



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Akran Koçluğuna İlişkin Görüşleri¹

Selin Ayyıldız* 
Safiye Çiğdem Gören Goas Oses* 

Öz

Bu çalışmanın amacı, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve toplanan veriler tematik içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların akran koçluğunu, evrak işleri ile ilgili bilgi aktarımı, sınıf yönetimine ilişkin bilgi aktarımı, alana özgü bilgi paylaşımı, okul ve çevreye ilişkin bilgi aktarımı olarak algıladığı görülmüştür. Akran koçluğunun meslek hayatına sağladığı katkılar açısından, katılımcı görüşlerinin tecrübe, özgüven, meslektaş ilişkileri ve yansıtıcı düşünme başlıkları altında toplandığı saptanmıştır. Akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorluklar ise koçluk yapan öğretmenin farklı branştan olması, gözlemlere ilişkin eleştiri yapmakta zorlanma, eksik bilgi aktarımı ve koçluk yapmaya isteksiz olunması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar karşılaşılan zorluklara yönelik, koç öğretmenin görevine yeni başlayan öğretmenle aynı branşa sahip olması, görevine yeni başlayan öğretmenin ders gözlemi yapması, gönüllü öğretmenlerin koçluk yapması gibi öneriler sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Akran koçluğu, koç öğretmen, göreve yeni başlayan öğretmen

¹Bu çalışma, 01-05 Mayıs 2024 tarihleri arasında düzenlenen EYFOR XV, Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

*Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bayburt/TÜRKİYE, E-posta: ayyildizselin708@gmail.com,

*Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Amasya/Türkiye, E-posta: scgoren@hotmail.com

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

08.11.2024

Kabul Tarihi

05.01.2025

doi: 10.57115/karefad.1581591

Atıf: Ayyıldız, S., & Gören Goas Oses, S. Ç. (2025). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-52. <https://doi.org/10.57115/karefad.1581591>

Etik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

Etik Bildirim: Amasya Üniversitesi Etik Kurulu, Tarih: 28.08.2023, Belge Sayısı: E-30640013-108.01-144557

Yayımlanan makalenin telif hakkı CC BY-NC 4.0 lisansı altında yazarına aittir. Bu lisansın bir kopyasını görüntülemek için <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr> adresini ziyaret ediniz.





ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
KARATEKİN JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Opinions of Beginning Teachers on Peer Coaching¹

Selin Ayyıldız* 
Safiye Çiğdem Gören Goas Oses* 

Abstract

The aim of this study is to determine the views of beginning teachers on peer coaching. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group consisted of 21 teachers working in the 2023-2024 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form and were analyzed using thematic content analysis. According to the findings, the participants perceived peer coaching as transferring information about paperwork, transferring information about classroom management, sharing field-specific knowledge, and transferring information about the school and the environment. In terms of the contributions of peer coaching to professional life, it was found that the views of the participants were grouped under the headings of experience, self-confidence, collegial relations and reflective thinking. The difficulties encountered in peer coaching practice were identified as the coaching teacher being from a different branch, difficulty in criticizing observations, incomplete information transfer and reluctance to coach. Participants suggested that the coaching teacher should be from the same branch as the new teacher, that the new teacher should observe the lessons, and that volunteer teachers should provide coaching.

Keywords: Peer coaching, coach teacher, beginning teacher

¹This study was presented as a paper at EYFOR XV, International Forum on Educational Administration held between 01-05 May 2024.

* Teacher, Ministry of Education, Bayburt/Türkiye, E-mail: ayyildizselin708@gmail.com,

*Corresponding Author: Asst. Prof., Amasya University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Educational Administration, Amasya/Türkiye, E-mail: scgoren@hotmail.com

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	11.08.2024	01.05.2025

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY-NC 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en>



Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinde, hızla gelişim gösteren teknoloji, değişen eğitim programları, hızlı bilgi akışı gibi dinamik bir yapı söz konusudur. Bu sistem içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları için meslektaşlarıyla sürekli bilgi, fikir ve deneyim alışverişinde bulunması önemli hâle gelmektedir. Ders sürecinde, sınıf ortamında yalnız olan, ders dışında ise diğer öğretmenlerle görüşmeler yapabilmek için yeterli zamanı bulamayan öğretmenler, iş birliği içinde çalışabilmeleri, bilgi ve deneyim paylaşımında bulunabilmeleri açısından farklı uygulamalara ihtiyaç duyulabilmektedir. Son zamanlarda ulusal ve uluslararası alan yazında bu ihtiyaca yönelik; koçluk, rehberlik, mentörlük gibi kavramlardan sıkça bahsedilmeye başlanmıştır (Bozak, 2014; Sider, 2019). Bu kapsamda, akran koçluğu örgütlerde olduğu gibi okullarda da ön plana çıkan bir kavram hâline gelmektedir.

Koçluk kavramı günümüzde farklı alanlarda farklı amaçlarla kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Temel ve Oruç, 2022). Buna göre, iki arkadaştan bir alanda başarılı ve deneyimli olanın diğerine o konuda destek olması, iki meslektaştan tecrübeli olanın deneyimsiz olana katkı sağlaması, bir öğretmenin öğrencisine derslerle ilgili dönüt ve yönlendirmelerde bulunması koçluk kavramı içerisinde ele alınabilir. Akran koçluğu ise en genel tanımıyla, mesleki becerilerin geliştirilmesi amacıyla kıdem gözetmeksizin meslektaşların karşılıklı gözlemlerde ve yapıcı eleştirilerde bulunarak mesleklerini nitelikli bir şekilde icra etmelerini sağlayan hizmet içi eğitim uygulamasıdır (Glatthorn, 1987; Kraus, 1998; Seferoğlu, 2001). Akran koçluğu ile ilgili alan yazında kavram karışıklığı yaşandığı görülmektedir. Örneğin mentorluk kavramı akran koçluğu ile karıştırılabilmektedir. Mentorluk, deneyimli bir bireyin daha az deneyimli bir bireye verdiği destek olarak açıklanabilir. Ayrıca mentorlukta sadece iş ile ilgili değil, bireyin kişilerarası ilişkileri ve hayat problemleri ile ilgili de destek verilir (Gören, 2021). Akran koçluğunun temel noktası, deneyimli ya da deneyimsiz ayrımı gözetmeden, mesleki tecrübeye sahip bireylerin yeni meslektaşlarına rehberlik etmesi, zaman zaman da görevine yeni başlamış olan bireylerin tecrübeli meslektaşlarıyla fikirlerini paylaşmasıdır (Vaciletto ve Cummings, 2007). Akran koçluğu daha çok iş odaklıdır. Akran koçluğu, meslektaşları birbirine eşit kabul eden, birbirlerine karşı maddi değerlendirmeye olanak vermeyen, meslektaşlar arasında iş birliği ve yardımlaşmaya olanak sağlayan, bu noktada eğitim alanında önemli ölçüde yer edinmiş bir uygulamadır (Arslan Dönmez, 2020). Akran koçluğu tanımları kapsamında, okullarda da öğretmenlerin kıdemli ya da kıdemsiz olmasına bakılmaksızın birbirlerine destek olabileceği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk zamanlarında diğer öğretmenlerden, eğitim ve öğretim süreçleri ile ilgili koçluk desteği almaları bir ihtiyaç haline gelebilir. Bu çerçevede, “Millî

Eğitim Bakanlığı (MEB) Aday Öğretmen Yetiştirme Kılavuzu” incelendiğinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilme ve geliştirilme sürecini kolaylaştırmak için, bulundukları okulda okul müdürü tarafından “danışman öğretmen” tayin edildiği görülmektedir (MEB, 2022). Bu kılavuzda danışman öğretmen; aday öğretmenin eğitim kurumundaki çalışmalarını gözlemler ve öğretmene rehberlik eder, aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olur ve tecrübelerini aktarır (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2022). Bu kılavuza göre göreve yeni başlayan öğretmen ile ona rehberlik edecek danışman öğretmen arasında karşılıklı bir etkileşim olacağı düşünüldüğünde, iki öğretmenin de akran koçluğu süreci içinde olduğu söylenebilir. Bu sebeple çalışma kapsamında “danışman öğretmen” “akran koçu” olarak ifade edilmiştir.

