

*Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	F	t. <sub>05</sub>	p
İlişkilerde Şeffaflık	Kadın	404	4,27	0,52				
	Erkek	171	4,31	0,62	573	5,88	-0,75	0,45
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Kadın	404	4,32	0,53				
	Erkek	171	4,30	0,64	573	3,62	0,30	0,77
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Kadın	404	4,24	0,61				
	Erkek	171	4,29	0,61	573	0,63	-0,93	0,35
Öz farkındalık	Kadın	404	4,15	0,62				
	Erkek	171	4,19	0,71	573	1,75	-0,7	0,48
Genel	Kadın	404	4,25	0,50				
	Erkek	171	4,28	0,60	573	3,90	-0,56	0,58

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri otantik liderlik özelliklerinin alt boyutlarında incelendiğinde “ilişkilerde şeffaflık” boyutunda [ $t_{(573)} = -0,75$ ;  $p > 0,05$ ], “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutunda [ $t_{(573)} = 0,30$ ;  $p > 0,05$ ], “bilgiyi dengeli değerlendirme” boyutunda [ $t_{(573)} = 0,93$ ;  $p > 0,05$ ] ve “öz farkındalık” boyutunda [ $t_{(573)} = -0,70$ ;  $p > 0,05$ ] araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Otantik liderlik [ $t_{(573)} = -0,56$ ;  $p > 0,05$ ] ana boyutunda incelendiğinde de okul yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Okul yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre karşılaştırılması.** Okul yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının araştırılmasında ikiden fazla bağımsız grup olduğu için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre

öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması sırasıyla “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” alt boyutları ile otantik liderlik ana boyutunda ele alınmıştır.

Okul yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
İlişkilerde Şeffaflık	0-5	102	4,29	<b>G. Arası</b>	0,66	4	0,16	0,54	0,71
	6-10	124	4,32	<b>Grup İçi</b>	174,32	570	0,31		
	11-15	115	4,26	<b>Toplam</b>	174,98	574			
	16-20	114	4,23						
	21 ve +	120	4,30						
	Toplam	575	4,28						

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde, “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur [ $F_{(4-574)} = 0,54$ ;  $p > 0,05$ ].

Okul yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı Tablo 65’de görülmektedir [ $F_{(4-574)} = 0,95$ ;  $p > 0,05$ ].

Tablo 65

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0-5	102	4,29	<b>G. Arası</b>	1,23	4	0,31	0,95	0,43
	6-10	124	4,36	<b>Grup İçi</b>	184,08	570	0,32		
	11-15	115	4,36	<b>Toplam</b>	185,31	574			
	16-20	114	4,24						
	21 ve +	120	4,28						
	Toplam	575	4,31						

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 66’da görülmektedir.

Tablo 66

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0-5	102	4,30	<b>G. Arası</b>	1,57	4	0,39	1,06	0,37
	6-10	124	4,32	<b>Grup İçi</b>	210,72	570	0,37		
	11-15	115	4,24	<b>Toplam</b>	212,29	574			
	16-20	114	4,17						
	21 ve +	120	4,24						
	Toplam	575	4,25						

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur [ $F_{(4-574)} = 1,06; p > 0,05$ ].

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “öz farkındalık” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 67’de yer almaktadır.

Tablo 67

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
Öz farkındalık	0-5	102	4,19	<b>G. Arası</b>	1,88	4	0,47	1,13	0,34
	6-10	124	4,20	<b>Grup İçi</b>	237,74	570	0,42		
	11-15	115	4,17	<b>Toplam</b>	239,62	574			
	16-20	114	4,04						
	21 ve +	120	4,18						
	Toplam	575	4,16						

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “öz farkındalık” alt boyutunda ve mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir [ $F_{(4-574)} = 1,13; p > 0,05$ ].

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
Genel	0-5	102	4,27	<b>G. Arası</b>	1,02	4	0,26	0,92	0,45
	6-10	124	4,30	<b>Grup İçi</b>	158,99	570	0,28		
	11-15	115	4,25	<b>Toplam</b>	160,01	574			
	16-20	114	4,17						
	21 ve +	120	4,25						
	Toplam	575	4,25						

Tablo 68 incelendiğinde okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır [ $F_{(4-574)} = 0,92; p > 0,05$ ].

**Okul yöneticilerinin otantik liderliklerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre karşılaştırılması.** Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının araştırılmasında ikiden fazla bağımsız grup olduğu için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Levene homojenlik testi sonucunda “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” boyutlarında varyansların homojen olduğu ( $p>0,05$ ); “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutu ile otantik liderlik ana boyutunda homojen olmadığı ( $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Grupların çoklu karşılaştırılmasında varyansların homojen olduğu tespit edilen “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” boyutlarında Tukey HSD testi; varyansların homojen olmadığı tespit edilen “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutu ile otantik liderlik ana boyutunda Tamhane’s T2 testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılması sırasıyla “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” alt boyutları ile otantik liderlik ana boyutunda ele alınmıştır. Öğretmen görüşlerinin “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 69’da yer almaktadır.

Tablo 69

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “İlişkilerde Şeffaflık” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kademe	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
İlişkilerde Şeffaflık	Okul Öncesi	21	4,54	<b>G. Arası Grup İçi Toplam</b>	3,94	3	1,31	4,39	0,01
	İlkokul	183	4,37		171,04	571	0,30		
	Ortaokul	163	4,22		174,98	574			
	Lise	208	4,23						
	Toplam	575	4,28						

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “ilişkilerde şeffaflık” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(3-574)} = 4,39$ ;  $p < 0,05$ ]. Grup karşılaştırmaları için yapılan Tamhane’s T2 testi sonuçlarına göre okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,02, lise öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,03 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmen görüşlerinin “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 70’de görülmektedir [ $F_{(3-574)} = 4,43$ ;  $p < 0,05$ ].

Tablo 70

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kademe	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	Okul Öncesi	21	4,50	<b>G. Arası</b> <b>Grup İçi</b> <b>Toplam</b>	4,22	3	1,41	4,43	0,00
	İlkokul	183	4,41		181,09	571	0,32		
	Ortaokul	163	4,29		185,31	574			
	Lise	208	4,22						
	Toplam	575	4,31						

Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin görüşleri ile lise öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerinin “bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 71’de yer almaktadır.

Tablo 71

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “Bilgiyi Dengeli Değerlendirme” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kademe	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	Okul Öncesi	21	4,34	<b>G. Arası</b>	2,23	3	0,74	2,02	0,11
	İlkokul	183	4,34	<b>Grup İçi</b>	210,06	571	0,37		
	Ortaokul	163	4,22	<b>Toplam</b>	212,29	574			
	Lise	208	4,20						
	Toplam	575	4,25						

Tablo 71’e bakıldığında okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde, “bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [ $F_{(3-574)} = 2,02$ ;  $p > 0,05$ ].

Öğretmen görüşlerinin “öz farkındalık” alt boyutunda ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin “Öz farkındalık” Alt Boyutunda Karşılaştırılması*

Otantik Liderlik Boyutu	Kademe	n	$\bar{X}$	Var. K.	K. T.	s.d	K. O.	F	p
Öz farkındalık	Okul Öncesi	21	4,38	<b>G. Arası</b>	6,75	3	2,25	5,52	0,00
	İlkokul	183	4,29	<b>Grup İçi</b>	232,86	571	0,41		
	Ortaokul	163	4,10	<b>Toplam</b>	239,62	574			
	Lise	208	4,06						
	Toplam	575	4,16						



Tablo 72 göz önüne alındığında okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde öz farkındalık boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [ $F_{(3-574)} = 5,52$ ;  $p < 0,05$ ]. Grup karşılaştırmaları için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin görüşleri ile ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,03, lise öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,00 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 73’de görülmektedir. Tablo 73 incelendiğinde okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [ $F_{(3-574)} = 5,03$ ;  $p < 0,05$ ].

Tablo 73

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*

<b>Otantik Liderlik Boyutu</b>	<b>Kademe</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Var. K.</b>	<b>K. T.</b>	<b>s.d</b>	<b>K. O.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Genel</b>	Okul Öncesi	21	4,45	<b>G. Arası</b>	4,12	3	1,37	5,03	0,00
	İlkokul	183	4,35	<b>Grup İçi</b>	155,89	571	0,27		
	Ortaokul	163	4,21	<b>Toplam</b>	160,01	574			
	Lise	208	4,18						
	Toplam	575	4,25						

Grup karşılaştırmaları için yapılan Tamhane’s T2 testi sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin görüşleri ile ilkokul öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01, ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 ve okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,04 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

## Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Yatkinlıkları Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yatkinlıkları arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirleyebilmek için yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 74’de verilmiştir.

Tablo 74

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	Koçluk Yeterlilikleri	Otantik Liderlik Özellikleri
Koçluk Yeterlilikleri	1	0,85**
Otantik Liderlik Özellikleri	0,85**	1

\*\* $p < .01$

Tablo 74’de okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Katsayısının [ $r = 0,85$ ;  $p < 0,01$ ] olduğu görülmektedir. Bu değer öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin koçluk yeterliliklerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 75’de yer almaktadır.

Tablo 75

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özellikleri Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Bağımlı Değişken: Koçluk Yeterlilikleri</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Model 1: Otantik Liderlik	0,85	0,71	1432,26	0,00
	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
Sabitler	0,83		9,25	,00
Otantik Liderlik	0,79	0,85	37,85	0,00

Tablo 75’de otantik liderlik özelliklerinin puanlarından oluşan modelin koçluk yeterliliklerini açıklamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ( $p < 0,01$ ). Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin yaklaşık yüzde 71’i otantik liderlik özellikleri tarafından açıklanmaktadır ( $R = 0,85$ ,  $R^2 = 0,71$ ).

KY= Koçluk yeterlilikleri ve OL= Otantik liderlik özellikleri olmak üzere okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiye ait regresyon formülü şu şekilde elde edilmiştir:

$$KY = 0,83 + 0,79 * OL.$$

### **Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasındaki ilişkilerin dereceleri ile yönlerini belirleyebilmek için yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 76’da yer almaktadır.

Tablo 76

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Koçluk Yeterlilikleri	1				
2. İlişkilerde Şeffaflık	0,77**	1			
3.İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,74**	0,77**	1		
4. Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,74**	0,72**	0,72**	1	
5. Öz farkındalık	0,77**	0,72**	0,72**	0,75**	1

\*\* $p < .01$

Tablo 76’de yer alan Pearson Korelasyon Katsayılarına göre koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları “ilişkilerde şeffaflık” [ $r = 0,77$ ;  $p < 0,01$ ], “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” [ $r = 0,74$ ;  $p < 0,01$ ], “bilgiyi dengeli değerlendirme” [ $r = 0,74$ ;  $p < 0,01$ ] ve “öz farkındalık” arasında [ $r = 0,77$ ;  $p < 0,01$ ] anlamlı bir ilişki vardır. Pearson Korelasyon Katsayıları öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerinin bütün alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” boyutlarının koçluk yeterliliklerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 77’de görülmektedir. Tablo 77 incelendiğinde otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” boyutlarının puanlarından oluşan modelin koçluk yeterliliklerini açıklamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır ( $p < 0,01$ ).

Tablo 77

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Bağımlı Değişken: Koçluk Yeterlilikleri</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Model 2: İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme, Öz farkındalık	0,85	0,72	360,26	0,00
	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
Sabitler	0,86		9,36	0,00
İlişkilerde Şeffaflık	0,26	0,30	7,60	0,00
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,13	0,15	3,90	0,00
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,16	0,19	5,16	0,00
Öz farkındalık	0,23	0,31	8,17	0,00

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin yaklaşık yüzde 72'si otantik liderliğin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır (R= 0,85, R<sup>2</sup>= 0,72). Otantik liderliğin alt boyutlarından “öz farkındalık” boyutunun (β= 0,31) koçluk yeterliliklerini açıklamadaki rolü “ilişkilerde şeffaflık” (β= 0,30), “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” (β= 0,15) ve “bilgiyi dengeli değerlendirme” boyutlarından (β= 0,19) daha fazladır.

KY= Koçluk yeterlilikleri, İŞ= “İlişkilerde şeffaflık”, İAA= “İçselleştirilmiş ahlak anlayışı”, BDD= “Bilgiyi dengeli değerlendirme” ve ÖF= “Öz farkındalık” olmak üzere; okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait regresyon formülü şu şekilde elde edilmiştir:

$$KY= 0,86+0,26*İŞ+0,13*İAA+0,16*BDD+0,23*ÖF$$

## Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerinin Alt Boyutu Olan “Sosyal Yeterlilikler” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Sosyal Yeterlilikler” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Sosyal Yeterlilikler	1				
2. İlişkilerde Şeffaflık	0,77**	1			
3. İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,71**	0,77**	1		
4. Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,73**	0,72**	0,72**	1	
5. Öz farkındalık	0,75**	0,72**	0,72**	0,75**	1

\*\* $p < .01$

Tablo 78’deki değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları göz önüne alındığında koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” ile “ilişkilerde şeffaflık” [ $r = 0,77$ ;  $p < 0,01$ ], “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” [ $r = 0,71$ ;  $p < 0,01$ ], “bilgiyi dengeli değerlendirme” [ $r = 0,73$ ;  $p < 0,01$ ] ve “öz farkındalık” arasında [ $r = 0,75$ ;  $p < 0,01$ ] anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Pearson Korelasyon Katsayıları öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” boyutu ile otantik liderlik özelliklerinin bütün alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” boyutlarının koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan

“sosyal yeterlilikler” üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 79’da görülmektedir.

