



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**HİBRİT KOÇLUK DESTEKLİ ÖĞRETİMİN 5.SINIF MATEMATİK
DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ**

Ayşegül AYDOĞDU

DANIŞMAN

PROF. DR. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2022

T.C

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

HİBRİT KOÇLUK DESTEKLİ ÖĞRETİMİN 5. SINIF MATEMATİK DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Ayşegül AYDOĞDU

DANIŞMAN

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2022



BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'nin danışmanlığında hazırlamış olduğum “HİBRİT KOÇLUK DESTEKLİ ÖĞRETİMİN 5.SINIF MATEMATİK DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ” adlı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

17/06/2022

Ayşegül AYDOĞDU

İMZA

ÖNSÖZ

Bu tez, ortaokul matematik müfredatında öğrencilerin en çok zorlandığı konulardan biri olan kesirler konusunun öğretiminde, destekleyici amaç taşıyan koçluk alanında temel sorunlardan biri olarak görülen eğitici ve öğrencinin mekansal bağımlılığından kaynaklanan etkileşim zorluklarına farklı ve genel bir çözüm üretmek amacıyla hazırlanmıştır. Tez yapım aşamasında hedef olarak belirlediğimiz, her yararlanıcının okul içi imkânlar ile uygulamayı gerçekleştirebilecek olması, bizi her ne kadar kısıtladıysa da bu amaca ulaşılabildiğimize inanıyorum.

Eğitimim süresince, bilgisi, tecrübesi ve çalışmaları ile bana yol gösteren, sadece ilmi, bilgisi, tecrübesi ve bilim adamı kimliği ile değil, hoşgörüsü, en zor zamanlarında bile desteğini esirgememesi ve insanlığı ile de örnek aldığım, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye,

Yaşamım boyunca beni her koşulda destekleyen hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve sevgilerini hiçbir zaman eksik etmeyen, bugün ki ben olmama yardım eden sevgili annem Saime AYDOĞDU ve sevgili babam Erol AYDOĞDU 'ya,

Güzel kalbi ve bitmeyen sevgisi ile yaratıcının bana verdiği en büyük hediye olan sevgili ikizim Şengül AYDOĞDU 'ya,

Hayatımın daha anlamlı ,güzel ve yaşanabilir olmasını sağlayan ve sevgisini her an hissettiğim Alican KIZILCIKLI 'ya teşekkür ederim.

AYŞEGÜL AYDOĞDU

BARTIN -2022

ÖZ

Yüksek Lisans Tezi

HİBRİT KOÇLUK DESTEKLİ ÖĞRETİMİN 5.SINIF MATEMATİK DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Ayşegül AYDOĞDU

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın- 2022 sayfa: 105

Dünya değişim ve gelişim göstermektedir. Değişen dünyaya uyum sağlamak amacıyla her alanda büyük değişiklikler gerçekleşmektedir. Dünyanın hızla değişmesi ve bütünleşmesi her alanda olduğu gibi eğitim sistemini de etkilemiştir. Eğitim sistemi yaşanan bu değişimlerin en somut yansımalarının olduğu alandır. Eğitim alanındaki çalışmalar uzaktan eğitimin, ömür boyu eğitime katkısının büyük olduğunu göstermektedir. Teknolojinin eğitime yansması sadece okullarda karşılanan bir ihtiyaç olmaktan öte eğitim ve öğretimin bir bütün olarak düşünüldüğünde; eğitimin tamamlayıcı yönü ortaya çıkmaktadır. Artık geleneksel eğitim yerini öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır. Kullanılan öğretimde öğrencinin merkeze alındığı eğitimle, teknolojik araçlardan daha fazla yararlanılmış, öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınmış, bilginin tek kaynaktan ulaşılması engellen-

miş ve öğretime farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Bu bakış açısı; sorgulayan, eleştiren, e-birey olma yolunda kendisini yenileyen, bilim ve teknolojiye uyum sağlayan, araştıran bir birey görüntüsü oluşturmuştur. Öğrenenin merkeze alındığı ve bireysel öğrenmenin ön planda olduğu öğrenme stilleri ön plana çıkmıştır Öğrencinin başarılı olabilmesi, sürecin daha etkili ve ekonomik olması amacıyla hem yüz yüze iletişim halinde olduğu hem de çevrimiçi iletişim yollarına imkân veren bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır. Hibrit koçluk hem teknolojinin eğitime yansımalarını hem de örgün eğitimin okul dışı etkinlikler ile tamamlayıcı yönünü kuvvetlendirir ve öğrencilere değişen dünyanın etkilerinde teknolojiyi eğitime dâhil etmelerinde yardımcı olur. Hibrit koçluk sisteminin esnek yapılı sayesinde eğitime kanalize edilmesini kolay olacaktır. Hibrit koçluk aynı zamanda bireysel öğrenmeye destek verir. Bu çalışmada hibrit koçluk uygulamasının ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki belirlenen hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin hibrit koçluğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları bir ortaokulda öğrenim gören 5.sınıf düzeyindeki yirmiyedi öğrencidir. Araştırma bulguları hibrit koçluk destekli öğretimin öğrencilerin hedef becerileri edinimi, kalıcılığı ve genellemesinin sağlanması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcıların koçluk uygulaması ile öğretime ilişkin görüşlerinin ise olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hibrit Koçluk, Akademik Başarı, Matematik dersi.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

THE EFFECTS OF HYBRID COACHING ASSISTED INSTRUCTION ON STUDENTS' ACADEMIC ARCHIEVEMENT IN MATHEMATICS

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Science

Educational Programs and Teaching

Thesis Advisor: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın – 2022 pp : 105

The world has been changing and developing constantly. To keep up with the developing world, there has been made major changes in every field. Rapid changes and integration in world affect education as well. Education system is the most concrete field where the reflections of these changes can be seen. The studies on education show that distance education has a significant contribution to lifelong learning. Beyond being a need fulfilled at schools, the reflection of technology in education has a complementary role when education is considered as a whole. Traditional education has been already displaced by student-centered education. Together with student-centered education, technological tools have been used more (Coates, Zheping and Hong, 2021), more attention has been paid to individual differences, it has been available to access to information from different sources rather than a single one, it has provided a different points of view on education. This point of view has created a profile who is questioning, critical, innovate himself to be an individual, adapted to changes in science and technology. Learning styles in which self-learning and learner-centered learning are emphasized has risen prominence. To make learners more successful and the process more effective and economical, a system that provides both face to face communication and online communication is required. Hybrid

coaching strengthens both reflection of technology in education and its complementary role with out-of-education activities of formal education and helps students involving technology in changing world. Thanks to its flexible structure, it will be easy to channel hybrid coaching system into education. It also supports self-learning. In this study, the effects of hybrid coaching on five-grade students' target skills in Maths class are evaluated. Also participants' opinions about coaching. Participants of the study are 27 five-grade students. Research findings indicate that hybrid coaching supported education has positive effects on learners' acquisition, permanence and generalization of target skills. Participants' opinions about learning supported with coaching are also positive.