Akran koçluğunun eğitim alanında öneminin gün geçtikçe artmasıyla, alan yazında kavram ile ilgili yürütülen çalışmaların da (Bozak, 2014; Donegan, Ostrosky ve Fowler, 2000; Karakaya, Fletcher ve Aydemir, 2019; Özdemir, 2021; Robbins, 1991) arttığı görülmektedir. Ancak incelenen bu çalışmalar arasında göreve yeni başlayan öğretmenlerle yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yukarıda da bahsi geçtiği üzere, göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu süreçte rehberlik, destek ve fikir alışverişinde bulunma ihtiyaçlarının daha fazla olacağı düşünülebilir. Bu çerçevede, bu araştırmanın, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin deneyimlerini inceleyerek, alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Koçluk ve Akran Koçluğu

Koçluk, "bireylerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir amaç doğrultusunda etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlamak için verilen hizmet"; Koç kavramı ise "amacı gerçekleştirmeye yönelik hizmeti veren kimse" olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, 2023). İngilizce "coach" kelimesinden Türkçeye “koç” olarak aktarılan kelimenin her bir harfi kavramla ilgili bir ifadeye sahiptir (Ceylan, 2002, s.4): Collaborate (İşbirliği), Observe (Gözlemle), Ask (Sor), Challenge (Zorla), Hypothesize (Hipotez üret). Buna göre koç, işbirliği içinde gözlem yapan, sorgulayan, problemler karşısında çözüm üretmek için zorlayan ve mevcut çalışmalar, iddialar ve araştırmalar üzerinde hipotez üreten/ürettiren kişi olarak tanımlanabilir. Koçluk kavramı literatürde incelendiğinde farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Koçluk, iş becerilerini geliştirmek ve deneyimlerini arttırmak isteyen bireyin, daha yeterli ve nitelikli bir başkasından bu yönde yönlendirme alması, yani bir bakıma özel rehberlik ve danışmanlık almasıdır (Akin, 2002, s.98). Koçluk, kişinin performansını artırarak, başarının önündeki engelleri ortadan kaldıran süreçtir (Star, 2004, s.10). Akran koçluğu ise iki ya da daha fazla meslektaşın birbirlerine rehberlik etmesiyle deneyimlerin öğrenme ortamına yansıtıldığı, yeni becerilerin inşa edildiği, fikirlerin paylaşıldığı, mesleki gelişimin sağlandığı,

sınıf içi gözlemlerin yapıldığı, çalışma ortamı içindeki sorunların iş birliği içinde çözüldüğü güvenilir bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Robbins, 1991). Eğitim kurumlarında, bir öğretmenin diğer bir öğretmeni gözlemlemesi, öğretmenlik becerisinin geliştirilmesi amacıyla geri bildirim sağlayarak destek olmasıdır (Hudson, vd., 1994). Koçluk yapacak öğretmenin mesleki deneyime sahip olma şartı bulunmadığı için görevine yeni başlayan bir öğretmen, deneyimli bir meslektaşına koçluk yapabilir (Gören, 2021). Akran koçluğu, iki öğretmen arasında uygulanabileceği gibi bir grup içinde de uygulanabilir (Parker, vd., 2008). Uygulamanın ortak noktası ise süreç içinde mesleki yardımlaşmayı ve meslektaşlar arası iş birliğini temel almasıdır (Hagen, vd., 2017). Literatür incelendiğinde akran koçluğu ile karıştırılan, yakın anlamlı bazı kavramların olduğu görülmektedir. Örneğin, meslektaş danışmanlığı, meslektaş rehberliği ve mentörlük gibi kavramlar anlamca birbirine yakındır ancak işlevleri akran koçluğundan farklıdır (Gören, 2021).

Akran koçluğu; gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası süreçlerden oluşan üç aşamalı döngüsel bir uygulamadır (Showers ve Joyce, 1996). Gözlem öncesi evrede koçluk yapacak olan öğretmen, meslektaşını çalışma ortamında gözlemlemeden önce, kendisinden neler beklediğini, yapılacak gözlemin odak noktasının ve amacının ne olduğunu açıklar (Sullivan vd., 2012). Gözlem evresi, koçluk yapan öğretmenin ders süresi boyunca dersi anlatan öğretmenin anlatım becerisi, işlediği konu, yaptırdığı etkinlikler, anlatım tekniği ve kullandığı yöntemle ilgili öğretmene dönüt verdiği evredir (Sullivan vd., 2012). Gözlem evresinde gözlemci değerlendirmeye yönelik değil, gözlem sonrasındaki süreçte öğretmene yapıcı eleştirilerde bulunmaya yönelik tespitler ortaya koymalıdır (Robbins, 1991). Gözlem sonrası evre ise, koçluk sürecinin dönüt evresidir. Bu evrede derste kullanılan öğretim stratejilerinin doğruluğu ve uygunluğu konusunda öğretmene dönüt sağlanır (Morency, 1998). Gözlem sonrasında görüşlerin hemen bildirilmesi önemlidir. Bu süreçte, eksik olarak görülen konularla ilgili yapıcı ve geliştirici eleştirilerde bulunup, yeterli görülen noktalarla ilgili övgülerde bulunulması etkili olacaktır (Fletcher, 2018). Tüm bu uygulamaların amacına ulaşması ve süreç içerisinde öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine nitelik kazandırabilmeleri için akranların kendilerine, birbirlerine ve sürece güvenmeleri son derece önemlidir (İlhan, 2016).

Akran koçluğunun değişmeyen standart amaçları olmakla birlikte, farklı koşullarda farklı koçluk türlerinin uygulanması gerekebilir (Gören, 2021). Bu çerçevede Garmston (1987) ve Robbins (1991) koçluk türlerini üç başlık altında özetlemiştir. *Teknik koçluk*; öğretmenlerin kuramsal bilgilerini sınıf içinde uygulamaları noktasında desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğretmenler öğrendikleri yeni stratejilerin etkili bir şekilde uygulamaya aktarılması için birbirlerini gözlemleyerek yardımcı olurlar. Bu koçluk türü, maliyetin az olması ve teorisinin pratiğe dökülmesinde etkili

olması sebebiyle mesleki gelişim açısından tercih edilen bir yöntemdir. *Meslektaş koçluğunun* amacı öğretmenlik uygulamasını geliştirmek, öğretmenler arasında profesyonelliği arttırmak ve öğretmenlerin çalışmaları hakkında daha detaylı düşüncelerini sağlamaktır. Meslektaş koçluğu öğretmenlere, kariyerleri boyunca yeni beceriler edinme, bu becerileri geliştirme ve uygulama fırsatı sunar. Teknik koçlukta gözlemleyen öğretmen yorum ve eleştiride bulunurken, meslektaş koçluğunda gözlemlenen öğretmen dersini yorumlaması ve analiz etmesi için desteklenir. *Zorluk koçluğu*; eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan bir sorunu çözmek için bir grup öğretmenin bir araya gelmesi ve içlerinden deneyim sahibi olan öğretmenin gruba koçluk yapmasıdır. Koçluk süreci problemin tanımlanmasıyla başlar. Mesleki gelişim için karşılaşılan problemin çözülmesi amaçlanır. Bu amacı gerçekleştirmek için sadece öğretmenler değil, kurumun diğer personelleri de problem çözme sürecine yardım edebilir. Okul ya da sınıfla ilgili sorunların çözümünde en etkili teknik olan zorluk koçluğu, ortaya çıkan problemlere yönelik deneyim sahibi olmayı gerektirmektedir.

Akran Koçluğunun Öğretmenlere Sunduğu Katkılar

Akran koçluğu uygulamasının öğretmenlere sağladığı katkılar bulunmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından büyük bir öneme sahip olan akran koçluğu, mesleki kıdeme sahip öğretmenlere de katkı sağladığı görülmektedir. (Donegan vd., 2000; Göker, 2006; Jao, 2013; Yalçın Arslan ve İlin, 2013; Yee, 2016). Yee (2016), akran koçluğu süresince özellikle gözlem öncesi ve gözlem evrelerinde ifade edilen fikirlerin ve paylaşılan bilgilerin grup içinde iş birliği ve iletişimi arttırdığını belirtmiştir. Yalnızca gözlemlenen öğretmenin beceri edinimi değil, gözlemleyen öğretmenin de farklı öğretim ve sınıf yönetimi stratejileri edindiği bilinmektedir. Öğretmenler yeni bir beceri öğrendiklerinde bu beceriyi sınıf ortamına aktararak bilgi ve deneyim paylaşımında bulunurlar (Yalçın Arslan ve İlin, 2013). Farklı bir çalışmada Bozak ve Demirtaş (2017), öğretmenlerin meslektaş mentorluğu ile ilgili algılarını belirlemeye yönelik nicel ve nitel yöntemlerden oluşan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın bulguları, bu uygulamanın öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkı sunduğunu ve öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Cantrel ve Hughes (2008) öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde, koçluk ve iş birliğinin, öğretmenlerin mesleki yeterlilik duygusunun gelişmesinde önemli olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte akran koçluğu öğretmenlerin yalnızca profesyonel gelişimine değil, kişisel gelişimine de katkı sunabilir. (Seferoğlu, 2001). Meslektaşlar arası işbirliğine teşvik ederek sorumluluk alma isteği uyandırır (McAllister ve Neubert, 1995). Yansıtıcı düşünmeye teşvik ederek bireyin kendinde gördüğü eksiklikleri gidermesini sağlayabilir (Donegan, vd., 2000). Yukarıda belirtilenlerden yola çıkarak akran koçluğunun göreve yeni

başlayan öğretmenlerle beraber deneyimli öğretmenlere de birçok katkı sunduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca mesleki paylaşımı arttırması (Arslan Dönmez, 2020; Yalçın Arslan ve İlin, 2013; Bowman ve McCormick, 2000), sınıf ortamında öğretimsel becerileri geliştirmesi (Scott ve Miner, 2008; Vacilotto ve Cummings, 2007), özgüven kazandırması (Göker, 2006; Vacilotto ve Cummings, 2007) açısından öğretmenlerin profesyonel ve sosyal yaşamlarına katkı sunduğu söylenebilir.