Tablo 79

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Sosyal Yeterlilikler” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Bağımlı Değişken: Sosyal Yeterlilikler</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Model 3: İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme, Öz farkındalık	0,83	0,69	323,39	0,00
	<b>B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Sabitler	0,71		7,03	0,00
İlişkilerde Şeffaflık	0,34	0,36	8,87	0,00
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,08	0,04	2,17	0,03
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,19	0,21	5,48	0,00
Öz farkındalık	0,22	0,27	0,87	0,00

Tablo 79’da yer alan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” boyutlarının puanlarından oluşan modelin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” boyutunu açıklamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ( $p < 0,01$ ). Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” boyutunun yaklaşık yüzde 69’u otantik liderliğin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır ( $R = 0,83$ ,  $R^2 = 0,69$ ). Otantik liderliğin alt boyutlarından “ilişkilerde şeffaflık” boyutunun koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” boyutunu açıklamada rolü ( $\beta = 0,36$ ); “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” ( $\beta = 0,04$ ), “bilgiyi dengeli değerlendirme” ( $\beta = 0,21$ ) ve “öz farkındalık” boyutlarından ( $\beta = 0,27$ ) daha fazladır.

SY=Koçluk yeterliliklerinin alt boyutu “sosyal yeterlilikler”, İŞ= “İlişkilerde şeffaflık”, İAA= “İçselleştirilmiş ahlak anlayışı”, BDD= “Bilgiyi dengeli değerlendirme” ve ÖF= “Öz farkındalık” olmak üzere okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait regresyon formülü şu şekilde elde edilmiştir:

$$SY = 0,71 + 0,34 * İŞ + 0,08 * İAA + 0,19 * BDD + 0,22 * ÖF.$$

### **Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerinin Alt Boyutu Olan “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasındaki ilişkilerin dereceleri ile yönlerini belirleyebilmek için yapılan korelasyon analizinde elde edilen Pearson Korelasyon Katsayısı Çözümlemesi sonuçları Tablo 80’de yer almaktadır.

Tablo 80

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları*

<b>Değişkenler</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri	1				
2. İlişkilerde Şeffaflık	0,61**	1			
3. İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,60**	0,77**	1		
4. Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,62**	0,72**	0,72**	1	
5. Öz farkındalık	0,68**	0,72**	0,72**	0,75**	1

\*\*p<.01

Tablo 80’deki Pearson Korelasyon Katsayıları incelendiğinde koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” ile “ilişkilerde şeffaflık” [r= 0,61; p<0,01],



“içselleştirilmiş ahlak anlayışı” [ $r= 0,60$ ;  $p<0,01$ ], “bilgiyi dengeli değerlendirme” [ $r= 0,62$ ;  $p<0,01$ ] ve “öz farkındalık” arasında [ $r= 0,68$ ;  $p<0,01$ ] olduğu görülmektedir. Pearson Korelasyon Katsayılarına göre koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin bütün alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve öz farkındalık” boyutlarının koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Bağımlı Değişken: Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Model 4: İlişkilerde şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme, Öz farkındalık	0,71	0,51	145,32	0,00
	<b>B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sabitler	0,59		3,85	0,00
İlişkilerde şeffaflık	0,16	0,14	2,77	0,01
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,12	0,11	2,18	.0,00
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,16	0,16	3,16	0,00
Öz farkındalık	0,37	0,38	7,62	0,00

Tablo 81 incelendiğinde otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” puanlarından oluşan modelin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” boyutunu açıklamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ( $p<0,01$ ).

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” boyutunun yaklaşık yüzde 51’i otantik liderliğin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır ( $R= 0,71$ ,  $R^2= 0,51$ ). Otantik liderliğin alt boyutlarından “öz farkındalık” boyutunun koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” boyutunu açıklamada rolü ( $\beta= 0,38$ ); “ilişkilerde şeffaflık” ( $\beta= 0,14$ ), “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” ( $\beta= 0,11$ ), “bilgiyi dengeli değerlendirme” boyutlarından ( $\beta= 0,16$ ) fazladır.

EBY= Koçluk yeterliliklerinin alt boyutu “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, İŞ= İlişkilerde şeffaflık, İAA= “İçselleştirilmiş ahlak anlayışı”, BDD= “Bilgiyi dengeli değerlendirme” ve ÖF= “Öz farkındalık” olmak üzere, okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu “eğitim bilimleri yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait regresyon formülü şu şekilde elde edilmiştir:

$$EBY= 0,59+0,16*İŞ+0,12*İAA+0,16*BDD+0,37*ÖF.$$

### **Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerinin Alt Boyutu Olan “AR-GE Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “AR-GE yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasındaki ilişkilerin dereceleri ile yönlerini belirleyen Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 82’de görülmektedir.

Tablo 82

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “AR-GE Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Ar-Ge Yeterlilikleri	1				
2. İlişkilerde Şeffaflık	0,69**	1			
3.İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	068**	0,77**	1		
4. Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,67**	0,72**	0,72**	1	
5. Öz farkındalık	0,69**	0,72**	0,72**	0,75**	1

\*\* $p < .01$

Tablo 82’deki değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları incelendiğinde koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “AR-GE yeterlilikleri” ile “ilişkilerde şeffaflık” [ $r = 0,69$ ;  $p < 0,01$ ], “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” [ $r = 0,68$ ;  $p < 0,01$ ], “bilgiyi dengeli değerlendirme” [ $r = 0,67$ ;  $p < 0,01$ ] ve “öz farkındalık” arasında [ $r = 0,69$ ;  $p < 0,01$ ] anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu değerler koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “AR-GE yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin bütün alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık” boyutlarının koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “AR-GE yeterlilikleri” üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 83’de yer almaktadır. Otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve öz farkındalık” puanlarından oluşan model koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “AR-GE yeterlilikleri” boyutunu açıklamada anlamlı bir etkiye sahiptir ( $p < 0,01$ ). Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan AR-GE yeterliliklerinin yaklaşık yüzde 58’i otantik liderliğin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır ( $R = 0,76$ ,  $R^2 = 0,58$ ).

Tablo 83

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu AR-GE Yeterlilikleri ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Bağımlı Değişken: AR-GE Yeterlilikleri</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Model 5: İlişkilerde şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme, Öz farkındalık	0,76	0,58	200,42	0,00
	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
Sabitler	1,12		9,72	0,00
İlişkilerde şeffaflık	0,23	0,24	5,19	0,01
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,17	0,18	3,92	0,00
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,16	0,19	4,06	0,00
Öz farkındalık	0,19	0,24	5,33	0,00

Otantik liderliğin alt boyutlarından “ilişkilerde şeffaflık” boyutunun koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “AR-GE yeterlilikleri” boyutunu açıklamadaki rolü ( $\beta= 0,24$ ); “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” ( $\beta= 0,18$ ), “bilgiyi dengeli değerlendirme” ( $\beta= 0,19$ ) ve “öz farkındalık” boyutlarının rolünden ( $\beta= 0,24$ ) daha fazladır.

AGY= Koçluk yeterliliklerinin alt boyutu “AR-GE yeterlilikleri”, İŞ= “İlişkilerde şeffaflık”, İAA= “İçselleştirilmiş ahlak anlayışı”, BDD=“Bilgiyi dengeli değerlendirme” ve ÖF= “Öz farkındalık” olmak üzere, okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu “AR-GE yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait regresyon formülü şu şekilde elde edilmiştir:

$$AGY= 1,12+0,23*İŞ+0,17*İAA+0,16*BDD+0,19*ÖF.$$

**Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterliliklerinin Alt Boyutu Olan “Sorun Çözme Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sorun çözme yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde

şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 84’de verilmiştir.

Tablo 84

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Sorun Çözme Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Sorun Çözme Yeterlilikleri	1				
2. İlişkilerde Şeffaflık	0,69**	1			
3.İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,67**	0,77**	1		
4. Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,64**	0,72**	0,72**	1	
5. Öz farkındalık	0,67**	0,72**	0,72**	0,75**	1

\*\* $p < .01$

Pearson Korelasyon Katsayıları koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sorun çözme yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları “ilişkilerde şeffaflık” [ $r = 0,69$ ;  $p < 0,01$ ], “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” [ $r = 0,67$ ;  $p < 0,01$ ], “bilgiyi dengeli değerlendirme” [ $r = 0,64$ ;  $p < 0,01$ ] ve “öz farkındalık” arasında [ $r = 0,66$ ;  $p < 0,01$ ] anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu değerlere göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sorun çözme yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin bütün alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” boyutlarının koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sorun çözme yeterlilikleri” boyutunu nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 85’de görülmektedir.

Tablo 85

*Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri Alt Boyutu “Sorun Çözme Yeterlilikleri” ile Otantik Liderlik Özelliklerinin Alt Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Bağımlı Değişken: Sorun Çözme Yeterlilikleri</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Model 6: İlişkilerde şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı, Bilgiyi Dengeli Değerlendirme,	0,75	0,56	180,18	0,00
	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sabitler	1,12		9,33	0,00
İlişkilerde şeffaflık	0,27	0,27	5,63	0,00
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	0,12	0,22	4,49	0,00
Bilgiyi Dengeli Değerlendirme	0,10	0,12	2,51	0,01
Öz farkındalık	0,18	0,23	4,83	0,00

Otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” puanlarından oluşan modelin koçluk yeterlilikleri alt boyutu “sorun çözme yeterlilikleri” boyutunu açıklamada anlamlı bir etkisi vardır ( $p < 0,01$ ). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre “sorun çözme yeterlilikleri” boyutunun yaklaşık yüzde 56’sı otantik liderliğin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır ( $R = 0,75$ ,  $R^2 = 0,56$ ). Otantik liderliğin alt boyutlarından “ilişkilerde şeffaflık” boyutunun koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “sorun çözme yeterlilikleri” boyutunu açıklamadaki rolü ( $\beta = 0,27$ ); “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” ( $\beta = 0,22$ ), “bilgiyi dengeli değerlendirme” ( $\beta = 0,12$ ) ve “öz farkındalık” ( $\beta = 0,23$ ) boyutlarından daha fazladır.

SÇY= Koçluk yeterliliklerinin alt boyutu “sorun çözme yeterlilikleri”, İŞ= “İlişkilerde şeffaflık”, İAA= “İçselleştirilmiş ahlak anlayışı”, BDD= “Bilgiyi dengeli değerlendirme” ve ÖF= “Öz farkındalık” olmak üzere, okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu sorun çözme yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait regresyon formülü şu şekilde elde edilmiştir:

$$SÇY = 1,12 + 0,27 * İŞ + 0,12 * İAA + 0,1 * BDD + 0,18 * ÖF$$

## **Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problemlerine ilişkin olarak elde edilen analiz bulgularıyla ilgili tartışma, ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara yönelik olarak yapılan öneriler sunulmuştur.

### **Tartışma**

Yönetim ve örgüt bağlamında koçluğa dayalı yönetim, yönetici ve işgören arasındaki ilişkiyi değiştirmeye odaklanan bir örgütsel gelişim stratejisidir. Araştırmalar koçluğun hem okullarda hem de diğer örgütlerde işgörenlerin beceri ve performans gelişimine odaklanan bir yaklaşım olarak hızla yaygınlaştığını göstermektedir. Geleneksel mesleki gelişim programlarının işgörenlerde nadiren tutum ve davranış değişikliği oluşturması koçluğun alternatif bir mesleki gelişim yöntemi olarak da ön plana çıkmasına neden olmuştur (Joyce & Showers, 2002 akt. Minnesota Department of Education, 2016). Okul yöneticilerinin çağın ihtiyaçlarına cevap veren okullar oluşturmak amacıyla öğrenen örgüt anlayışına yönelerek herkes için öğrenme üzerine odaklanmaları; okulları birlikte çalışılan kolektif örgütlere dönüştürmeleri; öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini kolaylaştırmaları; okulun verimini, etkililiğini ve öğrenci başarısını artırarak sürekli okul gelişimini desteklemeleri için okul yönetiminde koçluk uygulamalarını kullanmaları büyük önem taşımaktadır.