Keywords: Hybrid Coaching, academic success, mathematic course.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME.....	4
ÖNSÖZ.....	5
ÖZET.....	6
ABSTRACT.....	8
İÇİNDEKİLER.....	10
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	13
TABLOLAR DİZİNİ.....	12
EKLER DİZİNİ.....	14
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	15
1.GİRİŞ.....	16
1.1 Problem.....	16
1.2 Araştırmanın Amacı.....	19
1.3 Araştırmanın Önemi.....	19
1.4 Problem Cümlesi.....	20
1.5 Deneceler.....	21
1.6 Sayıtlar.....	22
1.7 Sınırlılıklar.....	22
1.8 Tanımlar.....	23
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	24
2.1 Matematik Öğretimi.....	24
2.1.1. Matematik Öğretimin Temel İlkeleri.....	25
2.2 Hibrit Koçluk.....	26
2.2.1 Hibrit Eğitim.....	26
2.2.2 Koçluk Kavramının Tarihsel Süreci.....	28
2.2.3 Günümüzde Kullanılan Koçluk Çeşitleri.....	30
2.2.4 Hibrit Koçluk.....	33
2.3 İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	41
3.MATERYAL VE METOD.....	42
3.1 Araştırmanın Modeli.....	45
3.2 Katılımcılar.....	47
3.3 Veri Toplama Aracı.....	50
3.4 Hibrit Koçluk Hakkında Görüş Formu.....	54
3.5 Hibrit Koçluk Destekli Öğretimin Uygulanması.....	55

3.6 Verilerin Analizi.....	56
4.BULGULAR VE TARTIŞMA.....	58
4.1 Birinci Denenceye Ait Bulgular.....	58
4.2 İkinci Denenceye Ait Bulgular.....	58
4.3 Üçüncü Denenceye Ait Bulgular.....	59
4.4 Dördüncü Denenceye Ait Bulgular.....	60
4.5 Beşinci Denenceye Ait Bulgular.....	60
4.6 Altıncı Denenceye Ait Bulgular.....	61
4.7 Yedinci Denenceye Ait Bulgular.....	61
4.8 Sekizinci Denenceye Ait Bulgular.....	62
4.9 Dokuzuncu Denenceye Ait Bulgular.....	62
4.10 Onuncu Denenceye Ait Bulgular.....	63
4.11 On Birinci Denenceye Ait Bulgular.....	63
4.12 On İkinci Denenceye Ait Bulgular.....	64
4.13 On Üçüncü Denenceye Ait Bulgular.....	65
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
5.1 Öneriler.....	71
KAYNAKLAR.....	74
EKLER.....	85

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
2.1: Hibrit Öğrenmenin Bileşenleri.....	21
3.1: Araştırma Modelinin Simgesel Olarak Gösterimi	37
3.2: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Dağılımları	38
3.3: Matematik Başarı Testi Belirtke Tablosu	40
3.4: Matematik Başarı Testi Maddelerinin Madde Güçlüğü Analiz Sonuçları.....	41
3.5: Cronbach Alfa Değer Aralıkları.....	42
3.6: Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerlendirme Kriterleri.....	42
3.7: Madde Güçlük İndeksi Değerlendirilme Kriterleri	42
3.8: Deney ve Kontrol Gruplarından alınan sonuçların Normallik Testi Sonuçları.....	51
4.1: Son Test Genel Ortalamalarının (Deney ve kontrol) Karşılaştırılmasına Dönük Bulgular.....	53
4.2: Son test Hatırlama Düzeylerinin (Deney ve Kontrol) Kıyaslamasına Dönük Bulgular.....	54
4.3: Son Test Anlama Düzeylerinin (Deney ve Kontrol) Kıyaslanmasına Dönük Bulgular.....	54
4.4: Son Test Uygulama Düzeylerinin (Deney ve Kontrol) Kıyaslanmasına Dönük Bulgular.....	55
4.5: Ön Test - Son Test (Kontrol) Genel Puanlarının Karşılaştırılması	55
4.6: Ön Test-Son Test (Kontrol) Hatırlama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması	56
4.7: Ön Test-Son Test (Kontrol) Anlama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması	56
4.8: Kontrol Ön Test - Son Test Uygulama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması.....	57
4.9: Ön Test - Son Test (Deney) Genel Puan Ortalama Değerlerinin Kıyaslanması	57
4.10: Ön Test Son Test (Deney) Hatırlama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması	58
4.11: Ön Test - Son Test (Deney) Anlama Düzeyi Puanlarının Kıyaslanması	59
4.12: Ön Test - Son Test (Deney) Uygulama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması.....	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No		Say- fa No
2.1	Harmanlanmış Öğretim İçin Sınıf İçi ve Çevrimiçi Etkileşim Şekillerinin Şematik Gösterimi	26
2.2	Hibrit Koçluk Modelinin Geri Bildirim Yolları.....	34
2.3	Hibrit Koçluk Tasarımı.....	37
2.4	Hibrit Koçluk Modelinin Temel İlkeleri.....	39
3.1	Uygulama Sürecinin Şematik Görünümü.....	43
.		

EKLER DİZİNİ

EK No		Sayfa No
1.	Akademik Başarı Testi	82
2.	Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma ma İzinleri	86
3.	Çalışma Planı.....	
4.	Hibrit Koçluk Uygulamasına Dair Görüş Formu	89



SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

SİMGELER

- N** : Öğrenci sayısı
 \bar{x} : Aritmetik ortalama
ss : Standart sapma
sd : Serbestlik derecesi
t : t testi
p : Anlamlılık
d : Etki değeri

KISALTMALAR

- MEB**: Milli Eğitim Bakanlığı
yy : Yüzyıl

1.GİRİŞ

1.1.Problem

İnsanoğlu varoluşundan bu yana kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini bilme ihtiyacı duymuştur. Kendini tanıyan ve ne istediğini bilen bir birey olmak insanoğlunun en büyük amacı olmuştur. İnsanoğlu bilme ve öğrenmenin peşine düşmüştür. Öğrenme diğer bir deyişle; öğrenenin ne talep etiği, neye ihtiyacı olduğu, ne bildiği, ne kadar bildiği yâda bilmediğini değerlendirmesi ve bunun sonucu olarak ne bilmek istediğine karar vermesi, bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmasıdır (Demir, Doğanay, 2009).Öğrenme zaman ve emek isteyen bir yolculuktur ve yoğun olarak öz denetim becerileri gerektirir. Öğrenme süreçlerinin altında yatan, kişilerin öğrenmeye dair boşluğu doldurma, taleplerinin karşılanması, müphemiyet yaratan durumun ortadan kaldırılmasıdır. İnsanlar bilmediklerini bilmiyorlarsa (bilme ihtiyacını fark etmemişlerse) ne söylerseniz söyleyin boşunadır. Kimliğini arayan birey kendini yönlendiren ve güçlü yönlerini bulmasına yardımcı olan kişiler ile bağ kurmuşlardır. Eski Yunan düşünürlerden ;“Sokrates, bireylere yeni bilgi vermeyen onlara yeni düşünce verin” sözleri ile bireylere yön göstermenin, onlara ayna olmanın temellerini atmıştır (Akt. Çatalbaş, 2017, Minibaş-Poussard, 2006: 15).

İnsanoğlu günümüz dünyasında yaşamlarının ilk yıllarından itibaren matematik ile tanışmaktadır. Yıllar içerisinde fazlasıyla maruz kalınan matematik öğretimi sonucu öğrencilerden beklenen, matematik dersi akademik başarılarının hedeflenen seviyede artış göstermesidir. Fakat yapılan araştırmalar bize öğrencilerin matematik ile tanışma süreleri ile matematik başarıları arasında ters orantı olduğu sonucunu vermektedir. Bunun yanında matematik dersine olan tutumları olumsuz yönde ilerlemektedir (Altun, 1998, 13). Var olan bu olumsuz tutum beraberinde matematik dersi hakkında ön yargı oluşturmuş ve bu ön yargı bulaşıcı bir hastalık gibi nesilden nesile yayılmış göstermiş ardından tekrardan matematik dersine karşı olumsuz tutum oluşmuş ve bu durum kısır bir döngü halini almıştır.