Akran Koçluğu Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar ve Sunulan Çözüm Önerileri

Akran koçluğunun mesleki gelişime birçok katkısı bulunmakla birlikte süreç içinde karşılaşılan zorlukların da olduğu görülmektedir. Akran koçluğu uygulamalarında, zaman problemi sıklıkla göze çarpmaktadır (Erdem ve İlhan, 2011; Jao, 2013; Joyce ve Showers, 1987; Kohler vd., 1995; Neubert ve Stover, 1994; Sider, 2019; Vail vd., 1997). Öğretmenler yoğun ders programları arasında koçluk yapmak için yeterli zamana sahip olamayabilirler (Huston ve Weaver, 2007; Jao, 2013). Joyce ve Showers (1987) koçluk sürecinde zamandan tasarruf etmek için uygulama ve gözlem sürelerinin 15 dakikalık süre içinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Zaman yönetimi sağlamak için iyi bir zaman planlaması yapmak gerektiği düşünülmektedir (Neubert ve Stover, 1994). Akran koçluğu sürecinde karşılaşılan bir başka zorluk, koçluk sürecine katılan partnerlerin birbirlerini gücendirme endişesine kapılmalarıdır (McAllister ve Neubert, 1995). Bu durumun meydana gelmesini önlemek için koçluk partnerleri birbirlerine karşı yapıcı eleştirilerde bulunmalı ve eksik yönlerini öneri olarak paylaşmalıdırlar (McAllister ve Neubert, 1995). Bununla birlikte yapıcı eleştirilerde bulunmak yerine negatif yorumlar yapılması ve koçluk eğitiminin amacından sapması öğretmenlerin uygulamaya yönelik algılarını olumsuz etkileyebilir (Erdem ve İlhan, 2011; Sider, 2019; Wong ve Nicoteria, 2003). Öğretmenlerin koçluk sürecinde gözlem yapmaları gerektiğinde rahat bir alana ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak birçok okulda koçluk uygulaması için ayrılmış bir alan bulunmamakta ve ortak çalışma alanları kullanılmaktadır (Jao, 2013; Joyce ve Showers, 1987). Koçluk uygulamasının gözlem sürecinde okul idaresinin desteğiyle özel alanlar ayrılmalıdır (Robbins, 1991; Strother, 1989). Gözlem sürecinin ortaya çıkardığı başka bir sorun ise gözlemlendiğinin farkında olan öğretmenin kendini stres altında hissetmesidir (Jao, 2013). Meslektaş güveni ve işbirliği sağlanırsa koçluk sürecine katılanların gözlem sürecini rahat geçirdikleri bilinmektedir (Loucks-Horsley vd., 2003). Akran koçluğu hiyerarşi ve statü gözetmeyen bir uygulama olsa da rekabet, ortaya çıkan bir başka sorun hâline gelebilir. Deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler birlikte çalışırken rekabet ortamı oluştursa, koçluk süreci bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Erdem ve İlhan, 2011; Jao, 2013). Akran koçluğunda ortaya çıkan bir başka sorun, göreve yeni başlayan öğretmenin koçluk yaptığı süreçte geri

bildirimde bulunmasıdır. Neubert ve Stover (1994) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin olumlu davranışlarla ilgili kolay geri bildirim sağladığını, ancak uygulama sürecinde bir sorun gözlemlediklerinde bunu rahatlıkla dile getiremediklerini ortaya koymuşlardır.

Alanyazında akran koçluğuna ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Bozak, (2014) tarafından, meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliğine ilişkin yürütülen tez çalışmasında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Özdemir (2021) ise öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolünü inceleyerek eğitim fakültesi öğrencilerinin birbirlerine koçluk yapma sürecini incelemiştir. Karakaya, Fletcher ve Aydemir (2019) ise çalışmalarında Fen Bilimleri öğretmen adaylarına, akran koçluğunun sağladığı teknolojik ve pedagojik katkıları ortaya koymuşlardır. Donegan, Ostrosky ve Fowler (2000) yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin birbirlerine akran koçluğu yapma sürecini, bu sürecin katkılarını ve zorluklarını ele almışlardır. Robbins (1991) akran koçluğunun planlanması ve uygulanması üzerine bir çalışma yaparak kavramsal bir çerçeve çizmiştir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde akran koçluğuna ilişkin çalışmalar bulunsa da göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğu uygulamasına ilişkin görüşlerini inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bunun yanında, akran koçluğunun mesleki kıdem, deneyim ve statü kavramlarını gözetmeyen, her meslektaş eşit kabul eden bir uygulama olması düşünüldüğünde, bu çalışmanın, alan yazındaki çalışmalardan farklı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin kendilerine koçluk yapan öğretmenlerle karşılıklı olarak yaşadıkları deneyimlere odaklanmaktadır. Bu çerçevede, bu çalışma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğu deneyimlerini inceleyerek, alan yazında bu konudaki sınırlı bilgiyi genişletmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında, elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme politikalarının şekillendirilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda politika yapıcılara önemli bilgiler sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

İlgili çalışma, akran koçluğunun göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine olan etkilerini farklı yönlerden ele alarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

Göreve yeni başlayan öğretmenlere göre;

1. Akran koçluğu nedir?
2. Akran koçluğunun kendilerine sağlamış olduğu katkılar nelerdir?
3. Akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorluklar nelerdir?
4. Akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Yöntem başlığı altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmacıların rolü, verilerin toplanması ve analizi alt başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik yürütülen bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma olguların niteliğini, farklı görüşlerini, ortaya çıktıkları bağlantıları ya da algılanabileceklerine dair bakış açısını içeren, ancak bunların aralığını, sıklığını ve yerini objektif bir şekilde belirlenmiş neden sonuç zincirinin dışında bırakan, "olguların doğasının incelenmesi" olarak tanımlanmaktadır (Philipsen ve Vernooij-Dassen, 2007). Başka bir ifadeyle açıklamak gerekirse, nitel araştırma sayılar yerine kelimelerin oluşturduğu bilgileri içeren yorumsamacı bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Denzin ve Lincoln, 1994; Punch, 2013). Bu çalışmanın amacına ve araştırma sorularına bakıldığında nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (görüngübilim) desenin araştırmanın doğası ile uygun olduğu görülmektedir. Fenomenoloji, deneyimlenen bir olgunun bireyler ya da belli bir grup tarafından tanımlanmasına dayanan önemli bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Christensen vd., 2014). Fenomenolojik çalışmanın esas özelliği deneyimlenen bir olgunun özünü bulmayı hedeflemesidir. Fenomenolojik araştırma yaklaşımında her katılımcıdan deneyimlerini özgün bir şekilde kendi ifadeleri ile tanımlaması beklenmektedir (Christensen vd., 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okulların çeşitli düzeylerinde görev yapan ve branş bazında farklılıklara sahip olan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamı görevlerine 2023-2024 yılları arasında başlamıştır. Çalışmanın hedef kitlesi göreve yeni başlayan öğretmenler olduğu için katılımcıların belirlenmesinde olasılıklı olmayan (amaçlı) örnekleme yöntemleri içinde ele alınan ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi, kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan bir örnekleme yöntemi olan ölçüt (kriter) örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçüt ya da ölçütler dizisinin karşılayan durumlar üzerinden araştırma yapılmasıdır (Baltacı, 2018; Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmacıların belirlediği ölçüt, öğretmenlerin göreve yeni başlamış olmasıdır. Ölçüt örneklemede zaman faktörü bir değişken olabileceği gibi konu, olay, durum ve süreçler de ölçüt belirlemede değişken olarak kullanılabilir (Grix, 2010; Patton, 2005). Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Göreve Başlama Yılı	Branş	Okul Kademesi
T1	Kadın	23	2023	İngilizce	Ortaokul
T 2	Kadın	25	2023	Fen Bilimleri	Ortaokul
T 3	Kadın	24	2023	Arapça	Ortaokul
T 4	Erkek	25	2023	Fen Bilimleri	Ortaokul
T 5	Kadın	27	2023	Arapça	Ortaokul
T6	Kadın	26	2023	Matematik	Lise
T 7	Erkek	28	2023	Arapça	Lise
T 8	Kadın	28	2021	Sınıf Eğitimi	İlkokul
T 9	Kadın	25	2022	Okul Öncesi	Okul Öncesi
T 10	Erkek	23	2023	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	İlkokul
T 11	Erkek	32	2023	Matematik	Lise
T 12	Erkek	29	2023	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Lise
T 13	Kadın	32	2022	Fen Bilimleri	Ortaokul
T 14	Kadın	25	2023	İngilizce	İlkokul
T 15	Kadın	24	2023	İngilizce	Ortaokul
T 16	Erkek	30	2023	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Lise
T 17	Kadın	33	2023	Sınıf Eğitimi	İlkokul
T 18	Kadın	25	2023	Beden	Ortaokul
T 19	Kadın	24	2023	Eğitimi	Ortaokul
T 20	Kadın	26	2023	İngilizce	Ortaokul
T 21	Erkek	26	2023	İngilizce Müzik	Ortaokul