Toplumun çeşitliliğinin artması, okul liderliğine nüfuz eden belirsizlik ve gerginlik okul yöneticilerinin günlük yaşantılarında giderek daha fazla baskılarla, zorluklarla karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. Otantik liderlik; eğitim yönetimi konusunda profesyonel olarak etkili, etik olarak sağlam, değer temelli ve özgün bir liderlik türü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu liderlik türünde liderin sosyal durumlara yanıt olarak vizyon sahibi, açık, umutlu, yaratıcı, samimi olmasının yanında kendini tanıması, etik muhakeme yapabilmesi ve takipçilerinin amaçlarına duyarlı olması vurgulanmaktadır. Araştırmalar

çelişkili iç ve dış değerler, yapılar, beklentiler arasında kalan kararsız okul ortamlarında okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından otantik liderler olarak algılanmasının öğretmenlerin okul yöneticilerine olan güven düzeyini artırarak okuldaki öğrenme kültürünü etkilediğini göstermektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine sahip olmaları hedeflenen eğitim çıktıklarına ulaşılması, yenilikçi okulların geliştirilmesi, çok kültürlü okul ortamlarında demokratik uygulamaların yapılabilmesi, etkili öğretim ve öğrenimin gerçekleşmesi için gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir.

Bu çalışma, eğitim yönetiminde okul yöneticileri ile öğretmenler arasında güvene ve iş birliğine dayalı ilişkilerin kurulmasını vurgulayan iki kavram olan koçluk ile otantik liderlik arasındaki ilişkiler üzerine temellendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine başvurularak okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ve otantik liderlik özellikleri irdelenmiştir. Koçluk kişisel yaşamda ve iş yaşamında çeşitli türlerde uygulama alanı bulsa da eğitim dünyasında daha çok öğrenci koçluğu uygulamaları bilinmekte ve koçluğa dayalı okul yönetimi gölgede kalmaktadır. Okul yönetiminde koçluk uygulamalarının etkili olabilmesi için okul yöneticilerinin hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği ve bu yeterliliklerin otantik liderlik özellikleri tarafından ne düzeyde açıklanabildiği düşüncesi bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri; “sosyal yeterlilikler”, “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, “AR-GE yeterlilikleri” ile “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutlarında incelenirken otantik liderlik özellikleri “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” alt boyutlarında irdelenmiştir. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerini etkileyen faktörler ile bu faktörler arasındaki ilişkilerin yanında öğretmen görüşlerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul kademesi gibi mesleki ve kişisel özelliklerine göre değişimleri de araştırılmıştır.



Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri düzeyinin tüm alt boyutlarda ve toplamda yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar farklı alt boyutlarda incelemeler yapılsa da Pürçek (2017) ve Özoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bu sonuç okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ve yapılandırılmış bir sistem içinde olmasa da okul yönetiminde koçluk uygulamalarına yer verdiklerini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre incelenmesinde, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile ilgili görüşlerinde cinsiyetleri önemli bir değişken olmamakla birlikte erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Öztürk (2007) tarafından okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan koçluk becerilerini belirlediği çalışma sonuçlarıyla örtüşürken; Özoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmayla zıtlık göstermektedir. İletişimin önem kazandığı koçluk uygulamalarında, okul yöneticilerinin cinsiyetinin de öğretmen görüşleri üzerine etkisinin olabileceği düşünülebilir. Çalışmada, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olmasından ve erkek öğretmenlerin erkek yöneticilerle daha rahat iletişim kurması erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin koçluk yeterliklerini daha yüksek değerlerle ifade etmelerinde etkili olmuş olabilir.

Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre irdelenmesinde, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları ve bu iki grubun ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öztürk (2007) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu, 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Özoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemi artıkça okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin negatife yöneldiği çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmemektedir. Beklenti etkisi; beklentilerin kişinin olaylara, nesnelere ve diğer kişilere ilişkin algılamalarını yönlendirmesidir (Saha, 2006). Ayrıca kişi deneyimlerine dayanarak hem nesnel hem de sosyal çevresiyle ilgili beklentiler geliştirir ve bu beklentiler kişinin daha sonraki algılamalarını sürekli etkiler (Cüceloğlu, 2012). Çalışmada elde edilen bulgulara göre 6-10 yıl arasında ortalamalar en yüksek seviyeye çıktıktan sonra 16-20 yıl arasında en düşük seviyeye ulaşmakta ve 21 yıldan sonra tekrar artmaktadır. Bu sonuçlara göre 10-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin beklentileri daha az karşılandığı için yeterliliklerle ilgili algı ortalamalarının düştüğü, 20 yıldan sonra deneyimlerinin etkisi ile bu durumu kabullendikleri ve okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin beklentilerinin azalmasıyla birlikte yeterliliklerle ilgili algı ortalamalarının yükseldiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre yapılan irdelemelerde, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklı ve daha düşüktür. Üst okul kademelerine gidildikçe, öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde ortalamaların düştüğü görülmektedir. Bu sonuçlar, üst okul kademelerine gidildikçe öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin beklentilerinin daha az karşılandığını göstermektedir. Bu durum, diğer bir yönden üst okul kademelerine gidildikçe daha akademik içerikli ve yarışmacı eğitim uygulamalarının ortaya çıkardığı beklentilerin okul yöneticilerinin alan bilgisiyle tamamen karşılanamadığının bir yansıması da olabilir.

Öğretmen görüşleri okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Rahman ve arkadaşları (2010) tarafından Pakistan'daki okullarda

yapılan çalışmada okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Bento & Ribeiro (2013) tarafından Brezilya’da ve Feng-I (2016) tarafından Tayvan’da yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ortalamanın çok az üzerinde bulunmuştur. Fox vd. (2015) tarafından Amerika’nın Maryland eyaletinde yapılan çalışmanın sonucunda okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri Brezilya ve Tayvan’da yapılan çalışmalardan daha yüksek çıksa da bu çalışmada elde edilen okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinden oldukça düşüktür. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeyleri ile ilgili elde edilen bulguların Keser (2013) tarafından okul yöneticileri ile yapılan çalışmanın bulgularıyla yakındır. Alt boyutlarda yapılan incelemelerde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri otantik liderlik özelliklerinden “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırılmasında, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Otantik liderliğe ilişkin görüşlerde, cinsiyet önemli bir değişken değildir. Bu sonuçlar Caza, Bagozzi, Wooley, Levy & Caza (2010) tarafından Yeni Zelenda’da yapılan otantik liderlik ile sosyal sermayenin cinsiyete göre karşılaştırılması ve yeni ulusal kültür içinde değerlendirilmesini konu alan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgular Keser (2013) tarafından okul yöneticilerinden toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan otantik liderlik özelliklerinin okul yöneticilerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ile de benzer özelliklere sahiptir. Kadın erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşmamasına karşın erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden biraz daha yüksek olması, koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre irdelenmesi sonucu ulaşılan bulgularla aynı özellik göstermektedir.

Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinde mesleki kıdemlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmamakla birlikte 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya sahip olurken 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. 10-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin beklentileri daha az karşılandığı için okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleriyle ilgili algı ortalamalarının düştüğü, 20 yıldan sonra deneyimlerinin etkisi ile bu durumu kabullendikleri ve okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin beklentilerinin azalmasıyla birlikte ortalamalarının arttığı söylenebilir. Bu sonuçlar öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesinde elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir ve bu durum öğretmen görüşlerinin bir tutarlılık sergilemesi olarak değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul kademesine göre irdelenmesinde, ilkökul öğretmenlerinin görüşleri ile hem ortaokul hem de lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Üst okul kademelerine doğru gidildikçe öğretmenlerin görüşleri belirgin şekilde daha düşük değerlere doğru bir eğilim göstermiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul kademesine göre incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular benzer özelliklere sahiptir. Okul kademesi arttıkça ortalamaların düşmesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin beklentilerinin daha az karşılandığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ve otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul değişkenlerine göre irdelenmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Hem

koçluk yeterliliklerine hem de otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde erkek öğretmenlerin ortalamalarının yüksek çıkmasında; yöneticinin cinsiyeti, yöneticinin kişisel özellikleri, yöneticinin iletişim becerileri, okul kültürü ve okulda kullanılan iletişim kanalları gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşlerde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ve koçluk yeterliliklerindeki sonuçlara benzer şekilde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okul kademesine göre incelenmesinde okul kademesi arttıkça öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinde ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Öğretmen görüşleri okul yöneticilerinin hem koçluk yeterlilikleri hem de otantik liderlik özellikleri düzeyinin yüksek düzeylerde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ve otantik liderlik özelliklerine ilişkin beklentilerinin çok yüksek düzeyde olmadığı ve büyük oranda karşılandığının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kendilerini tanımaları; öğretmenlerle karşılıklı güvene, işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak öğretmenlerin gelişimlerini kolaylaştırmaları, okulda sürekli gelişim kültürünü desteklemeleri, iletişime ve gelişime açık olmaları, hem öğretmenlerin kişisel değerlerine hem de okulun ortak değerlerine duyarlı olmaları gibi birçok ortak noktada kesişen bu iki kavram arasındaki ilişkiler oldukça güçlüdür. Özellikle yönetici ve işgörenler arasında güvene ve iş birliğine dayalı bir ortaklık kurulması hem koçluğa dayalı yönetimin hem de otantik liderliğin temeli

olarak, çalışmanın kuramsal çerçevesinde de vurgulanmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın sonuçları ile kuramsal bilgiler arasında tutarlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderliğin alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde bütün boyutlarda yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Fakat en güçlü ilişkilerin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık” ve “öz farkındalık” arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Gatling vd. (2013) tarafından koçluk etkililiği ile otantik liderliğin alt boyutları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı ve koçluk etkililiği ile “öz farkındalık” arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Gatling vd. (2013) bu sonucu, koçun “öz farkındalık” özelliğinin yüksek olmasının başka insanlar üzerindeki etkilerini fark etmesini sağlayarak koçluk etkililiğini artıracak şekilde yorumlamışlardır. Kuramsal çerçevede koçluğun sürekli karşılıklı güvene ve iş birliğine dayanan bir ortaklık olduğunun; otantik liderlikte liderlik davranışının kişiler arası ilişkilerde karşılıklı saygı ve güven ile beslenerek sürdürüldüğünün vurgulanması koçluk yeterliliklerinin otantik liderliğin alt boyutu olan “ilişkilerde şeffaflık” boyutuyla yüksek derecede pozitif ilişkili olmasını desteklemektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” boyutunun, otantik liderlik özelliklerinin tüm alt boyutları ile yüksek derecede pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Fakat “sosyal yeterlilikler” boyutunun en fazla “ilişkilerde şeffaflık” boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kuramsal çerçevede belirtildiği şekilde hem koçluk uygulamalarında hem de otantik liderlikte okul yöneticileriyle öğretmenler arasında kurulan ilişkilerin çok önemli olduğunu desteklemektedir. Her iki kavramla ilgili olarak literatürde ilişkilerde açık iletişim, empati, iyimserlik, güven, işbirliği ve saygı sürekli vurgulanmaktadır. Koçluk yeterliliklerinin “sosyal

yeterlilikler” alt boyutu ile otantik liderliğin ilişkilerde şeffaflık alt boyutunun bu denli güçlü bir ilişkisinin olması da kuramsal çalışmaların bir sağlaması niteliğindedir.

Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” ve “AR-GE yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin bütün alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç kuramsal çerçevede belirtilen koçluk uygulamalarında ve otantik liderlikte yönetici ile işgörenler arasındaki ilişkilerin teknik konulardan daha önemli olduğu görüşüyle tutarlıdır. Okul yöneticilerinin eğitim bilimleri yeterlilikleri ve “AR-GE yeterlilikleri” otantik liderlik özellikleriyle ilişkili olsa da bu ilişkiler “sosyal yeterlilikler” boyutunda elde edilen ilişkiler kadar güçlü değildir. “Eğitim bilimleri yeterlilikleri” ve “AR-GE yeterlilikleri” boyutlarının en fazla ilişkili olduğu otantik liderlik alt boyutu ise “öz farkındalık” olarak elde edilmiştir. Bu sonuç, Gatling vd. (2013) tarafından ifade edilen “öz farkındalık” özelliğinin koçluk etkililiği üzerine anlamlı bir etkisi olduğu sonucu desteklemektedir. Okul yöneticilerinin “öz farkındalık” özelliklerinin yüksek olması koçluk uygulamalarında öğretmenler üzerindeki etkilerini fark etmelerini sağlayarak daha etkili olmalarına katkıda bulunur.

Okul yöneticilerinin “sorun çözme yeterlilikleri” ile otantik liderlik özelliklerinin bütün alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuç koçluk yeterliliklerinin, sorun çözmekten çok gelişime odaklanan bir uygulama olduğunu desteklemektedir. Ayrıca sorun çözme yeterliliklerinin en fazla ilişkili olduğu otantik liderlik alt boyutu “ilişkilerde şeffaflık” olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin niteliğinin sorunların çözümünde de etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özellikleri arasında hem ana boyutlarda hem de alt boyutlarda güçlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Fakat okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki ilişkiye yönelik boyutlar

arasındaki ilişkilerin teknik konularla ilgili boyutlar arasındaki ilişkilerden çok daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, kuramsal çerçevede hem koçluk yeterlilikleri hem de otantik liderlik özelliklerinde vurgulanan okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimin çok önemli bir faktör olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu durumun diğer bir sebebi de, okullarda “meslekte esas olan muallimlik” anlayışına dayalı, statülerin çok keskin olarak ayrışmadığı bir okul yöneticiliğinin devam ediyor olmasının bir yansıması olabilir.