Yaşanılan bu kısır döngünün kırılması ancak uygulanan matematik öğretiminin değişmesi ile mümkün olabilir. Uygulanan yöntemler sadece sınıf içerisinde kalmamalı daha geniş bir ortama yayılmalıdır. Matematik dersinde kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayacak, derse karşı önyargılardan onu sıyracacak, zihinsel süreçleri işe koşacak bir yöntemin seçilmesi gerekmektedir.

Zaman içerisinde yaşanan değişimler insan hayatını kolaylaştırmış ve bu değişimle-

rin eğitime yansması da olmuştur. Duvarlara yazılan harfler yıllar içerisinde kâğıdın icadı ile birlikte kâğıtlara yazılmış bu sayede daha ulaşılabilir ve ekonomik olduğu kabul edilmiştir. Şimdi gelinen noktada ise yazılan bu harfler tablet, bilgisayar vb. teknolojik araçlara yazılmış tüm dünyanın aynı anda ulaşabileceği konuma getirmiştir. Tüm bunların çerçevesinde eğitim için yeni uygulamalar yeni ihtiyaçlar gündeme gelmiştir (Meriçelli, Uluyol, 2016).

Çağdaş toplumlarda bilim ve teknoloji hızla ilerlemekte bunun getirisi olarak, bireylerin topluma intibak kurabilmesi için kazanılması gereken davranışlar artmaktadır. Kazanılması gereken mevzu bahis davranışların randımanlı bir şekilde edinebildiği yeğane oluşum eğitim kurumlarıdır. Geleneksel öğretim yöntemleri yerine bilim ve teknoloji ışığında yeni öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sistemi bilginin sürekli değiştiği ve dönüştüğü dünyaya uyum sağlayan bireyler yetiştirmelidir. Bunu eğitim sistemine yansıtma için sadece okulda verilen eğitim yeterli kalmayıp okul sonrası tamamlayıcı bir yapıya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilere yaşam boyu öğrenmeye imkân veren bir sistem oluşturulmalıdır (Uysal, 2016) .

Teknolojinin süratle ilerlemesi ve gelişmesi kurumlarında kendilerini yenilemelerine ve geliştirmeleri ihtiyacını doğurmuştur. Bu süreçte kendini yenilemeyen ve geliştirmeyen bir eğitim sistemi, çağdaş yaşam koşullarının ihtiyaçlarına cevap veremez hale gelmekte ağırlıklı olarak yüz yüze iletişimin etkin olduğu öğretim yöntemleri kullanılmakta ve bu durumda oluşan “her koşula uygun olamama hali” için bir çözüm aranmaktadır. Gelişen teknolojinin ürünlerinin eğitim kurumlarında etkin bir şekilde nasıl kullanılacağı önem arz etmektedir (Balaman, Tüysüz, 2011).Okullar teknolojik olarak akredite edildiğinde bile bireyler gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlama için bir yol göstericiye ihtiyaç duymaktadır.

Matematik dersi öğrenciler tarafından öğrenilmekte en çok zorlanılan derstir. Bu ders maalesef ki ülke genelinde başarının en düşük olduğu derstir. Sabancı Üniversitesinin hazırlamış olduğu “Eğitim İzleme Raporuna” ERG(2020) göre öğrenciler eğitim hayatına ilk adım attıkları andan çalışma hayatına kadar kazandıkları tüm başarılar matematik ile özdeşleştirilmiştir. Hazırlanan raporda birden fazla veri kaynağı kullanılıyor. Bunlar; OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) ‘ye bağlı olan tüm ülkelerde uygulanan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı) sınavı verileri, tüm dünyada uygulanan Uluslararası Eğitimsel Başarıyı Değerlendirme Birliği (IEA) tarafından hazırlanan TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması) sınavı verileri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve tüm ülkede uygulanan ABİDE (Akademik Başarı-

ların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) adlı çalışmanın verileri, yine bakanlığın bir diğer çalışması olan ÖBA (Öğrenci Başarı İzleme Araştırması) ve ülkemizde sadece 8.sınıf öğrencilerine uygulanan ve sonucuna göre bir üst eğitim kurumuna geçişte belirleyici etkiye sahip olan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavından elde edilen veriler inceleniyor. Bunun yanında uluslararası raporlar ve Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) hazırlamış olduğu raporlar bu çalışma dâhil edilmektedir. ERG nin sonuçlarına baktığımızda Türkiye’de matematik dersi ortalamalarının OECD ülkelerinin altında olduğu görülmüştür. Aynı çalışmanın 2002-2020 yılları arasındaki çalışmasında matematik ortamları ile ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri arasında anlamlı kabul edilebilecek bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ülkemizde yürütülen ABİDE adlı çalışma ise bu ortalamanın ülke genelinde dağılımına bakıldığında, bölgeler arasında farklılık olduğunu ifade etmiştir. Matematik ortalamalarının yüksek olduğu bölgeler incelendiğinde, özellikle pandemi sürecinde bu durumu teknolojinin kullanıma bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Bununla ilgili Dünya Bankası İnsan Sermayesi Endeksi’nin hazırlamış olduğu rapora göre, teknolojik alt yapının düşük olduğu bölgelerde matematik ders başarısının da düşük olduğunu, öğrencilerin yeterli derecede eğitim ortamlarına erişememesinin öğrenme kayıplarına sebep olduğu belirtilmiştir. EdGlossary (2013). MEB 2020 yılında yayınlamış olduğu rapora göre; ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin girmiş olduğu LGS sınavının sonuçlarından elde edilen verilere göre, sınava giren öğrencilerin yalnızca %7,2 sinin temel yeterlilik derecesinde kabul edilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bu veriler göstermiştir ki öğrencilerin matemattiki öğrenmesinde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencinin 21.yy becerisi kazanması noktasında yetersizdir.

Ülkemizde, 14 Mart 2020 tarihinde başlayan ve devam eden süreçte Covid-19 salgın süreciyle eğitim süreci uzaktan eğitim şeklinde devam etmiştir. Bu süreç göstermiştir ki eğitime erişmekte olan herkes kadar eşit imkâna sahip olmayan öğrenciler bu zaman zarfında eğitimden ve öğretimden tamamen uzak kaldığı, bununla beraber ihtiyaçları olan gerekli alt yapıya sahip olamadıkları için öğrenme sürecine dâhil olamadıkları görülmüştür (Eğitim İzleme Raporu, 2020). Bundan yola çıkarak öğrencilerin okul ve ev ortamında bilgisayara erişimleri arttırıldığında, öğretmenlerin teknolojik altyapılardan yararlanarak ders planlarını yaptıklarında öğrenmeyi sağlayacak ortamlar oluşturulabilir ve var olan eğitim dengesizliği ve eşitsizliği giderilebilecektir. Hibrit koçluk uygulaması okullarda yeterli imkâna sahip olmayan ve dezavantajlı durumda olan öğrenciler için zaman ve mekân sınırlaması olmadan her koşula uyabilen esnek yapısı sayesinde sisteme dâhil olmalarına yardımcı olur.