Tablo 1’de de görüleceği üzere, katılımcıların 14’ü kadın, 7’si erkek ve yaş aralığı 23-33’tür. Katılımcılar branşları bazında incelendiğinde, 5’inin İngilizce, 3’ünün Fen Bilgisi, 3’ünün Arapça, 2’sinin Matematik, 2’sinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 2’sinin Sınıf Eğitimi, 1’inin Okul Öncesi, 1’inin Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, 1’inin Müzik ve 1’inin Beden Eğitimi branşlarında görev yaptığı görülmüştür. Okul türüne göre ise 11 öğretmen ortaokul, 5 öğretmen lise, 4 öğretmen ilkokul ve 1 öğretmen okul öncesi düzeyde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırmalarda katılımcılardan kendi dünyalarındaki deneyimlerini özgün bir şekilde tanımlamaları istenir. Bu doğrultuda kullanılan veri toplama yöntemi açık uçlu soruların sorulduğu görüşmedir (Christensen vd., 2014). Çalışmada kullanılan veri toplama tekniği ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı ek sorular sorabilir, görüşmenin gidişatına göre mevcut soruları atlayabilir ve soruları sırayla sormak zorunda değildir. Ayrıca araştırmacı, görüşmeyi formel yapısından uzaklaştırıp informal bir tarza da sürükleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada uygulanan görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Soruları hazırlamak için ilgili konuda literatür taraması yapılmış, konu alanı ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların uygunluğuna dair alan uzmanı ve dil uzmanı görüşü alınmış ve gelen tavsiyeler üzerine sorular eklenmiş, işe yararlığı kesin olmayan sorular çıkarılmıştır. Görüşmeden önce farklı branşlardan iki öğretmen ile pilot uygulama yapılarak görüşme formunun işlevselliği ve amaca uygunluğu test edilmiştir. Sorularda herhangi bir ifade eksikliğine ya da açıklayıcı olmayan bir duruma rastlanmamıştır. Bu çerçevede görüşme formu son şeklini almıştır. Formda, “*Size göre akran koçluğu nedir?*”, “*Akran koçluğu kavramı size neler çağırıyor?*” gibi sorular yer almıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın inandırıcılık ölçütünü karşılamak için, veri doygunluğuna ulaşana kadar görüşmelere devam edilmiştir ve elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan rapora yazılmıştır. Ayrıca inandırıcılık kapsamında, görüşmeler sırasında katılımcının görüşleri araştırmacı tarafından özetlenerek katılımcı teyidi sağlanmış ve verilerin analizi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanında, inandırıcılık ölçütünün alt ölçütü olan çeşitlemenin sağlanması için farklı özelliklere sahip katılımcılarla (farklı branş, farklı okul türü) çalışılmış ve elde edilen bulgular iki araştırmacı tarafından ayrı analiz edilip sonuçlar karşılaştırılmıştır. Aktarılabilirlik ölçütü kapsamında, araştırmanın adımları detaylı bir şekilde betimlenmiş, araştırma bulguları alan yazına uygunluk açısından incelenmiş, bulguların anlaşılır hâle gelmesi için bulgulara doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir. Tutarlığı sağlayabilmek için görüşmeler her katılımcıyla aynı sorular kapsamında gerçekleştirilmiştir ve verilerin analizi sürecinde yapılan kodlamalarda tutarlığı sağlamak için alan uzmanı görüşü alınmıştır. Çalışmanın teyit edilebilir olabilmesi için araştırmanın ham bulguları ve analiz sonucunda elde edilen bulgularının karşılaştırılması için alan uzmanı görüşüne baş vurulmuştur.

Veri toplamadan önce Amasya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan E-30640013-108.01-144557 sayılı ve 28.08.2023 tarihli etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Tüm izinler alındıktan sonra görüşme süreci başlamıştır. Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılında yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeden önce katılımcılara kimliklerinin açıklanmayacağı bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan ses kaydı alma konusunda izin alınmış, gizlilik ve mahremiyet çerçevesinde araştırma yapılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler kendi isteğiyle araştırmaya katılan bireylerden randevu alınarak, katılımcılara uygun platformlarda ve uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Lokasyon seçiminde fiziksel şartların en uygun olduğu yerler tercih edilmiştir. Analiz öncesinde katılımcı öğretmenler T1, T2, T3, ve T21 şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmanın analiz aşamasına geçmeden önce katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıt dosyaları yazıya dökülmüştür. Bu süreçte ses kaydı ve yazı dökümü karşılaştırılarak, hatalı yerler düzeltilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi tematik içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. Tematik içerik analizi, eldeki verilerin temalarının belirlenmesini, analiz ve raporlama yaparak verilerin minimum boyutta düzenlenmesini ve detaylı bir şekilde betimlenmesini sağlayan yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Bu kapsamda, katılımcı görüşleri ilgili araştırma soruları altında toplanmıştır. Ardından, araştırmacılar tarafından elde edilen bulgular detaylı olarak okunarak incelenmiş ve benzer ifadeler kodlanarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar sınıflandırılarak kendilerini temsil eden alt temalar altında toplanmıştır. Bu alt temalar göz önünde bulundurularak ana temalar oluşturulmuştur. Temalar katılımcıların ifadeleriyle desteklenerek bulgular bölümünde verilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerini en doğru şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara sorulan sorular doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar yer almaktadır. Çalışmada oluşturulan kodların bir kısmı bazı katılımcıların direkt olarak söylediği cümlelerin alıntılanması ile güçlendirilmiştir.

Öğretmenlerin Akran Koçluğuna İlişkin Görüşleri

Çalışma kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soru “Size göre Akran koçluğu nedir?” şeklindedir. Buna göre katılımcıların algıları öğretmenler arasında bilgi ve deneyim aktarımı olduğuna ilişkin tema; evrak işleri ile ilgili bilgi aktarımı, sınıf yönetimine ilişkin bilgi aktarımı, alana özgü bilgi paylaşımı algısı ve okul ve çevreye ilişkin bilgi paylaşımı alt temaları olmak üzere 4 alt tema altında kategorize edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2*Akran Koçluğuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	
Öğretmenler Arasında Bilgi ve Deneyim Aktarımı Olduğuna İlişkin Algılar		Aday öğretmen dosyasının hazırlanması	8
	Evrak İşleri ile İlgili	Öğretmen dosyasının hazırlanması	4
	Bilgi Aktarımı	Okul ve zümre toplantılarıyla ilgili gerekli evrakların temini	1
	Algısı	Rehberlik ve sosyal etkinliklerle ilgili gerekli evrakların temini	6
		Öğrencilerle etkili iletişim kurulması	1
	Sınıf Yönetimine	Oturma düzeninin ayarlanması	6
	İlişkin Bilgi		1
	Aktarımı Algısı	Etkili ses tonu kullanılması	6
		Derste kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili fikir alışverişi	0
		Derste ilgili dikkat çekici materyal kullanımı	3
	Alana Özgü Bilgi		2
	Paylaşımı Algısı	Alandaki güncel gelişmelerin takibi	2
		Ders sunumunda yapılacak etkinlikler	2
		Okul yönetimi ve okulun idari işleyişi ile ilgili bilgi aktarımı	2
	Okul ve Çevreye	Öğrenci profili ile ilgili bilgi paylaşımı	2
	İlişkin Bilgi		2
	Paylaşımı Algısı	Veli profili ile ilgili bilgi paylaşımı	2
		Okulun ve bulunduğu çevrenin fiziki şartlarına ilişkin bilgi aktarımı	2

Tablo 2’de de görüleceği üzere, birinci alt temada koç öğretmenlerin evrak işlerinde gerekli evrakların temininde göreve yeni başlayan öğretmenlere bilgi aktarımında bulunduğu yönünde ifadelere yer verilmiştir.