İletişimin önemli bir faktör olarak görüldüğü çağdaş yönetim anlayışlarında psikolojik etkenler gittikçe önem kazanmaktadır. Örgütlerde işgörenlerin görevleriyle içsel bir bağ kurmaları; mutlu olmaları; anlaşıldıklarını, duygularına ve değerlerine önem verildiğini hissetmeleri, gelişim ihtiyaçlarına yönelik fırsatlarla buluşturulmaları, kendilerini bir bütünün parçası olarak hissetmeleri gibi konuların örgütsel verimin artırılması, iş doyumunu, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri vurgulanmaktadır. Okullardaki durum bu anlamda değişik alanlarda hizmet veren örgütlerden farklı bir özellik göstermemektedir. Okullarda ortak amaçlar ile ortak değerler etrafında birleşip güvene dayalı ortaklıklar ve takım ruhuyla hep daha iyiye ulaşmaya teşvik eden yönetim uygulamalarına, pozitif liderlik türlerine olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Avolio vd., 2004; Begley, 2001; Bhindi vd., 2008; Bloom vd., 2005; Fox vd., 2015; Gardner vd., 2005; Rahman vd., 2010).

Bu çalışmada elde edilen bulgularla, okulların çok kültürlü yapısında zıt kutupların sürekli gelişim kültürünün yaşatıldığı bir noktada buluşturulup hem öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin hem de okul gelişiminin desteklenerek, öğrenci başarısının artırılmasının ve istenen eğitim çıktılarının elde edilmesinin okul yöneticileri ile öğretmenler arasında kurulacak ilişkilerle mümkün olduğu söylenebilir. Koçluğa dayalı okul yönetimi ve otantik okul liderliği bu noktada okul yöneticileri için yeni bir anlayışın geliştirilmesi yolunda umut ışığı olarak görülebilir.



## Sonuç

Öğretmen görüşlerine göre; resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin koçluk yeterliliklerini ve otantik liderlik yetkinliklerini etkileyen faktörler ile bu faktörler arasındaki ilişkilere yönelik ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri temel boyutta ve “eğitim bilimleri yeterlilikleri” alt boyutunda yüksek düzeyde; “sosyal yeterlilikler”, “AR-GE” yeterlilikleri ve “sorun çözme yeterlilikleri” alt boyutlarında çok yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin beklentileri çok yüksek düzeyde değildir ve büyük oranda karşılanmaktadır. Okul yöneticileri “AR-GE yeterlilikleri” boyutunda en yüksek yeterlilik düzeyine, “eğitim bilimleri yeterlilikleri” boyutunda ise en düşük yeterlilik düzeyine sahiptirler.

2. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile ilgili görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki kıdemine ve görev yaptıkları okul kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Öğretmenlerin cinsiyetine göre temel boyutta ve alt boyutlarda anlamlı bir fark yoktur. Fakat temel boyutta ve alt boyutlarda genel olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

b) Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre temel boyut ile alt boyutlardan “eğitim bilimleri yeterlilikleri”, “AR-GE yeterlilikleri” ve “sorun çözme yeterlilikleri boyutlarında anlamlı bir fark vardır. “Sosyal yeterlilikler” boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Temel boyut ve alt boyutlarda genel olarak 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek olduğu, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler daha düşük olduğu görüşüne

sahiptir. 10-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin beklentileri daha az karşılanmakta ve koçluk yeterlilik ortalamaları düşmektedir. 20 yıldan sonra öğretmenler deneyimlerinin etkisi ile bu durumu kabullenmekte ve okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin beklentilerinin azalmasıyla birlikte koçluk yeterlilik algıları yükselmektedir.

c) Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında temel boyut ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görüşüne sahipken, lisede çalışan öğretmenler daha düşük olduğu görüşüne sahiptir. Genel olarak üst okul kademelerine doğru daha akademik ve yarışmacı eğitim uygulamalarına yer verildiğinden, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi arttıkça okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine ilişkin beklentileri daha az karşılanmakta ve okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerine yönelik algıları düşmektedir.

3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri temel boyutta ve “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” ile “bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutlarında çok yüksek düzeyde, “öz farkındalık” alt boyutunda yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin beklentileri çok yüksek düzeyde değildir ve büyük oranda karşılanmaktadır. Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin alt boyutlarında en yüksek düzeyde sahip oldukları özellikleri “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, en düşük düzeyde sahip oldukları ise “öz farkındalık” özelliğidir.

4. Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile ilgili görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki kıdemine ve görev yaptıkları okul kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Öğretmenlerin cinsiyetine göre temel boyutta ve alt boyutlarda anlamlı bir fark olmamakla birlikte erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

b) Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre temel boyut ile alt boyutlarda anlamlı bir fark yoktur. Fakat 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görüşüne sahipken, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler daha düşük düzeyde olduğu görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşleri paralellik göstermektedir.

c) Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında temel boyutta; “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” ve “öz farkındalık” alt boyutlarında anlamlı bir fark vardır. “Bilgiyi dengeli değerlendirme” alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu görüşüne sahipken, lisede çalışan öğretmenler daha düşük olduğu görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul değişkenine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri ile koçluk yeterliliklerine ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

4. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yatkınlıkları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri koçluk yeterliliklerini açıklamada anlamlı bir etkiye sahiptir ve koçluk yeterliliklerinin yaklaşık yüzde 71’i otantik liderlik özellikleri tarafından açıklanmaktadır. Öğretmenlerle ilişkilerde karşılıklı saygı ve güven ile beslenerek sürdürülen okul yöneticilerinin otantik liderliğinin gelişmesi; onların öğretmenlerle karşılıklı güvene ve

iş birliğine dayanan ortaklık kurmasında etkili olan koçluk yeterliliklerinin gelişmesine de büyük oranda katkı sağlar.

5. Öğretmen görüşlerine göre koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinin yaklaşık yüzde 72’si otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerini açıklamada en büyük etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “öz farkındalık”, en az etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutudur. Okul yöneticilerinin “öz farkındalık” özelliklerinin yüksek olması, öğretmenler üzerindeki etkilerini fark etmelerini sağlayarak, koçluğa dayalı okul yönetiminde daha etkili olmalarını sağlayacaktır.

6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” ile otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “sosyal yeterlilikler” boyutunun yaklaşık yüzde 69’u otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları tarafından açıklanır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinden “sosyal yeterlilikler” boyutunu açıklamada en büyük etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “ilişkilerde şeffaflık”, en az etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutudur. Okul yöneticilerinin “ilişkilerde şeffaflık” özelliğine sahip olmaları “sosyal yeterlilikler” boyutunda koçluk yeterliliklerinin artmasını sağlayarak koçluğa dayalı okul yönetiminde etkilerini artırıcı bir rol oynayacaktır.

7. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” ile otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasında

pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyut olan “eğitim bilimleri yeterlilikleri” boyutunun yaklaşık yüzde 51’i otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterliliklerinden eğitim bilimleri yeterlilikleri boyutunu açıklamada en büyük etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “öz farkındalık”, en az etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutudur. Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin “eğitim bilimleri yeterlilikleri” üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Fakat bu etki “sosyal yeterlilikler” üzerine olan etkisinden daha düşüktür.

8. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “AR-GE yeterlilikleri” ile otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “AR-GE yeterlilikleri” boyutunun yaklaşık yüzde 58’i otantik liderlik özelliklerinin alt boyutları tarafından açıklanır. “AR-GE yeterlilikleri” boyutunu açıklamada en büyük etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “ilişkilerde şeffaflık”, en az etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” boyutudur. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle “ilişkilerde şeffaflık” özelliklerinin yüksek olması “AR-GE yeterlilikleri” boyutunda koçluk yeterliliklerinin artmasını sağlar ve koçluğa dayalı okul yönetimi sürecinde hem öğretmenlerin bireysel gelişimlerini hem de örgütsel olarak okul gelişimini kolaylaştırır.

9. Okul yöneticilerinin, koçluk yeterlilikleri alt boyutu olan “sorun çözme yeterlilikleri” ile otantik liderliğin alt boyutları olan “ilişkilerde şeffaflık”, “içselleştirilmiş ahlak anlayışı”, “bilgiyi dengeli değerlendirme” ve “öz farkındalık” arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu durum koçluğa dayalı okul yönetiminin sorun çözmeye değil gelişime odaklanan bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin “sorun çözme yeterlilikleri” boyutunda koçluk yeterliliklerinin yaklaşık yüzde 56’sı otantik liderlik

özelliklerinin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Okul yöneticilerinin “sorun çözme yeterlilikleri” boyutunda koçluk yeterliliklerini açıklamada en büyük etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “ilişkilerde şeffaflık”, en az etkiye sahip otantik liderlik alt boyutu “bilgiyi dengeli değerlendirme” boyutudur. Okul yöneticilerinin “ilişklede şeffaflık” özelliklerinin yüksek olması “sorun çözme yeterlilikleri” boyutunda koçluk yeterliliklerini de arttıracaktır.



## Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar için geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Okullarda koçluğa dayalı yönetimin öğretmenlerin bireysel gelişimine ve okulun örgütsel gelişimine katkısı göz önünde bulundurulduğunda tüm okullarda daha profesyonel, etkili, verimli ve sistematik koçluğa dönük uygulama çalışmaları yapılabilir.

2. Okullarda “koçluğa dayalı yönetim” anlayışının gelişmesi, doğru bir şekilde anlaşılması, doğru uygulanması ve yaygınlaşması için Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin ilgili birimleri arasında iş birliği yapılarak, okul yönetiminde koçluk uygulamaları konusu lisansüstü eğitim programlarına eklenebilir.

3. Okullarda “Koçluğa Dayalı Okul Yönetimi” anlayışını yerleşmesi ve kurumsallaşmasına yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile Mesleki Yeterlik Kurumu işbirliğiyle “Koç Okul Yöneticiliği” standartları geliştirilebilir.

4. Yönetimde koçluk uygulamalarının işgörenlerin iş performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılığı ile örgütsel performans üzerine olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerinin seçilmesinde ve atanmasında koçluk yeterlilikleriyle ilgili kriterlerin olması hem öğretmenlerin bireysel gelişimine hem de okulların örgütsel gelişimine katkı sağlayabilir.

5. Otantik liderlik özelliklerinin eğitim yönetiminde okul yöneticileri tarafından kullanılması kadar öğretmenler tarafından öğrencilere liderlik etme sürecinde kullanılması da etkilidir. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin otantik liderlik özelliklerine sahip olmaları, farklılıkların çok olduğu okul ortamlarında demokratik bir ortam oluşturulmasına ve sürdürülmesine katkı sağlar. Bu yüzden otantik liderlik konusunda öğretmenlerin ve okul

yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin ve bu yönde kültürün geliştirilebileceği çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile sadece otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Koçluk yeterliliklerinin diğer liderlik tipleri ile ilişkileri araştırılarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışmada örneklem grubunda sadece devlet okulları yer almaktadır. Örneklem grubuna özel okullar da alınarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

3. Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ve otantik liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlendiği bu çalışmaya benzer çalışmalar; örneklem grubunda okul yöneticilerinin de yer aldığı gruplarla yapılabilir ve okul yöneticilerinin görüşleri ile öğretmen görüşleri karşılaştırılabilir.

4. Bu çalışmada sadece nicel yöntemler ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemler ve farklı desenlemeler kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.

5. Koçluğa dayalı okul yönetiminin; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel olarak mesleki gelişimlerine, örgütsel olarak okul gelişimine, öğrenci başarısına, öğretmenlerin performansına, iş doyumuna, örgütsel bağlılığına etkilerini ortaya çıkarmak için deneysel çalışmalar yapılabilir.