Öğretmenlerin ders işleyişi sürecinde kullandıkları öğretim yöntemleri dikkat çekmede ve dersi öğrenmede etkilidir. Öğretim yöntemlerinin yanı sıra kullanılan yöntemlerin öğrenciye ne derece aktarıldığı da önemlidir. Bununla ilgili olarak AERA (2021) 'nın yapmış olduğu 7776 öğrencinin katıldığı ve 100'den fazla çalışmanın yapıldığı bir araştırmada zaman ve mekân sınırlaması tanımadan video ile yapılan öğrenmenin, geleneksel öğrenmeden daha etkili olduğu ve ders başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada çıkan diğer bir sonuç ise yüz yüze gerçekleşen geleneksel öğretim yöntemlerinin zaman sınırlamasından kaynaklı olarak içeriğinin sınırlı olduğu, hibrit şekilde ilerleyen süreçlerde ise daha fazla içerik sunulduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular sonucu anlaşılmıştır ki öğretim şekli ve tasarımı öğrenme sürecini etkiler. Hibrit koçluk destekli öğretimin öğretme ve değerlendirme yollarının çeşitliliğine ve ders tasarımını zenginleştirmeye katkısı vardır. Matematik gibi soyut bir ders için hazırlanan öğretim programında görsel etkinliklerin bol olduğu (resimler, videolar, hareketli uygulamalar vb) bir plan hazırlanmalıdır. Ders süresinin 40 dakika olduğu ve haftalık ders saatinin ise 5 ders saati ile kısıtlı olduğu düşünüldüğünde ders esnasında yeterli sayıda çalışmanın yapılamayacağı sonucuna varılır. Yapılması planlanan etkinliklerin hibrit koç denetiminde okul sonrası uygulanması hem ders tekrarına katkı sağlayacağı hem de öğrencinin dersi etkin şekilde öğreneceği ifade edilebilir.

Matematik öğretimi sadece geleneksel yöntemlerde değil hibrit eğitim sürecinde de öğretmenlerin en çok zorlandıkları ders olmuştur. Bu durum ile ilgili Karakaş, Tapan Brou-tin ve Ezentaş (2022) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, matematikte uzaktan eğitimde öğretilmesi zor bir konu olan cebir konusunun öğretilmesi incelenmiş ve cebir öğretimi ile ilgili uzaktan eğitim sürecine uygun kaynak eksikliği aynı zaman da öğretmenlerin mevcut durumu ile ilgili yaşadıkları bilgi eksikliğinin cebir öğretimini zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; hibrit koçluk destekli öğretimin 5. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisinin ortaya konulmasıdır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğrenme sürecinde ki bireylerin hedef davranışları etkin bir şekilde kazanmaları sürecin içerisinde aktif olarak katılmaları ile mümkün olabilir (Bilgin, Toksoy 2014). Eğitim sisteminin ezberci dayalı olmasında ki sebepler; haftalık ders saatinin az olması, müfredatada bağlı olarak kazandırılması gereken davranış sayısının fazla olması gibi sebeplerden ötürü ezberci bir sistem kullanılmaktadır. Bireysel öğrenmelerin ön planda olduğu, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap eden aynı zamanda öğrencilerin bireysel hızında öğrenebildiği sistemlerin kurulması ancak teknoloji ile mümkün olabilir. Bu nedenle uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmasının yanısıra bireylere bu süreçte yol gösteren ve yönlendiren bir koçluk desteğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Günümüz dünyasında teknolojinin ilerlemesi ile web tabanlı ders sayısı artmaktadır. Yürütülen çalışmadan elde edilen sonuca göre, matematik dersi sarmal yapısı nedeniyle öğrencilerin bir canlı derse katılamamaları halinde diğer canlı derste anlatılan konuların öğrenilmesini olumsuz anlamda etkilemektedir (Özdemir Baki, Çelik, 2021). Koçluk hizmetleri uygulama bileşenlerini ve gereksinim duydukları destekleri içeren bir uygulamadır. Geleneksel koçluk sisteminde öğrenciye belli durumlarda ve belli koşullarda hizmet verilmektedir. Bir konu hakkında destek almak noktasına öğrenci nazarından bakıldığında, öğrencinin haftalık gireceği ders saat sayısına bağlı olarak sorumluluğu arttıkça desteğe ihtiyaç duyduğu durum sayısı da artmaktadır.

Hibrit koçlukla ilgili yapılan uygulamaların etkisini arttırmak amacıyla özellikle izleme ve dönüt alma aşamasında teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir. Etkili bir koçluk sürecinde öğrenenlerin bireysel farklılıklarının, özellikle de öğrenme stillerinin önemli bir etmen olması; öğretme sürecinde de öğrenme stillerinin dikkate alındığı koçluk tasarımı gerektirmektedir. Hibrit öğrenme ile hedeflenen; geleneksel koçluk sisteminde yer alan sorunlar ve sorunlara ilişkin işlevsel çözümler üretmesidir.

21.yy a gelinmesiyle birlikte, öğrencileri gelişen ve değişen dünyaya hazır, dünyanın ve bireysel ihtiyaçlarını öngörebilen, yaşam koşullarına hazır çağdaş dünyaya uyum sağlayacak şekilde yetiştirmek eğitim kurumlarının amacı olmuştur. Matematik öğretim programlarında ise var olan bu değişimin uygulanması büyük sorumluluk oluşturmuştur (Batdı, 2014). Matematik öğretiminin Türkiye’de istenilen seviyeye çıkabilmesi için çeşitli yöntemler denenmektedir. Bu bağlamda, hibrit koçluk destekli matematik öğretiminin akademik başarıya etkisinin araştırılması planlanmıştır.

1.4.Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

Hibrit koçluk destekli matematik öğretiminin, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarına etkisi nedir?

1.5.Denenceler

Araştırmanın denenceleri aşağıdaki gibidir:

1. Matematik dersinde (5.sınıf) hibrit koçluk destekli öğretimine katılan öğrencilerle (deney grubu) katılmayanların (kontrol grubu) öğrencilerin uygulama sonrasındaki (son test) başarı testi (genel) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark vardır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test hatırlama düzeyindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark vardır.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test anlama düzeyindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark vardır.
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test uygulama düzeyindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark vardır.
5. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, genel) ve son test (başarı testi, genel) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.
6. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, hatırlama) ve son test (başarı testi, hatırlama) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.
7. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, anlama) ve son test (başarı testi, anlama) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.
8. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, uygulama) ve son test (başarı testi, uygulama) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.
9. Deney grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, genel) ve son test (başarı testi, genel) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.
10. Deney grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, hatırlama) ve son test (başarı testi, hatırlama) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.
11. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, hatırlama) ve son test (başarı testi, hatırlama) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.
12. Deney grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, anlama) ve son test (başarı testi, anlama) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.

13. Deney grubu öğrencilerinin ön test (başarı testi, uygulama) ve son test (başarı testi, uygulama) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir artış vardır.
14. Hibrit koçluk uygulandıkça ders başarılarının artacağına ilişkin pozitif düşünceler oluşur.

Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Geliştirilen akademik başarı testini cevaplayan öğrencilerin bunu içtenlikle cevapladıkları,
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırmanın sonucuna etki edecek derecede bir etkileşim göstermedikleri,
3. Kontrol altına alınamayan parametrelerin, kontrol ve deney gruplarına aynı miktarda etki ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Bartın ili Amasra ilçesinde bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 27 öğrenci ile,
2. 2018 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca yayımlanan MEB ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer sayılar ve işlemler alt öğrenme alanına ilişkin "Kesirler" konusu kazanımları ile,
3. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 8 haftalık deneysel uygulamayla,
4. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin başarı testine verdikleri cevaplarla sınırlandırılmıştır.
5. Araştırmanın süresi 8 hafta ile sınırlıdır.

Tanımlar

Matematik: Peşinsıra gelen soyutlama ve genellemelerden oluşan bağıntılar sistemidir (Gür, 2006).

Öğretim Programı: Eğitim programının hedefleri doğrultusunda, bir dersle ilgili şekilde sınıfın seviyesinde hazırlanan kazanımları planlanmış, okul içi ve dışını içine alan tüm faaliyetleri belirten yaşantı ve yaşantılar sistemidir (Akpınar, 2014, 7).

Matematik Öğretimi: Matematik ders programında bulunan öğrenme yaşantılarının tümünü kapsayan sistemdir. (Kocayusuf, 2013, 9).

Öğrenme: Kişide çevresel faktörlerin ortaya çıkan bölgesel ve yerleşik davranış değişikliği oluşmasıdır (Senemoğlu, 2001, s.13).