“Öğretmenliğe başlarken bu kadar fazla evrak hazırlayacağımı bilmiyordum aday dosyasındaki evrakları hazırlamam da danışmanımdan çok yardım aldım” (T5).

“Yeni atanan bir öğretmen olarak ilk yılında sınıf rehber öğretmeninde oldum rehberlik dosyayı Koç öğretmeninden edindiğim bilgilerimle hazırladım” (T20).

İkinci alt temada sınıf yönetimi kapsamında öğrenci ile iletişim kurmak konusunda, oturma düzeni ve etkili ders anlatımı konusunda koç öğretmenin bilgi verdiği vurgulanmıştır.

“Sınıf yönetimi benim için hiç de kolay değil. Çünkü öğrencilerimle yaşıma çok yakın. Bu konuda bana koçluk yapan öğretmenimin desteği çok

önemliydi” (T6). “*Ders anlatırken etkili olamadığımı düşünüyordum, ta ki kaç öğretmenimin alçak sesle ders anlatmam gerektiğini söyleyene kadar. Etkili ses tonuyla ders anlatmanın önemini kendisinden öğrendim*” (T18).

Üçüncü alt temada koç öğretmenlerin derste kullanılacak tekniklerle, materyallerle, güncel yaklaşımlar ve ders etkinlikleri ile ilgili deneyim aktarımında bulunduklarına değinilmiştir.

“*Koç öğretmenim derste kullanılacak tekniklerle ilgili çok yol gösterdi. Kendi deneyimlerini paylaşarak olumlu olumsuz tüm yönleriyle uygun tekniği seçmeyi öğretti bana...*” (T4).

“*Bazen etkinlik bulmakta çok zorlanıyordum. Okul öncesi öğretmeni olarak sürekli yeni fikirler üretmem gerekiyor. Bu anlamda koç öğretmenin fikirleri beni çok besliyor*” (T9).

Dördüncü alt temada okul yönetimi, veli ve öğrenci kitlesi, okulun çevresel ve fiziki koşullarına ilişkin koç öğretmenin bilgi aktardığı yönünde ifadeler kullanılmıştır.

“*Gittiğim okulla ilgili hiçbir şey bilmiyordum ama şu anda koç öğretmenimin paylaştığı bilgiler sayesinde okulu iyice tanıdım...*” (T16).

“*Farklı bir şehre gitmenin verdiği bir endişe oluyor, çünkü oranın kültürünü de bilmiyorsun. Bu durum veli profilini tanımada beni kaygılandırıyordu. Ama süreç içerisinde koç öğretmenimin yardımıyla adapte olup velileri tanıma fırsatı buldum*” (T19).

Akran koçluğunun meslek hayatında sağlamış olduğu katkılara ilişkin katılımcı görüşleri

Çalışma kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci soru “Akran koçluğunun size sağlamış olduğu katkılar nelerdir?” şeklindedir. Meslek hayatında sağlamış olduğu katkılar teması; tecrübe açısından sağladığı katkılar, özgüven açısından sağladığı katkılar, meslektaş ilişkileri açısından sağladığı katkılar ve yansıtıcı düşünme açısından sağladığı katkılar olmak üzere dört alt tema altında kategorize edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3*Akran Koçluğunun Sağlamış Olduğu Katkılara İlişkin Katılımcı Görüşleri*

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Akran Koçluğunun Meslek Hayatında Sağladığı Katkılar	Tecrübe Açısından Sağladığı Katkılar	Deneyimlerin yeni meslektaşlara aktarılması	18
		Yeni meslektaşların güncel deneyimlerinden faydalanma	15
		Yaşanacak sorunları öngörme	13
		Teoriyi pratikte uygulamayı sağlama	9
		Mesleki yeterlilik duygusu	17
	Özgüven Açısından Sağladığı Katkılar	Olumlu görüşlerin başarma duygusu oluşturmaları	12
		Öğrendikçe ve öğrettikçe özgüvenin artması	11
		Motivasyonu arttırması	7
		Mesleki işbirliği sağlaması	14
		Mesleki dayanışma sağlaması	6
	Meslektaş İlişkileri Açısından Sağladığı Katkılar	Okul içinde olumlu bir iklim yaratması	10
		Meslektaşlarla sosyal ilişkileri güçlendirmesi	8
		Mesleki dayanışma sağlaması	6
		Mesleki dayanışma sağlaması	6
	Yansıtıcı Düşünme Açısından Sağladığı Katkılar	Öz eleştiri yapmayı sağlaması	14
		Mesleki eksiklikleri görmeyi sağlaması	13
		Mevcut bilgilerin tazelemesi	5

Birinci alt temada akran koçluğunun yeni meslektaşlara tecrübe kattığı, güncel deneyimler edinmeyi ve sorunlara karşı öngörülü olmayı sağladığı vurgulanmıştır.

“Bana koçluk yapan öğretmen geçmişte yaşadığı deneyimleri aktarıyor. Bu bana da tecrübe katan bir şey aslında” (T2).

“Meslek hayatında koçluk yapan birinin olması, öğrendiğim teorik bilgilerin nasıl uygulayacağım konusunda danışacağım bir meslektaş demek. Bu bizler için büyük bir avantaj...” (T1).

İkinci alt temada akran koçluğunun mesleki yeterlilik sağladığı, başarma duygusu oluşturduğu, özgüveni ve motivasyonunu arttırdığı ifade edilmiştir.

“Koç öğretmenimden duyduğum olumlu geri dönüşler mesleki anlamda kendimi yeterli hissetmemi sağlıyor...” (T17).

“Koç öğretmenim bana bir şeyler katarken benim de ona kattığım şeyler oluyor, öğrendikçe ve öğrettikçe özgüvenim artıyor...” (T10).

Üçüncü alt temada akran koçluğunun mesleki iş birliği ve dayanışmayı sağladığı, sosyal ilişkileri güçlendirdiği, okul içinde olumlu bir iklim yarattığı vurgulanmıştır.

“Akran koçluğu meslektaşlar arasında bağ kuruyor kesinlikle. Mesleki ilişkilerin yanı sıra sosyal ilişkileri de güçlendiriyor” (T12).

“Bir meslekte koçluk yapmak ya da koçluk almak bir dayanışma unsuru. Aslında bir nevi sırt sırta vermek gibi bir durum ortaya çıkıyor” (T8).

Dördüncü alt temada akran koçluğunun özeleştirici yapmayı sağlaması, eksikleri gidermeyi sağlaması ve mevcut bilgileri tazelemesi ön plana çıkmaktadır. “

“Bir meslektaşımın bana koçluk yapıyor olması benim de kendimi görebilmemi, dolayısıyla öz eleştirisi yapabilmemi sağlıyor” (T6).

“Koç öğretmenim benim için ayna gibi. Eksiklerimi ve iyi yönlerimin ortaya çıkmasında büyük bir role sahip...” (T11).

Akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin katılımcı görüşleri

Çalışma kapsamında katılımcıların katılımcılara sorulan diğer bir soru “Akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorluklar nelerdir?” şeklindedir. Akran koçluğunun neden olduğu mesleki zorluklar teması; akran koçluğun yapan öğretmenim farklı branştan olması, gözlemlere ilişkin eleştirisi yapmakta zorlanma, eksik bilgi aktarımı koçluk yapmaya isteksiz olma alt temaları olarak dört alt tema altında kategorize edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Akran Koçluğu Sırasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Akran Koçluğunun Neden Olduğu Mesleki Zorluklar	Akran Koçluğu Yapan Öğretmenin Farklı Branştan Olması	Fikir birliğinin sağlanamaması	17
		Derste uygulanacak anlatım teknikleriyle ilgili bilgi verilememesi	9
		Branşla ilgili bilgi paylaşımının olmaması	4
	Gözlemlere İlişkin Eleştirisi Yapmakta Zorlanma	Meslektaşını üzme endişesi	15
		Objektif olamama	13
		Fikirleri açıkça söyleyememe	10
		Demoralize etme düşüncesi	5
	Eksik Bilgi Aktarımı	Bilgisizlikten dolayı eksik bilgi aktarımı	14
		İletişim kopukluğundan dolayı eksik bilgi aktarımı	13
		Kıskançlıktan dolayı eksik bilgi aktarımı	11
	Koçluk Yapmaya İsteksiz Olma	İş yükünden dolayı isteksiz olma	14
		Koçluk yapmak için fiziksel imkanların yetersiz olması	8
		Okul idaresinin ve müfettişlerin koç öğretmene karşı sert tutumları	5

Tablo 4'te görüldüğü gibi birinci alt temada farklı branştan koç öğretmenlerin olmasından dolayı fikir birliği sağlanamaması, ders anlatım teknikleri ile ilgili bilgi verilememesi, branş ile ilgili bilgi paylaşımı olmaması ifadelerine yer verilmiştir.