## Kaynakça

- Aguilar, E. (2011). *Coaching teachers: what you need to know*. [http://www.edweek.org/tm/articles/2011/02/15/tln\\_coaching.html](http://www.edweek.org/tm/articles/2011/02/15/tln_coaching.html) adresinden 3 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ai, X. & Rivera, N. (2003). *Program Evaluation and Research Branch Los Angeles Unified School District*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA. [http://notebook.lausd.net/pls/ptl/docs/PAGE/CA\\_LAUSD/FLDR\\_ORGANIZATIONS/FLDR\\_PLCY\\_RES\\_EV/PAR\\_DIVISION\\_MAIN/RESEARCH\\_UNIT/PUBLICATIONS/CONFERENCE\\_PRESENTATIONS/COACHING%20AERA%202003.PDF](http://notebook.lausd.net/pls/ptl/docs/PAGE/CA_LAUSD/FLDR_ORGANIZATIONS/FLDR_PLCY_RES_EV/PAR_DIVISION_MAIN/RESEARCH_UNIT/PUBLICATIONS/CONFERENCE_PRESENTATIONS/COACHING%20AERA%202003.PDF) adresinden 31 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ames, R. T. (2005). East asian philosophy. E. Craig (Ed.), *Shorter routledge anyclopedia of philosophy* (ss. 208–212). Routledge. New York, USA. <https://www.politicalavenue.com/PDF/ENCYCLOPEDIAS/Encyclopedia%20of%20Philosophy.pdf> adresinden 22 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Anderson, V. (2013). A trojan horse? the implications of managerial coaching for leadership theory. *Human Resource Development International*. 16 (3), 251-266. DOI: 10.1080/13678868.2013.771868.
- Annenberg Institute for School Reform. (2004). *Instructional coaching: professional development strategies that improve instruction*. <http://www.annenberginstitute.org/sites/default/files/product/270/files/InstructionalCoaching.pdf> adresinden 6 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Aras-Çakar, B. (2011). *İlköğretim denetçilerinin koçluk becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. [https:// tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi/ TezGoster?key=RYan9\\_SZ7Eir3xdWGXBIFCXSAVhJf5S65ah\\_ec9OXMLFkkv6U\\_-HE\\_K\\_D500qG](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_SZ7Eir3xdWGXBIFCXSAVhJf5S65ah_ec9OXMLFkkv6U_-HE_K_D500qG) adresinden 20 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Arnold, J. (2009). *Coaching skills for leaders in the workplace*. How to Books Ltd. London, United Kingdom. <http://nlp-leadership-coaching.com/documents/coaching-skills-for-the-workplace.pdf> adresinden 16/07/2017 tarihinde edinilmiştir.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. & May, D. R., (2004). Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15 (6), 801-823. DOI: 10.1016/j.leaqua.2004.09.003.
- Avolio, B. J & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 315-338. DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.001.
- Aypay, A. ve Dönmez, A. (2016). Okul yöneticilerinin yeterlilikleri ve değerlendirilmesi. A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği* (ss 63-83). Pegem Akademi, Ankara.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi, Ankara.
- Baltaş, Z. (2011). *Kurum içi koçluk: iş tatmini yaratmak, verimliliği artırmak*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Barner, R. (2005). Think piece: the targeted assessment coaching interview, adapting the assessment process to different coaching requirements. *Career Development International*, 11 (2), 96-107. DOI 10.1108/13620430610651868.

- Barutçu, E. ve Özbay, Ö. (2009). Koçluk yaklaşımının yönetici ve işgören üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 1 (1), 47-62. <http://iibfaacd.kilis.edu.tr/article/view/1094000005/1094000005> adresinden 17 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Bax, J., Negrutiu, M., Calota, T. O. (2011). Coaching: a philosophy, concept, tool and skill. *scientific papers (www.scientificpapers.org) Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, 1 (7), 1-9. [http://www.scientificpapers.org/wpcontent/files/1226\\_Negrutiu\\_Magdalena\\_COACHING\\_A\\_PHILOSOPY\\_CONCEPT\\_TOOL\\_AND\\_SKILL.pdf](http://www.scientificpapers.org/wpcontent/files/1226_Negrutiu_Magdalena_COACHING_A_PHILOSOPY_CONCEPT_TOOL_AND_SKILL.pdf) adresinden 15 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Beattie, R. S. (2006). Line managers and workplace learning: learning from the voluntary sector. *Human Resource Development International*, 9 (1), 99-119. DOI: 10.1080/13678860600563366.
- Beattie R. S., Kim, S., Hagen, M. S., Eagen, T. B., Ellinger, A. D. & Hamlin, R. G. (2014). Managerial coaching: a review of the empirical literature and development of a model to guide future practice. *Advances in Developing Human Resources*, 16 (2), 184-201. DOI: 10.1177/1523422313520476.
- Beddoes-Jones, F. (2013). *A new theory driven model of authentic leadership*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Hull (Open University). <https://hydra.hull.ac.uk/assets/hull:8616a/content> adresinden 13 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4 (4), 353-365. DOI: 10.1080/13603120110078043.

- Begley, P. T. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44 (6), 570-589. DOI: 10.1108/0957823061070479.
- Bento, A. V. & Ribeiro, M. I. (2013). Authentic leadership in school organizations. *European Scientific Journal*, 9 (31), 121-130. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2051/1962> adresinden 21 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Bhindi, N., Smith, R., Hansen, J., & Riley, D. (2008). *Authentic leadership in education: a cross-country phenomenon or leaders in their own mind?* <http://www.woodhillpark.com/attachments/1/NZEALS%20Authentic%20Leadership%20Summary.pdf> adresinden 12 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Bloom, G., Castagna, C., Moir, E., & Warren, B. (2005). *blended coaching: skills and strategies to support principal development*. Corwin Press, CA.
- Boele, D. (1998). the “benefits” of a socratic dialogue or: which results can we promise? *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 17 (3), 48-70. DOI: 10.5840/inquiryctnews199817335.
- Bommelje, R. (2015). Managerial coaching. *New Directions For Adult And Continuing Education*. 2015 (148), 69-77. DOI: 10.1002/ace.20153.
- Brock, V. (2008). *Grounded theory of the roots and emergence of coaching*. (Yayımlanmamış doktora tezi). International University of Professional Studies, Maui, Hawaii, USA: [https://www.nobco.nl/files/onderzoeken/Brock\\_Vikki\\_dissertatie\\_\\_2\\_.pdf](https://www.nobco.nl/files/onderzoeken/Brock_Vikki_dissertatie__2_.pdf) adresinden 21.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Brock, V. (2012). *Introduction to coaching history*. <http://www.vikkibrock.com/wp-content/uploads/2012/06/UTD-Coaching-News-Introduction-to-Coaching-History.pdf> adresinden 17 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Brundrett, M. (2006). the impact of leadership training: stories from a small school. *Journal Education: 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 34 (2), 173-183. DOI: 10.1080/03004270600670540.
- Burdett, J. O. (1998). Forty things every manager should know about coaching. *Journal of Management Development*, 17 (2), 142–152. DOI: 10.1108/02621719810206050.
- Butterworth, S., Linden, A., McClay, W. & Leo, M. C. (2006). Effect of motivational interviewing-based health coaching on employees' physical and mental health status. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11 (4), 358-365. DOI: 10.1037/1076-8998.11.4.358.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Carless, D., Douglas, K. (2011). Stories as personal coaching philosophy. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6 (1), 1-12. DOI: 10.1260/1747-9541.6.1.1.
- Caza, A., Bagozzi, R. P., Woolley, L., Levy, L. & Caza, B. B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: measurement, gender and cultural. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2 (1), 53-70. DOI: 10.1108/17574321011028972.
- Chang, R. & Page R. C. (1991). Characteristics of the self - actualized person: visions from the east and west. *Counseling & Values*, 36 (1), 2-10. DOI: 10.1002/j.2161-007X.1991.tb00772.x.
- Chen, G., Huang, W. & Tang, Y. (2013). Predicting Managerial Coaching Behaviors by the Big-Five Personality Traits. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 1 (4), 76-84. DOI: 10.4236/jhrss.2013.14011
- Chung, Y. B. & Gfroerer, M. C.A (2003). Career coaching: practice, training, professional, and ethical issues. *The Career Development Quarterly*, 52 (2), 141-152. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2003.tb00634.x

- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R. & Avey, J. B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: the mediating role of trust at the group level of analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15 (3), 227-240. DOI: 10.1177/1548051808326596.
- Clegg, S., Rhodes, C. & Kornberger, M. (2003). *An overview of the business coaching industry in australia. oval research working paper 03-11*. Australian Centre for Organisational, Vocational and Adult Learning (OVAL Research). University of Technology, Sydney. <http://pandora.nla.gov.au/pan/41206/200403310000/www.oval.uts.edu.au/publications/2003wp0311clegg.pdf> adresinden 20.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Cohn, M. M. (2010). *Transition coaching*. <http://www.lossesintranslation.com/transition-coaching.php> adresinden 20. 01. 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Coleman, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (3), 296–316. DOI: 10.1177/1741143210393999.
- Corcoran, T. C., & Goertz; M. (1995). Instructional capacity and high performance schools. *Educational Researcher*, 24 (9) 27-31. DOI: 10.3102/0013189X024009027
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2016). *Cognitive coaching: developing self-directed leaders and learners*. Rowman & Littlefield Publishers, Maryland. USA.
- Coşar, S. (2011). *Otantik liderlik ve ardulları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhwevEenJZ3onUvs52osgoEC8S1AzPLjpGOQhNydJaeRfj104Sn3Z8f8bgZQs> adresinden 22 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: powerful lessons in personal change*. Simon & Schuster, New York, USA. [http://30dayburntosilver.com/wp-content/uploads/2012/11/The\\_7\\_Habits\\_of\\_Highly\\_Effective\\_People.pdf](http://30dayburntosilver.com/wp-content/uploads/2012/11/The_7_Habits_of_Highly_Effective_People.pdf) adresinden 2 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Cox, E. (2011). Coaching philosophy, eclecticism and positivism: a commentary. S. Jenkins (Ed). *Annual Review of High Performance Coaching & Consulting*. (ss: 1-27) Multi-Science Publication. Brentwood, UK. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 6 (2). DOI: 10.1260/ijssc.6.suppl-2.w48041418246830g.
- Cushion, C. & Partington, B. (2014). A critical analysis of the conceptualisation of coaching philosophy. *Sport, Education and Society*, 21 (6), 851-867. DOI: 10.1080/13573322.2014.958817.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*, Pegem Akademi, Ankara.
- Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü (2016). Web site: <https://canakkale.meb.gov.tr/> adresinden 12 Eylül 2016 tarihinde Çanakkale'deki okul sayısı ve bu okullarda 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında görev yapan öğretmen sayısı edinilmiştir.
- Dale, J. & Weinberg, R. S. (1989). The relationship between coaches' leadership style and burnout. *The Sport Psychologist*, 3 (1), 1-13. DOI: 10.1123/tsp.3.1.1
- Datta, B., (2015). Assessing the effectiveness of authentic leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 9 (1), 62-75. <http://www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol9iss1/2-IJLS.pdf> adresinden 8 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Demirbaş, M. (2014). Bilimsel araştırma ve özellikleri. M. Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (ss. 3-19), Pegem Akademi, Ankara.

- Denton, C. A. & Hasbrouck, J. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19 (2), 150-175. DOI: 10.1080/10474410802463296.
- Dinham , S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (4), 338–356. DOI 10.1108/09578230510605405
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 611–628. DOI: 10.1037//0021-9010.87.4.611
- Disbennett-Lee, R. (2003). *Introduction to professional business and personal coaching*. [http://www.coachlee.com/articles/article\\_07.htm](http://www.coachlee.com/articles/article_07.htm) adresinden 18 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- DPT (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı). (2004). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması (2004)*. [http:// www.kalkinma.gov.tr/Lists/ Yaynlar/Attachments/299/ilce.pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/299/ilce.pdf) adresinden 16 Ağustos 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Druskat, V. U. & Wheeler, J. V. (2003). Managing from the boundary: the effective leadership of self-managing work teams. *Academy of Management Journal*, 46 (4), 435–457. DOI: 10.2307/30040637.
- Duncan, H. E. & Stock, M. J. (2010). Mentoring and coaching rural school leaders: what do they need? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (3). 293–311. DOI: 10.1080/13611267.2010.492947.



- Eğri, A. (2013). Örgütlerde algılanan çalışan koçluğunun işten ayrılma isteği ile ilişkinde iş tatmini ve duygusal bağlılığın aracılık etkisi: bankacılık sektöründe bir uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHHhjHu3WMToxQ-v9Kc1G2j3ILKNjSQrs6pslNNfUjaerbVnyAqEFXfbq7> adresinden 2 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ellinger, A. D. & Bostrom, R. P. (1999). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development*, 18 (9), 752-771. DOI: 10.1108/02621719910300810.
- Ellinger A. D., Ellinger, A. E. & Keller, S. B. (2003). Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: a dyadic perspective in the distribution Industry. *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4), 435-458. DOI: 10.1002/hrdq.1078.
- Ellinger, A.D., Hamlin, R. G. & Beattie, R. S. (2008). Behavioural indicators of ineffective managerial coaching: a cross national study. *Journal of European Industrial Training*, 32 (4), 240-257. DOI 10.1108/0309059081087136.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Bachrach, D. G., Wang, Y., & Baş, A. B., (2010). Organizational investments in social capital, managerial coaching, and employee work-related performance. *Management Learning*, 42 (1), 67-85. DOI: 10.1177/1350507610384329.
- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Gina, H. B. & Whyman, W. (2010). Evaluating leadership coaching: a review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21 8(4), 585-599. DOI: 10.1016/j.leaqua.2010.06.003.