Öğrenme Ürünleri: Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçleri bitiminde bilişsel ve duyuşsal öğrenme sahasında ulaştıkları kazanımlar (Gömlüksiz ve Kan, 2012).

Akademik Başarı: Öğretim programında bulunan kazanımlara dair işe koşulan öğretim sonucunda öğrencide görülen performans (Kocayusuf, 2013, 9).

Başarı testi: Öğrencilerin başarılarını tespit etme adına uygulanan ölçme aracı (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, 136).

Kontrol Grubu: Çalışma sürecinde herhangi bir farklı uygulamanın yapılmadığı gruptur.

Deney Grubu: Hibrit koçluk destekli ile öğretimin yapıldığı gruptur.

Öntest: 5. sınıf “Kesirler ve İşlemler” konusunun kazanımlarına uygun olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan 25 soruluk dört seçenekli çoktan seçmeli testtir.

Sontest: Uygulama sonunda deney ve kontrol grubunda meydana gelen akademik başarıdaki farklılığını görebilmek için tekrar kullanılan testtir. Öntestteki soruların aynısının kullanılmasıdır.

Hibrit Koçluk: Hibrit koçluk sistemi hem yüz yüze etkileşim olduğu hem de uzaktan etkileşimin olduğu bir koçluk sistemidir.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

2.1 Matematik Öğretimi

Öğreticilerin matematik ders öğretimiyle ilgili kanaatlerin fikir birliğinin olduğu veri, öğretmenlerin yarıdan fazlasının matematik davranış kazanmada bireyin var olmasıyla birlikte süregelen bir kabiliyetin var olduğunu gözlemlemişlerdir. Mevcut bu kanının hem eğitimciler hem de öğrenenler arasından fazlasıyla itibar gördüğü bilinmektedir (Genç ve Erbaş, 2019; Goldin, Rösken ve Törner, 2009; Kislenko, 2009, Stevenson vd, 1990). Doğuştan geldiği farz edilen bu kabiliyet neticesinde matematik öğrenmede, kişinin emeğinin görmezden gelinmesi söz konusudur. Matematik dersine karşı geliştirilen önyargı ve korkunun sadece ülkemizde değil dünyada da kaygı dolu ve zor kabul edilmesi dersin doğasından ileri gelmektedir (Şahin, 2016, s. 17).

Matematiğin dersinin örgüsüne göre yapılması planlanan bir öğretimin üç hususa yönelik olmalıdır (Baykul, 2014):

- 1) Öğrencilerin matematikle ilgili kavramları idrak etmelerine,
- 2) Matematiksel işlemlerin kavranmasına,
- 3) Kavramların ve işlemlerin arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olmak.

Günlük hayatımızda matematik disiplinine pek çok kez maruz kalınmaktadır. Bu nedenle matematiğin eğitimi ve öğretimine önem verilmektedir. Matematik, insanların yaşamla bağlantısını kuran amaçlarını ve sınırlarını belirleyerek insan yaşamına anlam katan bir bilim dalıdır (Doğan, 2003, 195). Altun'a (2006) göre, matematik tabiattaki varlıkların daha kararlı olmasına yardımcı olmakta ve insanlara düşünme ve akıl yürütme yetisi kazandırmaktadır. Baykul 'a (2011) göre, matematik eğitimi ve öğretimine gün geçtikçe daha fazla önem verilmektedir. Matematik öğretimi kişinin özgürce düşünebilmesine ve olaylara farklı pencerelerden bakabilmesini sağlamaktadır (Aydın, 2003). Disiplin dalları içerisindeki önemi büyük olan bir dersin eğitim ve öğretimi de titizlikle yapılmalı ve bu ders öğrencilere sevdirmelidir.

Teknolojinin ilerlemesi ile ders programlarının geliştirilmesi tüm derslerde olduğu gibi matematik dersi içinde önemlidir. Yeniden oluşturulan, geliştirilen öğretim programları ile matematik öğretiminde yeni yöntemlerin ortaya çıkarmıştır (NCTM, 2000; Zbiek, Heid, Blume ve Dick, 2007). Matematik eğitiminde uygulanacak etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme ile ilgili beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olması gerekir (Aydın, 2008, 265). Matematik eğitim ve öğretiminde konulara uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Matematik öğrenmede kalıcı davranış değişikliği için öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmeli ve öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalı bu şekilde ezber dayalı öğrenme şekli değil, yaparak yaşayarak uygulama sağlayacak yöntemler daha faydalı ve devamlı bir sonuç sağlar.

2.1.1. Matematik Öğretiminin Temel İlkeleri

Matematik öğretimin temel ilkeleri Altun (2011) tarafından 9 (dokuz) madde şeklinde belirlenmiştir:

1. Kavramsal temeller gerektiğinde etkinliklerden de yararlanılarak sağlam verilmelidir.
2. Matematik ders konularının ardışık olması göz önüne alındığında önşartlı kavramların kazandırılmasına öncelik verilmelidir.
3. Ders konularının işlenişinde araç rolü oynayan anahtar kavramların öğrenciler tarafından sıkça kullanmaları sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine düşün görevlerin iyi belirlenmesi gerekir. Öğretmenler soyut kavram öğretiminde öğrenciye mutlaka destek olmalıdır. Öğrenciler dersle ilgili etkinliklere aktif katılmalıdır.
5. Grupla çalışma ile öğretmenlerin öğrenciyle ve öğrencilerin öğrenciyle etkileşimi önemlidir.
6. Olayları daha iyi yorumlayabilmek için öğretimde zaman zaman çevreden yararlanılmalıdır.
7. Matematik derslerinde kazanılan temel becerilerin sık sık tekrarlanılarak pekiştirilmesi sağlanmalıdır.
8. Değişik hayata dair problemler ve araştırma çalışmaları verilerek problemler çözümlenmelidir.
9. Okulun ve öğretmenin temel görevi matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme olmalıdır.

Tıraş (1997) ise matematik öğretiminin temel ilkelerini şöyle sıralamaktadır;

1. Öğrenmeye istekli ve hazır olmalı,
2. Öğretimde plan yapılmalı,
3. Bireyler arasındaki farklılıklara dikkat edilmeli,
4. Öğretimde öğrenciye gerekli ipuçları ve pekiştirmeler verilmelidir,
5. Sonuçlar ile ilgili dönüt yapılmalı, yapılan düzeltmeler öğrenciye öğretici mahiyette gösterilmelidir,
6. Öğrencilerin öğretime aktif katılımları ve süreçte etkin olmaları sağlanmalıdır.

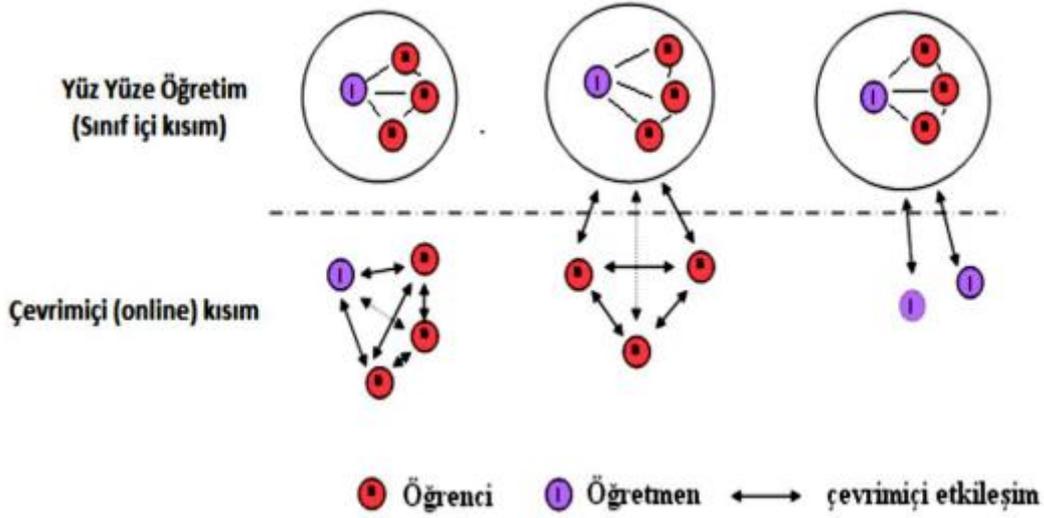
Görülüyor ki, matematiği ihtiyaca göre çağdaş anlamda yorumlamak ve konuya göre uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerekmektedir.