“Benim branşım İngilizce ama Koç öğretmenimin branşı Fen Bilimleri. Maalesef kendi alanında bana yardımcı olamıyor...” (T15).

“Branşlarımızın farklı olması zaman zaman anlatım teknikleri konusunda fikir ayrılığına düşmemize neden oluyor...” (T14).

İkinci alt temada koç öğretmenlerin gözlem yaparken objektif olmaması, fikirlerini açıkça söyleyememesi ve karşı tarafı demoralize etme düşüncesi yer almaktadır.

“Bazen koç öğretmenimin eksiklerini söylemediğini fark ediyorum ama bunu umursamazlıktan değil, tamamen beni kırmamak için yapıyor...” (T7).

“Bence koçluk yapan öğretmenler bizleri demoralize etmekten çekiniyorlar ve eleştiremiyorlar. Bu durum bizim gelişimimizi engelliyor aslında...” (T16).

Üçüncü alt temada bilgisizlikten, iletişim kuramamaktan ve kıskançlıktan dolayı eksik bilgi aktarımı olduğu vurgulanmıştır.

“Benim koç öğretmenim yönetmeliklerde geçen birçok konuya hakim değil. Sorduğum sorulara tam cevap alamıyorum...” (T3).

“Benim koç öğretmenim 6 yıllık öğretmen. Onun bilmediği bazı güncel durumlara ben daha çok hakimim. Bu yüzden bana eksik bilgi verdiğim fark ettiğim oluyor. Bunun adına kıskançlık denilebilir” (T12).

Dördüncü alt temada iş yükünden, imkansızlıklardan ve üst amirlerin sert tutumundan dolayı koçluk yapmayı isteksiz olma ifadesi ön plandadır.

“Koç öğretmenliğin önemli görevleri ve sorumlulukları var. Bu ekstra iş yükü demek. Bu yüzden de işlerini isteksiz yapıyorlar” (T21).

“Benim olduğum okulda fiziksel imkanlar kısıtlı. Bu yüzden koç öğretmenimden aldığım tavsiyeleri uygulamakta zorlanıyorum” (T4).

Akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri

Çalışma kapsamında katılımcılara yöneltilen bir başka soru ise “Akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm yolları nelerdir?” şeklindedir. Akran koçluğundan kaynaklanan zorlukların çözüm yolları teması; koç öğretmenin görevine yeni başlayan öğretmenle aynı branşa sahip olması, görevine yeni başlayan öğretmenin ders gözlemi yapması, yeni göreve başlayan öğretmene eksiksiz ve doğru bilgi verilmesi, gönüllü

öğretmenlerin koçluk yapması olmak üzere dört alt tema altında kategorize edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5

Akran Koçluğu Sırasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Akran Koçluğundan Kaynaklanan Zorlukların Çözüm Yolları	Koç Öğretmenin	Alana yönelik bilgi paylaşımı	19
	Görevine Yeni	Ortak noktada buluşabilme	13
	Başlayan	Ders işlenişi hakkında fikir alışverişinde bulunma	13
	Öğretmenle Aynı		
	Branşa Sahip		
	Olması		
	Görevine Yeni	Eksikleri ve olması gerekenleri görme imkânı	15
	Başlayan	Ders işlenişi ile ilgili fikir sahibi olma	11
	Öğretmenin Ders	Ders akışını izleme	8
	Gözlemi Yapması		
	Yeni Göreve	Koç öğretmenlerin doğru bilgi edinmesi ve aktarması	14
	Başlayan	Göreve yeni başlayan öğretmenin edindiği bilgilerin doğruluğunu araştırması	8
	Öğretmene ve	Koçluk yapan öğretmenin mevzuat okuyarak bilgi aktarımı yapması	7
	Eksiksiz Bilgi		
	Doğru Verilmesi		
	Gönüllü	Bilgi aktarmaya istekli olması	11
	Öğretmenlerin	Gerekli fiziksel imkanların sağlanması	9
	Koçluk Yapması	Koç öğretmenlere koçluk yapabilmeleri için eğitim verilmesi	8

Birinci alt temada koç öğretmenin görevine yeni başlayan öğretmenle aynı branşa sahip olduğunda alana yönelik bilgi paylaşımı yapılması, ortak noktada buluşabilme ve ders işlenişi hakkında fikir alışverişi yapmanın mümkün olduğu vurgulanmıştır.

“Bizlere koç öğretmen tayin edileceği zaman aynı branşlardan olmamıza dikkat edilmeli. En azından bize yakın bir alandan öğretmen bize koçluk yapmalı. Bu durum, fikir alışverişi yapmamızı kolaylaştırır” (T15).

“Koç öğretmenimin benimle aynı branştan olması derste yapacağım etkinlikler ve kullanacağım tekniklerle ilgili danışacağım birinin olması demek...” (T14).

İkinci alt temada görevine yeni başlayan öğretmenin ders gözlemi yaparak eksiklerini görmesi, ders işlenişi hakkında fikir sahibi olması ve ders akışını izlemesi gerektiği ifade edilmiştir.

“Bize koçluk yapan öğretmenler bizi derste gözlemlediklerinde çok geriliyoruz. Bunun yerine biz onları gözlemleyip eksiklerimizi kendimiz belirlesek daha iyi olur” (T1).

“Biz koç öğretmenlerimizin ders gözlemini yaparken onları eleştirmek için değil, ders işlenişi hakkında fikir sahibi olmak için gözlemliyoruz. Bu, onların bizi gözlemlemesinden çok daha faydalı” (T18).

Üçüncü alt temada yeni göreve başlayan öğretmenin edindiği bilgilerin doğruluğunu araştırması, koçluk yapan öğretmenin doğru bilgiler aktarması ve koçluk yapan öğretmenin mevzuatlara göre bilgi aktarması ön plandadır.

“Sorunları çözmenin en kolay yolu doğru bilgiyi paylaşmak. Koçluk yapan öğretmenler bizlere eksiksiz ve doğru bilgi aktarmalı...” (T16).

“Öğretmen olarak edindiğimiz bilgilerin doğruluğunu teyit etmemiz gerekiyor. Bu noktada bize koçluk yapan öğretmenlerin bizlere aktardığı bilgilerin doğruluğunu araştırmalıyız” (T10).

Dördüncü alt temada gönüllülük esasıyla koç öğretmenlerin bilgi aktarmaya istekli olması, gerekli fiziksel imkanların sağlanması ve koç öğretmenlere koçluk yapabilmeleri için eğitim verilmesi ifade edilmiştir.

“Bence koçluk yapmak isteyen öğretmenler bu işi yapmalı. Dayatmaya değil isteğe bağlı olarak verim alınan bir uygulama olduğu için istekli olan öğretmenler bu görevi üstlenmeli” (T13).

“Koçluk yapan öğretmenlerin de eksik yaptıkları bir şeyler mutlaka vardır. Bu yüzden onlara koçluk yapabilmeleri için eğitim verilmeli” (T2).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin algılarını saptamaya yönelik yürütülen bu çalışmanın bulguları, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Çalışma kapsamındaki ilk araştırma sorusu kapsamında, katılımcıların akran koçluğuna yönelik algılarının, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim aktarımı yönünde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda katılımcı görüşleri, evrak işleri, sınıf yönetimi, alana özgü bilgi, okul ve çevreye ilişkin bilgi paylaşımı alt temaları altında kategorize edilmiştir. Çalışma bulgularına göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin yapmaları gereken dosya ve evrak işlerinde koç öğretmenlerden bilgi aldıkları görülmektedir. Bu bulgu akran koçluğunun birinci evresi olan gözlem öncesi aşamanın gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar tarafından koç öğretmenlerin kendilerine derste kullanılacak yöntem, teknik ve materyaller konusunda bilgi paylaşımında bulundukları ifade edilmiştir. Bu sonucun akran koçluğu aşamalarından gözlem evresi sürecinin gerçekleştiğini gösterdiği söylenebilir. Gözlem sonrası olarak adlandırılan üçüncü akran koçluğu evresinde, uygulanan tekniklerin doğruluğu ve uygunluğu hakkında dönüt verildiği düşünüldüğünde, çalışmanın koç öğretmenlerinden alınan dönütler doğrultusunda, yeni göreve başlayan öğretmenlerin daha etkili ve verimli