- Eren, M. Ş. ve Akyüz, B. (2014). Koçluk faaliyetlerinin işgörenlerin içsel motivasyonu ve yöneticiye duyulan güven üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 167-182. DOI: 10.11616/AbantSbe.482.
- Erickson, R. J. (1994). Our society, our selves: becoming authentic in an inauthentic world. *Advanced Development*, 6 (1), 27-39. [https://www.researchgate.net/publication/268223145\\_Our\\_Society\\_Our\\_Selves\\_Becoming\\_Authentic\\_in\\_an\\_Inauthentic\\_World](https://www.researchgate.net/publication/268223145_Our_Society_Our_Selves_Becoming_Authentic_in_an_Inauthentic_World) adresinden 10 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Evered, R.D. & Selman, J.C. (1989). Coaching and the art of management. *Organizational Dynamic*, 18 (2), 16-32. DOI: 10.1016/0090-2616(89)90040-5.
- Faix, W. G. & Laier, A. (1996). *Soziale kompetenz: wettbewerbsfaktor der zukunft*. Gabler, Wiesbaden, Germany. DOI: 10.1007/978-3-322-94543-3.
- Feldman, D. C. & Lankau, M. J. (2005). executive coaching: a review and agenda for future research. *Journal of Management*, 31 (6), 829-843. DOI: 10.1177/0149206305279599.
- Feng-I, F. (2016). School principals' authentic leadership and teachers' psychological capital: teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9 (10), 245-255. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116018.pdf> adresinden 21 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Fillery-Travis, A. & Lane, D. (2006). Does coaching work or are we asking the wrong question? *International Coaching Psychology Review*, 1 (1), 24-36. [http://eprints.mdx.ac.uk/5797/1/Does\\_coaching\\_work.pdf](http://eprints.mdx.ac.uk/5797/1/Does_coaching_work.pdf) adresinden 18 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Fox, J., Gong, T. & Attoh, P. (2015). The impact of principal as authentic leader on teacher trust in the k 12 educational context. *Journal of Leadership Studies*, 8 (4), 6-18. DOI: 10.1002/jls.213416.

- Frisch, M. H. (2001). The emerging role of the internal coach. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53 (4), 240-250. DOI: 10.1037/1061-4087.53.4.240
- Fullan, M. (2000). the return of large scale reform. *Journal of Educational Change*, 1 (1), 5–27. DOI: 10.1023/A:1010068703786.
- Garba, B., Soaib, A. & Ramli, B. (2014). Principals' leadership attributes: a predictor for secondary school effectiveness. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 3 (3). 40-44. [http:// gifre.org/library/upload/ volume/40-44-Leadership-vol-3-3- gjcmp.pdf](http://gifre.org/library/upload/volume/40-44-Leadership-vol-3-3-gjcmp.pdf) adresinden 29 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? a self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16 (3), 343-371. DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.003.
- Gatling, A. R., Castelli, P. A. & Cole, M. L. (2013). Authentic leadership: the role of self-awareness in promoting coaching effectiveness. *Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation*, 9 (4), 337-347. DOI: 10.1177/2319510X14523097.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, USA.
- Gezer, H. (2016). Yönetici koçluk davranışının çalışanların iş tatminine etkisi üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tIQXKnu e0wxias8UnOt8VkvprfFor8q7mCAr8UhFJHKWdGDu> adresinden 7 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gilbert, W. (2007). Modelling the complexity of the coaching process: a commentary. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2 (4), 417-424. DOI: 10.1260/174795407783359768.

- Gilley, A., Gilley, J. W. & Kouder, E. (2010). Characteristics of managerial coaching. *Performance Improvement Quarterly*, 23 (1), 53-70. DOI: 10.1002/piq.20075.
- Gilley, J. W. & Boughton, N. W. (1996). *Stop managing, start coaching! how performance coaching can enhance commitment and improve productivity*. Irwin Professional Publishing, Illinois, USA. <http://leadingchangenetwork.org/wp-content/uploads/2013/09/Stop-managing-start-coaching.pdf> adresinden 7 Ağustos 2017 tarihinde Book Review edinilmiştir.
- Goldring, E. B, & Pasternack, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), 239-253. DOI: 10.1080/0924345940050303.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Global Business and Organizational Excellence*, 21 (2), 55-65. DOI: 10.1002/npr.10020.
- Grable, J. E & Archuleta, K. L. (2014). Financial counseling and coaching. H. K. Baker & V. Ricciardi (Eds). *Investor behavior: the psychology of financial planning and investing* (ss. 209-244). Wiley & Sons Inc, San Farnsisco, USA.
- Grace, L., Buser, R. & Stuck, D. (1987). What works and what doesn't: characteristics of outstanding administrators. *National Assocation of Secondary School Principals Bulletin*, 71 (502). 72-76. DOI: 10.1177/019263658707150213.
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior And Personality*, 31 (3), 253-24. DOI 10.2224/sbp.2003.31.3.253.

- Grant, A. M. (2005). What is evidence-based executive, workplace and life coaching? M. Cavanagh, A. M. Grant, & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching: volume 1, theory, research and practice from the behavioral sciences*. (ss 1–12). Australian Academic Press, Bowen Hills, QLD, Australia.: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.990&rep=rep1&type=pdf> adresinden 21.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Grant, A. M. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39 (5), 257-266. DOI: 10.1108/00197850710761945.
- Grant, A.M. (2010). It takes time: a stages of change perspective on the adoption of workplace coaching skills. *Journal of Change Management*, 10 (1), 61-77. DOI: 10.1080/14697010903549440.
- Grant, A.M., & Cavanagh, M.J. (2004). Toward a profession of coaching: sixty-five years of progress and challenges for the future. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 2 (1), 1-16. <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol02issue1-paper-01.pdf> adresinden 16 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Grant, A. M., & Zackon, R. (2004). Executive, workplace and life coaching: findings from a large-scale survey of international coach federation members. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 2 (2), 1-15 <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol02issue2-paper-01.pdf> adresinden 17 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gray, D. E. (2006). Executive coaching: towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. *Management Learning*, 37 (4), 475-497. DOI: 10.1177/1350507606070221.

- Green, L. S. , Oades, L. G. & Grant, A. M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: enhancing goal striving, well-being and hope. *The Journal of Positive Psychology, 1* (3), 142-149. DOI: 10.1080/17439760600619849.
- Gresham, F. M. (2010). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15* (1), 3-15. DOI: 10.1207/ s15374424jccp1501\_1.
- Griffiths, K. & Campbell, M. (2008). Regulating the regulators: paving the way for international, evidence-based coaching standards. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 6* (1), 19-31. [http:// ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol06issue1-paper-02.pdf](http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol06issue1-paper-02.pdf) adresinden 23 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gronke, H. & Häußner, J. (2006). *Socratic coaching in business and management consulting practice*. [http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/8-1% 2028% 20Gronke% 20-% 20Socratic%20Coaching.pdf](http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/8-1%2028%20Gronke%20-%20Socratic%20Coaching.pdf) adresinden 7 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gündoğdu, Z. (2010). *The moderating effect of trust on the relationship between authentic leadership and job related affective well-being*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce İşletme Anabilim Dalı, Organizational Behavior Bilim Dalı, İstanbul. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPNKkLt5\\_OelnlYenXF-GmOwh4HEP7hqiZ3QyyOmXms1b](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPNKkLt5_OelnlYenXF-GmOwh4HEP7hqiZ3QyyOmXms1b) adresinden 4 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Hagen, M. & Aguilar, M.G. (2012). The impact of managerial coaching on learning outcomes within the team context: an analysis. *Human Resource Development Quarterly, 23* (3), 363-388. DOI: 10.1002/hrdq.21140.

- Hagen, M. S., (2012). Managerial coaching: a review of the literature. *Performance Improvement Quarterly*. 24 ( 4 ), 17-39. DOI: 10.1002/piq.20123.
- Hamlin, R. G., Ellinger, A. D. & Beattie, R. S. (2006). Coaching at the heart of managerial effectiveness: a cross-cultural study of managerial behaviours. *Human Resource Development International*, 9 (3), 305-331. <http://coachingblog.lt/wp-content/uploads/2011/11/ellinger-21.pdf> adresinden 5 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Hamlin, R. G., Ellinger, A. D. & Beattie, R. S. (2008). The emergent 'coaching industry': a wake-up call for hrd professionals. *Human Resource Development International*, 11 (3), 287-305. DOI: 10.1080/13678860802102534.
- Harney, B. & C. Jordan. (2008). Unlocking the black box: line managers and hrm performance in a call centre context. *International Journal Of Productivity and Performance Management* 57 (4), 275-296. DOI: 10.1108/17410400810867508.
- Hassan, A. & Ahmed, F. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 5 (8), 1036-1042. <http://ejournal.narotama.ac.id/files/v6-3-24.pdf> adresinden 02 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Hepworth, D. H., Rooney, R. H., Rooney, G. D., & Strom-Gottfried, K. (2013). *Building blocks of communication: conveying empathy and authenticity*. <https://www.unr.edu/Documents/dhs/social-work/field-education/Forms/empathiccommunication.pdf> adresinden Chapter 5: Empathic Communication: Emphatic Recognition and Reflection 2 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 1-17. DOI:10.1080/01411920120071461.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. (eviri Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Őti., Ankara.
- ICF (International Coach Federation). (2017a). *Koçluk nedir?*. <http://www.icfturkey.org/neden-kocluk/kocluk-nedir/> adresinden 3 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- ICF (International Coach Federation). (2017b). *Temel koçluk yetkinlikleri*. <http://www.icfturkey.org/unvanlama/temel-kocluk-yetkinlikleri/> adresinden 10 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ilies, R., Morgeson, F. P. & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: understanding leader– follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 373-394. DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.002.
- Işıklar-Pürçek, K. (2017). Okul yöneticilerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 64-74. <http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/issue/download/9/11> adresinden 21 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- İnce, M., Bedük, M. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11 (21), 423-446. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/742/694> adresinden 7 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kalaycı, Ő. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Asil Yayın, Ankara.



- Kalkavan,S. (2014). Farklı örgütsel kültürlerde yönetici koçluk davranışının çalışanların iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel performans algılarına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=gyLHMouPesCvnhRcjQsKfAbIGUKnPJKZ5ADDeXwxRtphxXLdxn94tUOi34X4YiJ> adresinden 20 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Kampa-Kokesch, S. & Anderson, M. Z. (2001). Executive coaching: a comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*. 53 (2), 205-228. DOI: 10.1037/1061-4087.53.4.205
- Kaplan, L. S., Owings, W. A. & Nunnery, J. (2005). Principal quality: a virginia study connecting interstate school leaders licensure consortium standards with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89 (643). 28-44. DOI: 10.1177/019263650508964304
- Karagöz, Y. (2016). *SPPS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karatürk, H. E. (2015). Otantik liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik bir alan araştırması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WbC656i315e2eV6EZV1ouNgmwy\\_miI7Q8qWmD4f5KuuNNmUEPNnWi-w2lj\\_rXsd](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WbC656i315e2eV6EZV1ouNgmwy_miI7Q8qWmD4f5KuuNNmUEPNnWi-w2lj_rXsd) adresinden 2 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kark, R. & Shamir, B. (2002). The dual effect of transformational leadership priming relational and collective selves and further effects on followers. *Transformational and Charismatic Leadership: To Road Ahead.*, 2, 67-91. DOI: :10.1108/S1479-3571(2013)0000005010

- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14 (1), 1– 26. DOI: 10.1207/S15327965PLI1401\_01.
- Keser, S. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ\\_98ARapgjtNle\\_tC5zwF0Gwykzl-bojDZnQ\\_N4W\\_f4WCCFpHd](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgjtNle_tC5zwF0Gwykzl-bojDZnQ_N4W_f4WCCFpHd) adresinden 20 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Keser, S. & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20 (1), 1-22. [https://www.researchgate.net/publication/274238238\\_Ilkogretim\\_Okulu\\_Yoneticilerinin\\_Otantik\\_Liderlik\\_ve\\_Psikolojik\\_Sermaye\\_Ozelliklerinin\\_Karsilastirilmasi](https://www.researchgate.net/publication/274238238_Ilkogretim_Okulu_Yoneticilerinin_Otantik_Liderlik_ve_Psikolojik_Sermaye_Ozelliklerinin_Karsilastirilmasi) adresinden 23 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kilburg, R. R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (2), 134-144. DOI: 10.1037/1061-4087.48.2.134.
- Kim S., Egen, T. M., Kim, W. & Kim, J. (2013). The impact of managerial coaching behavior on employee work-related reactions. *Journal of Business and Psychology*, 28 (3), 315-330. DOI:10.1007/s10869-013-9286-9.
- Kim, S. W. (2010). *Managerial coaching behavior and employee outcomes: a structural equation modeling analysis*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Ulsan, Korea. <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2010-08-8503/KIM-DISSERTATION.pdf> adresinden 20 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Knigh, J. (2007). *Chapter 2: what is instructional coaching? instructional coaching: a partnership approach to improving instruction*. Corwin Press. California, USA. <https://resources.corwin.com/sites/default/files/Chapter2.pdf> adresinden 20 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kohli, A. (2016). *Effective coaching, and the fallacy of sustainable change*. Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-39735-1\_2
- Krasnoff, B. (2015). *Leadership coaching: evidence-based best practices*. Northwest Comprehensive Center at Education Northwest Web site: <http://nwcc.educationnorthwest.org/sites/default/files/practice-brief-leadership-coaching.pdf> adresinden 12 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Laba, K. (2011). *Coaching for school improvement: a guide for coaches and their supervisors*. Center on Innovation & Improvement, Lincoln, USA. [http://www.adi.org/about/downloads/coaching\\_for\\_school\\_improvement.pdf](http://www.adi.org/about/downloads/coaching_for_school_improvement.pdf) adresinden 30 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ladyshefsky, R. K. (2010). The manager as coach as a driver of organizational development. *Leadership & Organization Development Journal*, 31 (4), 292-306. DOI: 10.1108/01437731011043320.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring organizational dynamics relationships: content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45 (4), 779-790. DOI:10.2307/3069311.
- Liljenstrand, A, M. (2003). A comparison of practices and approaches to coaching based on academic background. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Alliant International University, California. [http://badergroup.com/wp-content/uploads/2010/08/Coaching\\_Dissertation\\_Liljenstrand\\_2003.pdf](http://badergroup.com/wp-content/uploads/2010/08/Coaching_Dissertation_Liljenstrand_2003.pdf) adresinden 18 Temmuz.2017 tarihinde edinilmiştir.

- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151. DOI: 10.3102/01623737015002129.
- Lorenzi, P. (2004). Managing for the common good: prosocial leadership. *Organizational Dynamics*, 33 (3), 282–291. DOI:10.1016/j.orgdyn.2004.06.005.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (3), 319-357. DOI: 10.1177/0013161X07299438.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27 (3). 523–540. DOI: 10.1080/18146627.2014.935011.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation social skills. *Behavioral Assessment*, 4 (1), 1-33. DOI: 10.1007/BF01321377.
- McLean, G. N., Yang, B., Kuo, C., Tolbert, A. & Larkin, C. (2005). Development and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), 157-178. DOI:10.1002/hrdq.1131.
- McLean, P. (2012). *Completely revised handbook of coaching: a developmental approach*. John Wiley & Sons, San Farnisco, USA.
- Megginson, D. & Clutterbuck, D. (2006) Creating a coaching culture. *Industrial & Commercial Training*, 38 (5), 232-237. DOI: 10.1108/00197851111171827.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2001). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*. Detay Yayın, Ankara.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2015). *Ulusal Yeterlilik 15UY0215-6 Koç Seviye 6*. [http://portal.myk.gov.tr/index.php?dl=2015%2F8%2F7%2F0.184758001438950485\\_koc\\_\\_seviye\\_6\\_.pdf&option=com\\_yeterlilik](http://portal.myk.gov.tr/index.php?dl=2015%2F8%2F7%2F0.184758001438950485_koc__seviye_6_.pdf&option=com_yeterlilik) adresinden 23 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Michie S. & Gooty J. (2005). Values, emotions, and authenticity: will the real leader please stand up? *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 441-457. DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.006.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Hizmetiçi Eğitim Planları: 2001-2017 Tarihlerinde Planlanan Faaliyet Bilgileri*. [http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=28](http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28) adresinden 2 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Minesota Department of Education. (2016). *Guide to coaching school principals in minnesota: incorporating coaching strategies into principal development and evaluation*. <http://education.state.mn.us/MDE/dse/prev/supres/coach/> adresinden 6 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- NASSP&NAESP (National Association of Secondary School Principals and National Association of Elementary School Principals). (2013). *Leadership matters: what the research says about the importance of principal leadership*” <http://www.naesp.org/sites/default/files/LeadershipMatters.pdf> adresinden 14 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.
- NHS Modernisation Agency Leadership Centre. (2005). *Literature review: coaching effectiveness –a summary*. [http://literacy.kent.edu/coaching/information/Research/NHS\\_CDWPCoachingEffectiveness.pdf](http://literacy.kent.edu/coaching/information/Research/NHS_CDWPCoachingEffectiveness.pdf) adresinden 15 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Newmann, F., King, B. & Young, S. P. (2000). Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108 (4), 259-299. DOI: 10.1086/444249.

- Niddus, G. & Sadler, M. (2011). The principal as formative coach. *Coaching: The New Leadership Skill*, 69 (2), 30-35. [https://www.mbaea.org/documents/resources/principal\\_as\\_formative\\_coach\\_3542EA0A1AEE7.pdf](https://www.mbaea.org/documents/resources/principal_as_formative_coach_3542EA0A1AEE7.pdf) adresinden 28 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Buckley, M. R., Brown, J. A., & Evans, R. (2006). Authentic leadership: a historical perspective. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13 (1), 64–76. DOI: 10.1177/10717919070130010901.
- Ollila, S. (2000). Creativity and innovativeness through reflective project leadership. *Creativity and Innovation Management*, 9 (3), 195-200. DOI:10.1111/1467-8691.00172.
- Orth, C.D., Wilkinson, H. E. & Benfari, R. C. (1987). The manager's role as coach and mentor. *Organizational Dynamics*, 15 (4), 66-74. DOI: 1016/0090-2616(87)90045-3
- Özoğlu, B. (2011). *Okul Yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9\\_S-Z7Eir3xdWGXBidmCX6XcYRUOqJVUIZWon3N5oJAquImkWH6fip5nEtnV](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_S-Z7Eir3xdWGXBidmCX6XcYRUOqJVUIZWon3N5oJAquImkWH6fip5nEtnV) adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Öztürk, S. (2007). *Ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?Key=ePX\\_SaJ0b35Gq45swKG3IJ90ekiOrdhyrjdqS27ciLaz9cZquhR9Dty71\\_ZfqIxA](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?Key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3IJ90ekiOrdhyrjdqS27ciLaz9cZquhR9Dty71_ZfqIxA) adresinden 10 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Park, S., Young, B. & McLean, G. N. (2008). *An examination of relationships between managerial coaching and employee development*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501641.pdf> adresinden 5 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Peterson, D. (1996). Executive coaching at work the art of one-on-one change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (2), 78-86.  
DOI: 10.1037/1061-4087.48.2.78.
- Peterson, D. & Hicks, M. (1996). *Leader as coach: strategies for coaching and developing others*. Personnel Decisions International, Minnesota, USA.
- Peterson, D. B. & Little, B. (2005), Invited reaction: development and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. *Human Resource Development Quarterly*. 16 ( 2), 179-184. DOI: 10.1002/hrdq.1132.
- Philips, R. (1994). Coaching for higher performance. *Management Development Review*, 7 (5), 19-22. DOI: 10.1108/09622519410771691.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (1992). Coaching on leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 13 (7), 15-18. DOI: 10.1108/01437739210022865.
- Purcell, J. & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the hrm-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*. 17 (1), 3-20. DOI: 10.1111/j.1748-8583.2007.00022.x.
- Rahman, F., Abiodullah, M. & Quraishi, U., (2010). authentic leadership for democracy in schools. *Academic Leadership Journal*. 8 (2). <http://scholars.fhsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1403&context=alj> adresinden 14/07/2017 tarihinde edinilmiştir.
- Redshaw, B. (2000). Do we really understand coaching? how can we make it work better? *Industrial and Commercial Training*, 32 (3), 106-109.  
DOI: 10.1108/00197850010371693.

- Renshav, I., Davids, K., Shuttleworth, R. & Chow, J. Y. (2009). Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. *international Journal of Sport Psychology*, 40 (4), 540-602. <https://eprints.qut.edu.au/29406/2/29406a.pdf> adresinden 20 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Resmi Gazete. (2013). *Mesleki Yeterlilik Kurumundan: Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliği, Ek 3 Koç (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı*. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/06/20130629.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/06/20130629.htm> adresinden 15 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Robertson, J. (2009). Coaching leadership learning through partnership. *School Leadership and Management*, 29, (1). 39-49. DOI: 10.1080/13632430802646388.
- Ronald, W. (2012). *Coaching teachers: an important principal role*. Education Partnerships Inc. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538322.pdf> adresinden 3 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Rosha, A. & Lace, N. (2016). The scope of coaching in the context of organizational change. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 2 (2), 2-14. DOI 10.1186/s40852-016-0028-x.
- Saha, J. (2006), *Management and organizational behaviour*, Excel Books, New Delhi, India.
- Salem, R. (2003). *Empathic listening*. G.Burgess & H. Burgess (Eds). *Beyond Intractability*. Conflict Information Consortium, University of Boulder, Colorado, USA. <http://www.beyondintractability.org/essay/empathic-listening> adresinden 2 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Salovey, P. & Mayer, J. D., (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition & Personality*, 9 (3), 185-211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.



- Sarin, S. & McDermott, C. (2003). The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance in cross-functional new product development teams. *Decision Sciences*, 34 (4), 707–739. DOI: 10.1111/j.1540-5414.2003.02350.x.
- Savur, N. (2013). Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiye üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhwevEenJZ3onUvs52pIokAIC6Wf8JVJYs6cMtd7ll7R9i5q5kk35t1b\\_oeMa](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhwevEenJZ3onUvs52pIokAIC6Wf8JVJYs6cMtd7ll7R9i5q5kk35t1b_oeMa) adresinden 8 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, K. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74. [https://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/issue20/art2/mpr130\\_13.pdf](https://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/issue20/art2/mpr130_13.pdf) adresinden 14 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Segers, J., Vloeberghs, D., Henderickx, E. & İnceoğlu, İ. (2011). Structuring and understanding the coaching industry: the coaching cube. *Academy of Management Learning and Education*. 10 (2), 204-221. <http://leadingchangenetwork.org/wp-content/uploads/2013/09/Structuring-and-Understanding-the-Coaching-Industry.pdf> adresinden 23 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42 (7). 43-48. [http://www.bostonec.com/uploads/1/4/0/0/14008812/teachers\\_coaching\\_teachers\\_km.pdf](http://www.bostonec.com/uploads/1/4/0/0/14008812/teachers_coaching_teachers_km.pdf) adresinden 3 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: a framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45 (3), 77-87. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198711\\_showers.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198711_showers.pdf) adresinden 5 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/The-Evolution-of-Peer-Coaching.aspx> adresinden 30 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Skordoulis, R. & Dawson, P. (2007). Reflective decisions: the use of socratic dialogue in managing. *Organizational Change. Management Decision*, 45 (6), 991-1007. DOI:10.1108/00251740710762044.
- Sommercamp, S. (2016). *Origins of coaching*. <http://motivationeer.com/about/origins-of-coaching/> adresinden 17 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- SP Schools (Spokane Public Schools). (2004). *Instructional coaching model*. <https://www.plc.washington.org/cms/lib3/wa07001774/centricity/domain/45/spokane-sd-coaching-model.pdf> adresinden 4 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Stober, D. R. (2006). Coaching from the humanistic perspective. D. R. Stober & A. M. Grant (Eds.), *Evidence based coaching handbook: putting best practices to work for your clients* (ss. 17–50). John Wiley & Sons, NJ, USA. <https://csuscognitivecoachingflc.wikispaces.com/file/view/StoberCoachingAsHumanistic.pdf> adresinden 22 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Stone, F. M. (1999). *Coaching, counseling & mentoring: how to choose & use the right technique to boost employee performance*. LLC Gildan Media, New York, USA.
- Stout-Roston, S. (2014). *Business coaching international: transforming individuals and organizations*. Karnac Books Ltd. London, United Kingdom.

- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 99-114), Pegem Akademi, Ankara.
- Theboom, T., Beersma, B. & Vianen, A. E. M. (2014). Does coaching work? a meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9 (1), 1-18. DOI: 10.1080/17439760.2013.837499.
- The Wallace Foundation. (2013). *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning*. [http:// www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf](http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf) adresinden 18 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Tiryaki, T. (2017). *Koçluk okulu: profesyonel koçluğun yöntemleri*. Optimist Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Tompson, B. H., Bear, D. J., Dennis, D. J., Vickers, M., London, J. & Morrison, C. L. (2008). *Coaching: a global study of successful practices, current trends and future possibilities 2008-2018*. American Management Association, USA. <https://www.opm.gov/WIKI/uploads/docs/Wiki/OPM/training/i4cp-coaching.pdf> adresinden 17 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Trail, K. (2000). Taking the lead: the role of the principal in school reform. *CSRD Connections*, 1 (4). 1–5. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451604.pdf> adresinden 11 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Türkçapar, M. H., Kahraman, M. S. ve Sargın, A. E. (2015). Bir teknik sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi* 4 (1), 47-53. DOI: 10.5455/JCBPR.188198.
- Uyar, D. ve Acar Bayraktaroğlu, G.(2010). *Yönetimde koçluk yaklaşımı*, Galata Yayın Dağıtım, İstanbul.

- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. & Peterson S. J. (2008). Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34 (1), 89-126. DOI: 10.1177/0149206307308913.
- Wells, E. K. (2014). *Launching the next generation of school leaders: an ethnographic look at leadership coaches and their experiences on the development of transformational leadership skills in new school administrators as a result of participating in the blended coaching model*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Brandon University, California, USA. <http://pqdtopen.proquest.com/doc/1658247637.html?FMT=AI> adresinden 1 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching For performance: growing human potential and purpose*. Nicholas Brealey Publishing. London, UK.
- Wilson, C. (2004). Coaching and coach training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 36 (3), 96-98. DOI: 10.1108/00197850410532087.
- Wise, D. & Jacobo, A. (2010). Towards a Framework for Leadership Coaching. *School Leadership & Management*, 30 (2). 159–169. DOI:10.1080/13632431003663206.
- Yaşbay, H. (2011). *Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI\\_ZOqb18GC2rT9c2JGrGqns2PBNV0JkgPqs5CIVMm2YewgE5hVqa1R4lXEfmE](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI_ZOqb18GC2rT9c2JGrGqns2PBNV0JkgPqs5CIVMm2YewgE5hVqa1R4lXEfmE) adresinden 12 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yirci, R., Özdemir, T.Y, Kartal, S.E. ve Kocabaş, İ. (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34 (5), 454-469. DOI: 10.1080/13632434.2014.905465.
- Zentis, N. (2016). The 15 Types of coaching. <https://instituteod.com/15-types-coaching/> adresinden 28 Temmuz 2017 tarihinde edinilmiştir.

**Ekler**

## Ek A: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Değerlendirme Formu (Araştırma İzni)

FORM: 2

T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

## ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayşe Özge KÜPELİ
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez İlçe, Ayvacık, Biga, Eceabat, Gelibolu, Gökçeada, Yenice
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Anaokul, İlkokul, Ortaokul, Lise
Araştırmanın konusu	"Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri İle Otantik Liderlik Yetkinlikleri Arasındaki İlişki"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	

10/30/2016  
Komisyon Başkanı  
İşıl KORKMAZKOMİSYON  
Üye  
Süheyla H. YURDUSEVÜye  
Seçil YÜKSEL

## Ek B: Ölçme Aracı

### Değerli meslektaşım;

Bu çalışmadan elde edilen veriler, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı'nda yürüttüğümüz "Okul Yöneticilerinin Koçluk Yeterlilikleri İle Otantik Liderlik Yatkınlıkları Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tezinde kullanılacaktır.

Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda okul yöneticilerinizin özelliklerine ve davranışlarına yönelik sorular, ikinci kısımda ise demografik sorular yer almaktadır. Anketteki soruları değerlendirirken, verilen soruların karşısında yer alan kutucuklardan birine katılma derecenize göre "X" işareti koyunuz. Lütfen cevaplarınızı anket formu üzerinde işaretlemeyen soruları ve açıklamaları dikkatlice okuyunuz. Yöneticilerinizi anket formunu doldurabilecek kadar iyi tanımiyorsanız, daha önce uzun dönem birlikte çalıştığımız yöneticilerinizi göz önünde bulundurarak cevaplayınız.

Vereceğiniz cevaplar sadece ilgili araştırmada kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Anketi tam ve içtenlikle doldurmanız araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşması ve problemi tam olarak ortaya koyabilmesi açısından önem taşımaktadır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla, 4

**Ayşe Özge KÜPELİ**  
**Doktora Öğrencisi /Fizik Öğretmeni**  
**ozgekupeli@hotmail.com**

<b>1. BÖLÜM: Okul yöneticilerinizin özelliklerini ve davranışlarını göz önüne alarak aşağıdaki soruları değerlendirirken, verilen soruların karşısında yer alan kutucuklardan birine katılma derecenize göre "X" işareti koyunuz. Yöneticilerinizi anket formunu doldurabilecek kadar iyi tanımiyorsanız, daha önce uzun dönem birlikte çalıştığınız yöneticilerinizi göz önünde bulundurarak cevaplayınız</b>						
<b>Okul müdürüm,</b>		<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Çoğunlukla</b>	<b>Her zaman</b>
<b>1</b>	Öğretmenlerin kurum ve sınıf içi sorunları görmelerinde farkındalık oluşturmalarına teşvik eder.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öğretmen ve öğrencileri izler.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	Öğretmenlere güvendiğini gösterir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4</b>	Öğretmenlerin kurum ve sınıf içinde tespit edilen sorunları tartışmalarına destek verir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>5</b>	Sorunun çözüm seçenekleri arasında öğretmenlerin en uygun seçeneği seçmelerinde rehberlik eder.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>6</b>	Sınıf içi gözlemleriyle öğretmenlerin eğitim hedeflerini belirlemelerinde kolaylaştırıcı rol oynar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>7</b>	Ders gözlemleri yapar ve öğretmenlere geribildirimde bulunur.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>8</b>	Öğretmenlerin belirledikleri hedefe yönelik olarak harekete geçmelerini sağlayan fikirleri, hisleri ve inançları keşfetmeleri için onlara ayna tutar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>9</b>	Okulda sürekli gelişim kültürünün oluşumunu destekler.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>10</b>	Tüm karar, uygulama ve değerlendirmelerinde güvenilirdir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>11</b>	Öğretmenlerle ilişkilerinde sakin, dengeli, kendine güvenen, kararlı, eleştiriyi kişiselleştirmeyen bir iç uyum özelliğine sahiptir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>12</b>	Sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açıktır.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>13</b>	Sınıf içi etkinliklerin öğretimsel hedeflere uygun olup olmadığını öğretmenlerle birlikte değerlendirir ve öğretmenin öğretim stratejilerini yeniden düzenlemesine yol açar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>14</b>	Öğretim programlarındaki yenilikler hakkında öğretmenleri bilgilendirerek, yeniliklerin etkili bir şekilde uygulanması konusunda istek uyandırır.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>15</b>	Kurum içi iletişimde formal ve informal iletişim dengelerini kurar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>16</b>	Öğretmenlere içinde buldukları durumu anlamalarını, deneyimlerinden elde ettikleri kazanımlarını fark etmelerini sağlayacak sorular sorar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>17</b>	Okulda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla ilgili verilerin toplanmasını ve okulun gelişimine katkıda bulunabilecek etkinliklerin araştırılmasını sağlar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>18</b>	Alternatif çözümler üretmeye çalışan yenilikçi bir anlayışa sahiptir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Sonraki sayfaya geçiniz.



	<b>Okul müdürüm,</b>	<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Çoğunlukla</b>	<b>Her zaman</b>
19	Öğretmenlerin sorun çözmeye üretilen seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını doğru analiz etmesine ışık tutar.	1	2	3	4	5
20	Sergilenen başarıları takdir ettiği kadar olumsuz durumlara yönelik başarısızlıkları da uygun şekilde ifade etmekten kaçınmaz.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenler arasında çıkan çatışmalarda tarafların beklentilerini tamamen karşılayacak çözümler bulmalarına arabuluculuk eder.	1	2	3	4	5
22	Kurum içi sorun ve çalışmalarda kendi penceresinden olduğu kadar, öğretmenlerin penceresinden de görmeye çalıştığını hissettirir.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenlerin derslerinde işbirlikçi, araştırmacı, sorgulama ya da keşif yoluyla öğrenme için yöntemler geliştirmelerinde yol gösterir.	1	2	3	4	5
24	Öğretmenlerle ilişkilerinde kendisini ön plana çıkarmaz.	1	2	3	4	5
25	Okulda stresten uzak bir ortam oluşmasına yönelik çalışmalar sergiler.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenlerin kişilik ve kişisel özelliklerini dengede tutan bir yönetim stratejisi izler.	1	2	3	4	5
27	Öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf yönetimi, soru sorma stratejileri gibi genel pedagoji konularında rehberlik eder.	1	2	3	4	5
28	Duygularını, düşüncelerini ve önerilerini ifade etmeleri için öğretmenleri cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenlerin konuşmalarını tüm dikkatini yoğunlaştırarak dinler.	1	2	3	4	5
30	Yaşanan olaylar ve durumlar karşısında esnek tavırlar ortaya koyar.	1	2	3	4	5
31	Öğretmenlerle eğitim konularında tartışmalara ve yapıcı eleştirilere açık bir çevre oluşturulmasına katkıda bulunur.	1	2	3	4	5
32	Süreci izlemede, raporlama, değerlendirme ve dönütler vermede özenlidir.	1	2	3	4	5
33	Öğretmenleri okulun öğretimsel hedeflerine uygun mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için harekete geçirir.	1	2	3	4	5
34	Görüşmeler sırasında öğretmenlerin söylediklerini kişiselleştirmeden dinler, özetler ve geri yansıtır.	1	2	3	4	5
35	Öğretmenlerin çok yönlü değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik seçenekler oluşturmada öğretmenlere rehber olur.	1	2	3	4	5
36	Açık, yalın, yargılamadan uzak ve olumlu bir dil kullanır.	1	2	3	4	5
37	Söylemek istediğini açıkça ifade eder.	1	2	3	4	5
38	Hatalarını kabul eder.	1	2	3	4	5
39	Herkesi düşüncelerini dile getirmeleri için cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
40	Gerçeği olduğu gibi söyler.	1	2	3	4	5
41	Hissettiklerini olduğu gibi yansıtır.	1	2	3	4	5
42	Yaptığı işler inandığı fikirlerin göstergesidir.	1	2	3	4	5
43	Aldığı kararlar değerleri ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
44	Öğretmenlerden öz değerlerine uygun tavırlar sergilemelerini ister.	1	2	3	4	5
45	Çok zor bir konuda karar vermesi gerektiğinde bile etik değerlerinden ödün vermez.	1	2	3	4	5

Sonraki sayfaya geçiniz.

	Okul müdürüm,	Hiç	Az	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
46	Güçlü bir şekilde inandığı fikirlerinin sorgulanmasından rahatsız olmaz.	1	2	3	4	5
47	Karar almasında yardımcı olacak bilgileri dikkatlice inceler.	1	2	3	4	5
48	Sonuca varmadan önce farklı bakış açılarını dikkatlice dinler.	1	2	3	4	5
49	Öğretmenlerle iyi bir etkileşim kurabilmek için onlardan kendi hakkında geri bildirim vermelerini ister.	1	2	3	4	5
50	Öğretmenlerin, onun yeteneklerini nasıl değerlendirdiğini tam olarak bilir.	1	2	3	4	5
51	Önemli meselelerdeki görüşlerini ne zaman gözden geçirmesi gerektiğini bilir.	1	2	3	4	5
52	Belirli eylemlerin öğretmenleri nasıl etkilediğini anlar ve bunu anladığını öğretmenlere gösterir	1	2	3	4	5
<b>II. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER</b>						
1	<b>Cinsiyetiniz:</b> <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek					
2	<b>Mesleki kıdeminiz:</b> <input type="checkbox"/> 0-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üzeri					
3	<b>Çalıştığınız okul kademesi:</b> <input type="checkbox"/> Okul Öncesi <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise					

**\*ANKETİMİZ BİTMİŞTİR\***

**Yanıtlarınız için teşekkür ederiz**

### Ek C. Çalışmaya Katılan Okul Listesi

İlçe	Okul
Ayvacık	Fernur Sözen Anaokulu
Ayvacık	Çankaya İlkokulu
Ayvacık	Gülpınar İlkokulu
Ayvacık	Fernur Sözen Ortaokulu
Ayvacık	Ümmühan Hatun Ortaokulu
Ayvacık	Ayvacık Anadolu Lisesi
Ayvacık	Mehmet Akif Ersoy Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
Biga	Bigalı Mehmet Çavuş Anaokulu
Biga	Dr. Leman Başarı Anaokulu
Biga	18 Eylül Anaokulu
Biga	Balıklıçeşme İlkokulu
Biga	Karabiga Mustafa Kemal İlkokulu
Biga	Cumhuriyet İlkokulu
Biga	Fatih İlkokulu
Biga	Cumhuriyet Ortaokulu
Biga	Karabiga Mustafa Kemal Ortaokulu
Biga	Biga Çiçekli Dede Özel İdare Ortaokulu
Biga	Biga Atatürk Fen Lisesi
Biga	Biga Anadolu Lisesi
Biga	Hamdibey Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
Biga	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi
Gelibolu	Gelibolu Bağımsız Anaokulu
Gelibolu	75. Yıl Cumhuriyet İlkokulu
Gelibolu	26 Kasım İlkokulu
Gelibolu	Gazi Süleymanpaşa İlkokulu
Gelibolu	Hakimiyeti Milliye Ortaokulu
Gelibolu	100. Yıl Barış Ortaokulu
Gelibolu	Gelibolu Anadolu Lisesi
Gelibolu	Armatör Yakup Aksoy Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
Gelibolu	Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
Merkez	Ali Ağaoğlu Anaokulu
Merkez	Zübeyde Hanım Anaokulu
Merkez	Özlem Kayalı İlkokulu
Merkez	18 Mart İlkokulu
Merkez	Atatürk İlkokulu
Merkez	Atatürk Ortaokulu
Merkez	Cevatpaşa Ortaokulu
Merkez	Cumhuriyet Ortaokulu
Merkez	Vahit Tuna Anadolu Lisesi
Merkez	Çanakkale Fen Lisesi
Merkez	Nedime Hanım Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
Yenice	Yenice Belediyesi Anaokulu
Yenice	Yeşilyurt İlkokulu
Yenice	Cumhuriyet İlkokulu
Yenice	Cumhuriyet Ortaokulu
Yenice	Yeşilyurt Ortaokulu
Yenice	Reyan Bodur Anadolu Lisesi
Yenice	Mehmet Bodur Anadolu İmam Hatip Lisesi