2.2. HİBRİT KOÇLUK

2.2.1.Hibrit Eğitim

Latince kelime olan hibrit; “melezlik” anlamı taşıyan ve kelime köken olarak biyoloji bilimine dayanan (Pedersen, Nørgaard ve Köppe, 2018) hibrit kelimesi, alan yazında harmanlama, harmonik, karma gibi kelimelerle aynı ifadeyi taşımakta, tüm bunları topladığımızda iki yapıyı bir araya getirip daha iyi bir ürün elde etmek hedefiyle kullanma olarak tanımlanmaktadır (Usta, 2007).

Bu tanımdan anlaşılacağı üzere hibrit eğitimde, verilen eğitimin bir kısmı yüz yüze kalan kısmı uzaktan eğitimle yapılmaktadır (Kastornova ve Gerova, 2021). Hibrit eğitim modeli sıklıkla eğitim kurumlarında bir dersin % 50’sinin yüz yüze gerçek (reel) sınıf ortamında, % 50’sinin ise uzaktan (çevrimiçi) eğitim yöntemleri kullanılarak öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Lago, 2000: 5-7; Gilroy, 2001: 43). İnternet tabanlı öğretim ile yüz yüze eğitim anlayışının beraber kullanıldığı hibrit eğitimde, gerçekleşen öğrenmelerde, eleştirel düşünme ve interaktif bir öğretim ortamı bulunmaktadır (Soydan, 2008). Hibrit eğitim günümüzde örgün eğitime alternatif olarak doğan uzaktan eğitim mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın içerisine teknolojinin de bütünleştirildiği bir eğitim öğretim sistemidir (Uşun, 2006; Yamamoto ve Altun, 2020). Öğrencinin hibrit eğitimin okul ortamından uzakta geçirdiği çevrimiçi(online) kısmında kendi öğrenme hızını kendisinin belirleyebilmesi hibrit eğitimin en önemli avantajlarından biridir (Bakırcı, Doğdu ve Artun 2021).



Şekil 2.1. “Hibrit (Harmanlanmış) Öğretim İçin Sınıf İçi ve Online Etkileşim Şekillerinin Şematik Gösterimi” (Yolcu, 2015: 257).

Aynı zamanda hibrit eğitimin avantajlarından biri düşük maliyetli olmasıdır. Uygulanan öğretimin bir kısmı çevrimiçi (online) yapılır, öğrenciler sürekli olarak sınıf ortamında bulunması gerekmez. Aynı zamanda öğrencilerin onlardan istenilen basılı kaynakları da kullanmaları zorunlu değildir. Gelişen bilgi teknolojileri sayesinde öğretici ve öğrenenler zaman sınırlaması olmadan arzu ettikleri her bilgiye istedikleri an ulaşabilirler (Potra, Pugna, Pop, Negrea ve Dungan, 2021). Aşağıda hibrit öğrenmenin bileşenleri verilmiştir (Yolcu, 2015: 258)

Tablo 2.1. Hibrit Öğrenmenin Bileşenleri

Yüz yüze olan kısım	Farklı çevrimiçi öğrenme ortamları
Sınıf içi öğrenmeler	Çevrimiçi tartışma ortamları
Labaratuvar uygulamaları	Bloglar (kişilerin herhangi bir konuda kendi görüşle-
Yardım, destek ve izleme programları	rini yazdıkları günlüğe benzer Web siteleridir.)
Meslek Öğrenimi	Wikiler (kullanıcıların içeriğinde değişiklikler yap-
Sınıf içi tartışmalar	masına izin veren Web siteleri)
Eş zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamları	Kişisel öğrenme ortamları
Online dersler	Çevrimiçi materyaller
Online konferanslar	Animasyonlar
Online sohbet ve tartışmalar	Simülasyonlar

Öğretmenin hibrit eğitimi sağlıklı yürütebilmesi için; iyi bir teknolojik okuryazar olması, bilgi çeşitliliği ve bunların eşliğinde zaman faktörünü dikkate alarak öğretim programıyla eş zamanlı olarak hareket edebilmesi gerekir. Programdaki hedef davranışların kalıcı izli davranış değişikliği göstermesi için zenginleştirilmiş yöntem ve tekniklerden yararlanılmalı çeşitli araç gereçler kullanılmalıdır (Koç Akran, 2021).

2.2.2. Koçluk Kavramının Tarihsel Süreci

Öğrenen konumunda olan bireyler kimliklerini anlayan, akademik hedeflerini belirlemede yardımcı olan, güçlü yanlarını keşfetmelerini sağlayan, davranışlarında sorumluluk alma bilinci geliştiren bir oluşum arayışı içerisine girmişlerdir. Yüzyıllar öncesinde var olan bu sistem ile yönlendiren konumunda olan bireylere bir unvan konulmaya başlanmış ve zaman içerisinde “koç” kavramı doğmuştur. Koçluk sözcüğünün sözlükte yer alan karşılığına baktığımızda “Kişilerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşmasını sağlamak üzere verilen hizmet” (TDK, 2020) anlamı taşıdığı görülmektedir. Koç, öğreneni sürekli gözleyen; ama sürece müdahale etmeyen, öğreneni performansını ve güdülenmesini sağlayan, öğreneni yönlendiren ve özgüvenini artırandır (Çam Tosun, Bayram, 2016)

Koçluk fikrinin oluşması 1500’lü yıllarda temel atılan bir oluşumdur. Fikir kökeni itibarıyla Macarca “kocsx” sözcüğünden meydana çıktığı var sayılmaktadır (White, 1970, 431). Kock şehri, insanların yaşamlarını kolaylaştıran yaylı dört tekerlekli araçların üretildiği Macaristan ‘ ın bir şehridir. Üretilen araçlar ile insanlar buldukları yerden ulaşmak istedikleri yere daha konforlu ve kolay bir şekilde ulaşmışlardır. Zaman içerisinde araç için yüklenen anlamlar koç tanımını ortaya çıkarmış, varılmak istenen noktaya taşıma anlamına atıf yapmıştır (Berg ve Karlsen, 2007, 4).

Koçluk kavramı dünyada pek çok alanda kendine yer bulmuştur. Politikada, sağlıkta, eğitimde koçluk yapılanması kullanılmıştır. Koçluk kavramı ülkemize girdiğinde ise rehberlik, antrenörlük, şirket danışmanlığı şeklinde çevrilse de aslında koçluk tanımı; bireylerin var olan potansiyellerinin üst seviye çıkarılması ya da içlerinde potansiyellerin keşfedilmesini sağlayan, kişileri motive eden ve bireyin öz değerlendirmesine yardımcı

olan bir oluşumdur (Çatalbaş, 2017).