ders anlattıklarına ilişkin ifadelerle yer verilmiş olmasının birbirine paralel olduğu görülmektedir. Literatürde akran koçluğu bir öğretmenin diğer bir öğretmeni gözlemleyerek öğretmenlik becerisini geliştirmesine katkı sağlaması olarak tanımlanmıştır (Hudson vd., 1994). Elde edilen bulgulardan akran koçluğunun katılımcılar tarafından mesleki beceriyi arttırdığı, öğretmenlik becerisini geliştirdiği ve yapılacak işlerin daha doğru yapılmasını sağlayan bir uygulama olarak algılandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda akran koçluğunun öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan gerekli bir uygulama olduğu ve öğretmenlik mesleğini geliştirilmesi sürecinde önem arz ettiği söylenebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu, akran koçluğunun göreve yeni başlayan öğretmenlere sağladığı katkılarla ilgilidir. Katılımcıların bu kapsamda verdiği cevaplar, tecrübe, özgüven, meslektaş ilişkileri ve yansıtıcı düşünme açısından sağlanan yararlar başlıkları etrafında toplanmıştır. Buna göre Yee (2016), akran koçluğu uygulaması sırasında paylaşılan bilgilerin iş birliği ve iletişimi arttırdığını, öğretmenlerin farklı ders anlatımı ve sınıf yönetimi stratejileri edindiğini belirtmiştir. Çalışmanın bulgularında belirtilen işbirliği ve dayanışma sağlanması, karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulunulması ve karşılıklı olarak deneyim kazanılması Yee, (2016)'nin ifadesi ile tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte Donegan ve diğerleri (2000) akran koçluğunun bireyi yansıtıcı düşünmeye teşvik ederek eksikliklerini gidermeyi sağladığını belirtirken, çalışmanın bulgularında da akran koçluğunun özeleştirici yapmayı ve eksiklikleri görmeyi sağladığı vurgulanmıştır. Bu durumda akran koçluğu uygulamasının görevine yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasında karşılıklı etkileşim oluşturarak her iki tarafı da mesleki olarak geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerine göre akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklar; akran koçluğu yapan öğretmenin farklı branştan olması, gözlemlere ilişkin eleştiri yapmakta zorlanma, eksik bilgi aktarımı ve koçluk yapmaya isteksiz olma alt temaları altında toplanmıştır. İlgili alan yazında ise akran koçluğu uygulamalarında göze çarpan problemlerinden birisinin zaman problemi olduğu görülmektedir (Erdem ve İlğan, 2011; Jao, 2013; Joyce ve Showers, 1987; Kohler vd., 1995; Neubert ve Stover, 1994; Sider, 2019; Vail vd., 1997). Öğretmenler koçluk yapmak için yeterli zaman bulamayabilirler (Huston ve Weaver, 2007; Jao, 2013). Çalışmanın bulgularında ise iş yükünden dolayı öğretmenlerin koçluk yapmaya isteksiz oldukları belirtilmiştir. Burada, literatürle bulgular birebir tutarlılık göstermese de birbirine yakın durumların zorluk oluşturduğu görülmektedir. Koçluk sürecinde karşılaşılan bir diğer zorluk ise öğretmenlerin birbirini gücendirme endişesidir (McAllister ve Neubert, 1995). Bulgulara bakıldığında eleştiri yaparken meslektaşların birbirini üzme endişesiyle objektif ve açık fikirli olamamalarının zorluk oluşturduğu ifade edilmiştir.

Ayrıca öğretmenler koçluk sürecinde gözlem yaparken rahat bir alana ihtiyaç duyarlar ancak birçok okulda bu alan bulunmamaktadır (Jao, 2013; Joyce ve Shower; 1987). Bulgularda ise fiziksel imkanların yetersiz olmasından dolayı akran koçluğu yapmaya isteksiz olma karşılaşılan zorluklar arasında görülmektedir. Akran koçluğu hiyerarşi ve statü gözetmeyen bir uygulama olsa da zaman zaman deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler arasında rekabet ortaya çıkabilir (Erdem ve İlhan 2011; Jao, 2013). Bu durum koçluk sürecini olumsuz etkiler. Bu sonuçla benzer olarak da akran koçluğu sırasında kıskançlıktan dolayı eksik bilgi aktarımı yapılması, çalışmanın bulgularında ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları ve ilgili literatür karşılaştırıldığında benzer ifadelerle karşılaşılmaktadır ve bu durum bulgular ve literatürün tutarlı olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusu olan, akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri kapsamında elde edilen bulgular, koç öğretmeninin göreve yeni başlayan öğretmenle aynı branşta olması, yeni öğretmenin ders gözlemi yapmasının sağlanması, yeni öğretmene eksiksiz ve doğru bilgi verilmesi, gönüllü öğretmenlerin koçluk yapması alt temalarında toplanmıştır. İlgili literatürde ise akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorlukları aşabilmek için öncelikle iyi bir zaman planlaması yapılması (Neubert ve Stover, 1994), öğretmenlerin gözlem yapabilmesi için uygun alanların bulunması (Robbins, 1991; Strother, 1989), meslektaş güveni ve iş birliğini sağlayarak rahat bir gözlem süreci geçirilmesi (Loucks-Horsley vd., 2013) çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Bulgular ve konuya ilişkin literatür kıyaslandığında sorunların çözümüne benzer önerilerde bulunulduğu görülmektedir.

Çalışmanın bulguları göz önünde bulundurularak sahada görev yapan uygulayıcılara bazı öneriler sunulabilir. Akran koçluğu yapacak öğretmenler, koçluk yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğine ilişkin bir eğitimden geçerek koçluk yapmaya hazır hâle getirilebilir. Koçluk yapmak bir zorunluluk olmamalı, gönüllülüğe dayalı olarak yapılmalıdır, sadece isteyen öğretmenler bu sürece dahil edilmelidir. Bu durum, koçluk sürecinin istekli ve verimli bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul yönetimi tarafından, koç öğretmenlerin koçluk yapacakları öğretmenle aynı branşta olması önceliklendirilmelidir. Eğer bu sağlanamıyorsa, branşlar arası iş birliği sağlanmalıdır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin birbirini gücendirme endişesiyle objektif ve açık fikirli olamaması, koçluk sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumu aşmak için, yapıcı geri bildirim verme ve alma konusunda eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca, eleştirinin kişisel algılanmaması için güvene dayalı bir okul iklimi oluşturulması önemlidir. Çalışma kapsamında, akran koçluğunun başarılı bir şekilde uygulanmasının, göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla politika yapıcıların ve okul yöneticilerinin, bu uygulamaları desteklenmesi ve yaygınlaştırılması

için gerekli adımları atmaları önerilebilir. Bu kapsamda, akran koçluğu faaliyetleri için öğretmenlere yeterli zaman ve kaynak sağlanmalıdır. Bu şekilde, öğretmenlerin bu tür uygulamalara etkin bir şekilde katılımını sağlanabilir. Bunun yanında öğretmen yetiştirme politikalarında, yeni öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarıyla eşleştirildiği akran koçluğu uygulamalarının teşvik edilmesi önerilebilir. Bunların yanında, araştırmacılara, konuyla ilgili nicel çalışmaların, farklı çalışma gruplarıyla (deneyimli öğretmenler olabilir) yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca aynı konuda, göreve yeni başlayan öğretmenlerle yapılacak olan boylamsal bir çalışma, uzun vadede öğretmen gelişimini izleme imkânı vereceği için, araştırmacılara bir öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

- Akın, A. (2002). İşletmelerde insan kaynakları performansını değerlendirme sürecinde coaching (Özel rehberlik). *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 97-113.
- Arslan Dönmez, S. (2020). Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına ilişkin bir inceleme (Tez No. 657237) [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bakioğlu, A. (Ed). (2015). *Eğitimde Mentorlük* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bowman, C. L., & McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256-261.
<https://doi.org/10.1080/00220670009598714>
- Bozak, A. (2014). *Meslektaş rehberliği'nin uygulanabilirliğine ve etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Bozak, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir meslekî gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 16-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cantrell, S. C., & Hughes, H. K. (2008). Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. *Journal of literacy research*, 40(1), 95-127. <https://doi.org/10.1080/10862960802070442>
- Ceylan, C. (2002). Yönetmel ve organizasyonel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama (Tez No. 113660) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Christensen, L. B., Johnson R. B., & Turner L.A. (2014). *Research methods design and analysis*. Pearson Education, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.