Koçluk sistemi, kişisel ya da takım çalışması ile ders başarısı, sınav kaygısı, aile içi iletişim, mesleki yönelim, zaman yönetimi vb. konular hakkında ve kişilerin ihtiyaç duydukları her alanda destek verir. Bireyler koçluk ile sosyal becerileri edinmelerine, ders başarılarının artmasına ve geleneksel eğitim anlayışındaki pasif öğrenme durumundan çıkıp öğretimin içerisinde aktif rol oynadığı aktif öğrenme yolları kazanmaya çalışılmaktadırlar (Gynnild ve diğ, 2007).

Koçluk uygulamasında ki gaye, bireylerin doğuştan var olduğu inanılan kabiliyetlerinin potansiyelini gerçekleştirmesine destek olmak ve farkındalığını arttırmaktır. Koçluk ile öğrencinin öğrenme stillerini, mesleki yönelim, avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin belirlenerek öğrencinin kabiliyetlerinin meydana çıkmasına yardımcı olmak ve kullanımı için teşvik etmektir. Bireyleri yönlendirirken onları kontrol altına almak ya da onların adına karar almak değil amaç belirlemede yardımcı olmak aynı zamanda bu yolculukta çıkabilecek her zorluğa birlikte çözüm üretebilmektir.

Koçluk alan öğrenci öz disiplin ve özdenetim becerisini geliştirir. Güçlü ve zayıf yönlerini bilen, öğrenmeyi öğrenen birey etkili ve verimli ders çalışma becerisi geliştirir. Bireysel yapılan koçluk ile kendini değerli hisseder ve özgüveni artar. Bu durum akademik başarısına yansır ve sorumluluklarını bilir çalışma eylemini ötelemez. Eksikliklerine değil bireysel farklılıklarına odaklanır. Önemli olan öğretme değil her zaman öğrenen olmalıdır. Koçluk sistemi bireyi ön plana alır ve bu felsefeyi vurgular. Onlara bilgiyi hazır olarak sunmak yerine bilgiye ulaşmaya yollarını öğretmektir. Koçluk uygulaması ve koçluğu yürüten kişinin amacı; kişinin fikirleri ve hedefleri arasında köprü kurmaktır. Kurulan köprüler sayesinde koç ve koçluktan yararlanan kişi arasında güven duygusu ve beraberinde ortak hareket etme yakınlığı ortaya çıkar.

Koçluk sisteminde kişiye yaşamı boyunca kendini geliştirme sürecinde yalnızca ona bir kariyer oluşturmak değil aynı zamanda içsel yolcuğunda da destek olmak koçluğun değişim kapsamına giren anahtar noktalarıdır (Tümen Akyıldız, 2019).

Koçluk sisteminde koçluk görevi üstelenen kişi ise gözlemleyici, olaylara farklı bakış açısı ile yorumlayan, bireyin başarımının nerede ve hangi yolla geliştirilmesini bilen, dönü sağlayan, bireyde kendine yönelik güven duygusu oluşturan ve motive eden kişidir. Öğrenenin yanındadır. Bireyleri takip altında tutarlar ama otorite sağlamazlar, ani müdahalelerden kaçınırlar ve bireylerin ihtiyaç duydukları anlarda hazır olur ve gerekli yardım da bulunurlar(Karabacak, 2010)

Rowley (1999,s. 21-22)' in belirttiği gibi ulaşılması isenen koç özellikleri:

- Duygudaşlık ve kendi fikirlerini, bakış açılarını, değerlerini koçluk uygulamasının dışında tuarak bireyleri olduğu gibi kabul eder.
- Koçluk uygulamasından faydalanan bireyleri gelişim aşamasında olan bir birey olarak görürü ve sürekli onu eğitmen gibi destek verir.
- Bireylerin başarı durumunu, kabiliyetleri ve seviyesinin ne olduğuna bakmazsızın destekler.
- Koçluk uygulasında amaç kişilerin öğrenmelerine destek vermek ve seviyeleini yükseltmekir.
- Koçluk uygulmasını yapan kişi sürekli olarak kendini geliştirir. Öğrenmekten geri durmaz.
- Öğrendiği her bilgi paylaşmaktan geri durmaz.

Öğretmen koçluğunun pek çok alanda kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları; özel öğrenme sorunu olan öğrencilerle ilgilenmesi, davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgilenmesi onlara destek vermesi, isteklendirme koçluğu, sosyal davranışsal müdahale programları, okuma-yazma programları, matematik öğretimi ya da çeşitli dallarda bireylerin yeteneklerinin ve yeterliklerini desteklemek amacıyla uygulandığı görülmektedir (Fidan, 2018).

2.2.3. Günümüzde Kullanılan Genel Koçluk Çeşitleri

Koçluk sistemi, koçluk hizmeti veren öğretmenin işbirliğine dayalı olarak farklı çeşitleri mevcuttur. Koçluk çeşitleri içerisinde en çok kullanılanları; bilişsel, içerik odaklı, öğretimsel ve uygulama temelli koçluktur. Açıklamaları aşağıda verilmiştir:

a-) Bilişsel Koçluk

Bilişsel koçluk, bilişsel içgörünün keşfedilmesine yardımcı olur bu sayede bireyde özdenetim, planlama, organize etme ve analiz becerilerinin çeşitli etkinliklerle öğrenene kazandırılması esasına dayanmaktadır. İnsan zihninin sınırlarının olmadığı, insanların yaşantıları yoluyla entelektüel gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini savunur.

Bilişsel koçluk yapan kişiler öğrencilerin buldukları sosyal ortama kültürel olarak uyum sağlamalarını ve üst düzey becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bilişsel koçluk hizmeti veren öğretmenler süreç boyunca var olan yetilerin hangilerinin fayda sağlayacağını ya da hangilerinin beklenen ödevleri yerine getiremeyeceğini analiz eder ve tanımlarlar (Gomez, 2005, Akt: Demir, Doğanay, 2009).

b -) İçerik Odaklı Koçluk Sistemi

İçerik odaklı koçluk çeşitinde amaç; bireyler için bilinmesi gereken temel disiplinlerin öğretilmesinde ve akademik açıdan başarı kazandırılması vardır (Neufeld ve Roper, 2003, Akt: Aygün, Işıksal Bostan). Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik alan bilgisi ve pedagojik bilgilerini güçlendirmek amacıyla bu sistem tercih edilir. İçerik odaklı koçluk sisteminde herhangi bir disiplin dalında öğrencilerin öğrenimlerini ve kazanımlarını arttırmaya yönelik ilgili disiplinin kullandığı stratejileri ve etkinlikleri analiz etmede ve uygulamada öğretmen ve koç eş güdümlü olarak çalışır. İçerik odaklı koç sisteminde amaç bu koçluğu alan kişinin sonunda kazanması beklenen davranışlar şunlardır;

- *İçerik odaklı olma:* Hem ilgili disiplin dalına ait eğitim bilgisi olan ve hemde ilgili disiplin ile ilgili alanyazına hâkim hem de mevcut disiplinin öğrencilere nasıl ne ne şekilde öğretilmesiyle ilgili gerekli ortamı oluşturabilen kişi olma
- *Aktif öğrenme sağlama:* Öğrenenin süreç boyunca etkin olacağı ortamı oluşturabilmek için onu her aşamaya dâhil etmelidir. Ortaklaşa hazırlanan ders planları, öğretim araçları aynı zamanda değerlendirmeyi ne şekilde ve nasıl yapacakları kararları ile öğrencinin konu ile ilgili fikirleri oluşması sağlama
- *Uyumluluk odaklı olma:* Koçluk sürecinde öğretmenin fikirlerinin anlaşılıp önceki bilgi ve inançları ile bağlantı kurulmasının ve çabasının desteklenmesinin yanında okul, yönetici ve eğitim politikaları ile uzlaşılmasına yardımcı olma
- *Süre odaklı olma:* Zaman yönetimi konusunda dikkat çekme, var olan problemler karşısında ivedilik ile çözüm üretebilir hale getirme
- *İşbirlikli katılım sağlama:* Koçluk görevini yürüten öğretmen, bu işin aynı zamanda bir akım işi olduğunu hatırlatmak, öğrencinin toplumun bir parçası olduğunu hissettirmek amaçlı etkinlikler düzenlemelidir. Yapılan etkinlikler müfredata uygun şekilde ilerleyen deney, proje, araştırma olabilir. Böylelikle öğrencinin sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar.