- Donegan, M., Ostrosky, M., & Fowler, S. (2000). Peer coaching: teachers supporting teachers. *Young Exceptional Children*, 3(3), 9-16. <https://doi.org/10.1177/109625060000300302>
- Erdem, M., & İlğan, A. (2011). Meslektaş koçluğu. [Peer coaching]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 119-136.
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 1-14.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, N. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Company.
- Garmston, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(5), 18-26.
- Glothorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Göker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239-254. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.12.002>
- Gören, S. Ç. (2021). Akran koçluğu. N. Özdemir, S. Turan ve Ö. Çoban (Ed.), içinde 21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek (s. 315-334). Pegem Akademi.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-36490-5>
- Hagen, M. S., Bialek, T., & Peterson, S.L. (2017). The nature of peer coaching: definitions, goals, processes, and outcomes. *European Journal of Training and Development*, 41(6), 540-558. <https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2017-0031>.
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224. <https://doi.org/10.1080/03075070500043358>
- Hudson, P., Miller, S., Salzberg, C., & Morgan, R. (1994). The role of peer coaching in teacher education programs. *Teacher Education and Special Education*, 17(4), 224-235. <https://doi.org/10.1177/088840649401700403>
- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovations in Higher Education*, 33, 5-20. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9061-9>

- İlgan, A. (2016). Akran koçluğu. Balcı, A ve Apaydın, Ç. (Çev. Ed.), içinde Öğretim denetimi uygulama araçları ve kavramlar (s. 245-259). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053184560.09>
- Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for Professional development in the elementary mathematics context: challenges, needs and rewards. *Policy Futures in Education*, 11(3), 290-298. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.290>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 5th Edition, SAGE Publications.
- Joyce, B., & Showers, B. (1987). Low cost arrangements for peer coaching. *Journal of Staff Development*, 8(1), 22-24.
- Karakaya Cirit, D., & Aydemir, S. (2019). Akran koçluk uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 933-951. <https://doi.org/10.17679/inuefd.566462>
- Kasapoğlu, A. E. (2002). A suggested peer observation model as a means of professional development. (Tez No. 117350) [Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kohler, F. W., McCullough, K. M., & Buchan, K.A. (1995). Using peer coaching to enhance preschool teachers' development and refinement of classroom activities. *Early Education and Development*, 6(3), 215-239. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0603_2
- Kraus, V. M. (1998). The effects of peer coaching and university supervision on the teaching behavior of preservice special education trainees (Tez No. 113660) [Doctoral dissertation, Vanderbilt Üniversitesi].
- Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education*, 11(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/713698980>
- Kuru Gönen, S. G. (2016). A study of feffective recipcoral peer coaching for pre-service teachers: change in reflectivity. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 221-235. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1452>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/13538320500175118>

- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P.W. (2003). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Luecke, R. (2007). *İş dünyasında koçlar ve mentorlar*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Martin, G. A. & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 161-170. <https://doi.org/10.1080/1355800980350210>
- Mcallister, E. A., & Neubert, G. A. (1995). *New teachers helping new teachers: Preservice peer coaching*. Bloomington, IN: EDINFO Press.
- Morency, V. R. (1998). *Identification and comparison of teacher peer-coaching programs in Illinois school districts*. Illinois: Northern Illinois University.
- Neubert, G. A., & Stover, L. T. (1994). Peer coaching in teacher education. *Fastback 371. Phi Delta Kappa*, 1-39.
- Özdemir, S. (2021). Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 112-131. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.937681>
- Özmen, Ö. (2018). Lise öğretmenlerinin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşleri (Tez No. 505097) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Parker, P., Hall, D. T., & Kram, K. E., (2008). Peer coaching: A relational process for accelerating career learning. *Academy of Management Learning ve Education*, 7(4), 487-503.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley ve Sons, Ltd.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504. <https://doi.org/10.1080/13562510500239125>
- Philipsen, H., & Vernooij-Dassen, M. (2007). *Kwalitatief onderzoek: nuttig, onmisbaar en uitdagend*. In L. PLBJ ve H. TCo (Eds.), *Kwalitatief onderzoek: Praktische methoden voor de medische praktijk*. [Qualitative research: useful, indispensable and challenging. In: Qualitative research: Practical methods for medical practice (pp. 5-12). Houten: Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-313-6373-5_1

- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-service Education*, 28(2), 297-310. <http://dx.doi.org/10.1080/13674580200200184>
- Robins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scott, V., & Miner, C. (2008). Peer coaching: Implication for teaching and program improvement. Transformative dialogues. *Teaching and Learning Journal*, 1(3), 1-11.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Akran eğitimi: Öğretmenlerin mesleki eğitiminde yeni bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 20-25.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/0309877042000206778>
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer-coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Sider, S. (2019). Peer coaching in a school in Cairo, Egypt: Implementation, barriers, and pathways to effective adoption. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(1), 37-51. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2018-0016>
- Star, J. (2003). *The coaching manual the definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching*. Pearson.
- Star, J. (2004). The Manager's Role In Coaching. *Development and Learning in Organizations*, 18(2), 9-12.
- Straughter, B. (2001). The effects of peer observation on self-governance among elementary school teachers [Doctoral dissertation, Johnson ve Wales University].
- Strother, D. B. (1989). Developing thinking skills through questioning. *The Phi delta Kappa*, 71(4), 324-327.
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 12(26), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-26>
- Temel, A., & Oruç, Ş. (2022). A systematic review of graduate thesis studies on coaching. *Journal of Social Sciences and Education*, 5(1), 102-114. <https://doi.org/10.53047/josse.1110669>

- Vacilotto, S., & Cumings, R. (2007). Peer teaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*, 61(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm008>.
- Vail, C. O., Tschantz, J. M., & Bevil, A. (1997). Dyads and data in peer coaching: Early childhood educators in action. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 11-15. <https://doi.org/10.1177/004005999703000202>
- Wong, K., & Nicotera, A. (2003). Enhancing teacher quality: Peer coaching as a professional development strategy. A preliminary synthesis of the literature. *Institute of Education Sciences (ED)*, 5, 1-9.
- Yalçın Arslan, F., & İlin, G. (2013). Effects of peer coaching for the classroom management skills of teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(1), 43-59.
- Yee, L. W. (2016). Peer coaching for improvement of teaching and learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 6(1), 64-70.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bolhuis, S., & Bergen, T. C. M. (2007). Teacher learning through reciprocal peer coaching: an analysis of activity sequence. *Teaching and Teacher Education*, 24, 982-1002. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.003>

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazarlar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Çalışmanın etik kurul kararı Amasya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan E-30640013-108.01-144557 sayılı ve 28.08.2023 tarihli etik kurul onayı ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranları

Birinci yazarın (Selin AYYILDIZ) katkı oranı %60, ikinci yazarın (Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES) katkı oranı %40'tır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makalede herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Ek A. Görüşme Soruları

1.Bölüm (Kişisel Bilgi Formu)

Katılımcı Kodu:

1.Göreve Başlama Tarihi:

2.Çalıştığınız Okul Kademesi (Okulöncesi/İlkokul/Ortaokul/Lise):
.....

3.Öğrenim Durumunuz (Lisans/Yüksek Lisans/Doktora):

4.Branşınız:

2. Bölüm (Görüşme Formu)

1) Akran koçluğu kavramını daha önce duydunuz mu?

2) Akran koçluğu size neleri çağırıştır?

3) Daha önce hiç akran koçluğu deneyiminiz oldu mu (Akran koçluğu yaptınız mı ya da size akran koçluğu yapıldı mı?)

4) Görevine yeni başlayan bir öğretmen olarak akran koçluğunun mesleki gelişiminize katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Ek Soru 1: Akran koçluğu yapmanız meslek hayatınızı nasıl etkiliyor?

- a) tecrübe açısından
- b) eleştirilme açısından
- c) yansıtıcı düşünme açısından
- d) özgüven açısından
- e) meslektaş ilişkileri açısından

Ek Soru 2: Size akran koçluğu yapılması meslek hayatınızı nasıl etkiliyor?

- a) tecrübe açısından
- b) eleştirebilme açısından
- c) yansıtıcı düşünme açısından
- d) özgüven açısından
- e) meslektaş ilişkileri açısından

5) Akran koçluğu uygulaması sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir? (Size akran koçluğu yapılırken ya da siz akran koçluğu yaparken)

Ek Soru 3: Deneyimli öğretmenler göz önünde bulundurulduğunda, görevine yeni başlayan bir öğretmen olarak hangi alanlarda akran koçluğu sağlayabileceğinizi düşünürsünüz?

6) Akran koçluğu uygulaması sırasında yaşadığınız/yaşayacağınız zorluklara sunabileceğiniz çözüm yolları nelerdir? (Size akran koçluğu yapılırken, siz akran koçluğu yaparken).

7) Yukarıda belirttikleriniz dışında eklemek istediğiniz herhangi bir soru, görüş veya tavsiyeniz var mı?