İçerik odaklı koçluk sistemi çalışmasına dâhil olan eğitimciler, koçluk uygulamasında yer alan öğrencinin uygulama boyunca ki avantajlı ve dezavantajlı yönlerini keşfetmelerine yardımcı olur. Öğretmenler aldıkları koçluğunun mesleki bilgilerini geliştirmede, eğitim verdikleri öğrencide ders başarısını arttırmada, kişinin kendine olan güvenini oluşturmada,

fikirlerini ifade etmede, sosyal becerilerini geliştirmede fayda sağladığına dair fikir birliğine varmışlardır (Aygün, Işıksal Bostan, 2019).

c-) Öğretimsel Koçluk Sistemi

Öğretimsel koçluk ülkemizde başlarda rehberlik öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar tarafından yürütülen bir uygulama olmakla birlikte, süreç içerisinde özel eğitim kurumlarının da rağbet ettiği bir oluşum olmuştur. Akademik koçluk, öğrenci koçluğu, eğitim koçluğu, öğretimsel koçluk kavramları sıkça birbirleri yerine kullanılan kavramlardır (Karabacak, 2010) . Süreç boyunca aktif olan öğrencinin, koçluk yapan öğretmeni ile arasında öğrenci başarısına olumlu etki eden bir iletişim ağı olarak ifade edilebilir. Akademik koçluk alan öğrencinin sınav ve ders başarısını olumlu anlamda etkilemek için işbirliği halinde devam eden bir yolculuk olarak anımlanabilir.

2010 Yılında Sakarya ili genelinde yapılan bir araştırmada öğretimsel koçluk sisteminden yararlanan öğrencilerin bir önceki eğitim öğretim yılı sene sonu akademik başarı puan oralamaları ile devam eden ve aynı zamanda akademik koçluğun yapıldığı eğitim öğretim yılının sene sonu akademik başarı ortalamaları olumlu anlamda bir yükseliş olmuştur. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre söylenebilir ki akademik koçluk, uygulamadan yaralanan öğrencilerde ders başarısını arttırmaktadır(Karabacak, 2010).

d -) Uygulama Temelli Koçluk Sistemi

Geçmişten bugüne kullanılan ortamlarda öğrenciler için gerekli olan pedagojik desteğin ve güven ortamını sağlayan düzenekler kendilerini geri çektiklerinde kişilerde bir boşluk hissi oluşur ve bunun akabinde ne yapacaklarını bilemez hale gelirler. Modern yaşamın can alıcı noktalarından biri olarak sürekli bir koşuşturma halinde buldukları yaşam koşullarına uyum sağlama gayretidir. Bu tempolu yaşam içerisinde kişiler özel hayatları, iş hayatları, kariyerleri, aile kurumunda üstlendikleri roller gibi pek çok alana yaygın şekilde yaşamaları ve bu durumlarla mücadele edebilmeleri aynı zamanda standartlarını iyileştirme ihtiyacı sonucunda uygulama temelli koçluk uygulamasından destek alırlar. Ülkemizde son yıllarda yaygın bir biçimde kullanılan hatta “yaşam koçu” olarak ifade edilen bir oluşumdur. Böyle bir koçluk çok fazla emek ve zaman alacağı için diğer koçluk çeşitlerine göre koçluk yapan kişinin maddi beklentisi yüksek olur. Bu sebeple “yaşam koçluğu” olarak da adlandırabileceğimiz bu oluşum toplumun ekonomik yapısını düşündüğümüzde sadece belli bir kesimin faydalandığı ve hizmet gördüğü yapıdır.

Uygulama temelli koçluk günümüz dünyasında meydana gelen duygu durum değişimleriyle başa çıkabilme, bireylerde yaşanan duygusal boşluk hissini giderme, sadakatsizliğe karşı sadakat, ümitsizliğe karşı umut, karamsarlığa karşı iyimserlik, mutsuzluğa karşı mutluluk vaadi içeren bir destek oluşumudur (Ünal 2017).

2.2.4. Hibrit Koçluk

Teknoloji ve bilginin ilerlemesinde yaşanan gelişmeler sonucunda eğitim kurumları nitelikli öğrenme sağlamak, bireylere teknoloji okuryazarlığı kazandırmak, eğitim maliyetlerini azaltmak ve daha geniş kitlelere hitap edebilmek için eğitim teknolojilerini kullanmaya başlamışlardır (Bates, 2000: 16; Gülbahar, 2005: 77). Öğrenme ortamında teknoloji kullanımı öğrenciyi derse güdüleme, motivasyon artırma, daha zengin öğrenme ortamları sunma, öğrenciyi merkeze alarak dersin içine çekme özelliklerine sahiptir. Bu yüzden öğretimdeki rolü önemli ve büyüktür (İşman vd, 2002, Akt. Karamustafaoğlu, Aydın ve Özmen, 2005: 67) . Teknolojide yaşanan her gelişme eğitime yön vererek öğretim stratejilerinin belirlenmesini sağlar (Akpınar, 2004: 124). Teknolojinin ilerlemesi öğrenmelerin bireyselleşmesi fikrini ön plana çıkarmıştır. Sınıfların, öğretim yöntemlerinin ve öğretmenlik anlayışının geleceğe hazırlanması için merkezde teknolojinin olduğu “kişiselleştirilmiş öğrenme” ve “ çevrimiçi sınıf” ın yer aldığı yeni sistemler olmalıdır. Kişiselleştirilmiş öğretim ile öğrenci merkezde aktif olarak katıldığı ve öğrenme süresinin olumlu yönde etkilendiği yöntem olacaktır. Hibrit koçluk sistemi hem yüz yüze etkileşim olduğu hem de uzaktan etkileşimin olduğu bir koçluk sistemidir.

Hibrit koçluk ile hedeflenen klasik koçluk sisteminin yetersizliğinin giderilmesi ve aynı zamanda öğretimde oluşan olumsuz durumları ortadan kaldırılması ve eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi düşüncesi üzerinde durulmaktadır. Öğretim de oluşan olumsuzluklar

- Ezbere dayalı anlayışla öğretim yapıldığında ulaşılmak istenen hedefden uzaklaşmak.
- Öğrencinin okul içi ve okul dışı bir bütün olarak değerlendirilmesinin ve desteklenmesinin zorlukları.
- Öğrencinin pasif olarak katıldığı öğretim hizmetleri.
- Eğitim sisteminin öğrencilerin sadece belli özelliklerinin geliştirmeye odaklanması ve bu standartlara uymayan öğrencilerin ihmal edilmesi.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en önemli unsur geri bildirimdir. Bloom ' un (1979) okulda öğrenme modeline göre bireye öğrenim sürecinde verilen dönüt onunla kurulan ilişim türüdür ve bireye iletilmesi gereken mesajları kapsar.

Öğrencinin geri bildirim beklediği durumlar;

- 1-) Bireyin tutumunun, ondan beklenen hedef kazanımlara ne derecede yaklaştığını,
- 2-) Mevcut tutumun ondan beklenen hedef kazanıma edinmiş ise ne derece edindiğini,
- 3-) Bireyin tutumunun ondan beklenen kadar olmadığına, yapmış olduğu yanlışların ne olduğunu ve nasıl telafi edeceğini bildirmede,
- 4-) Bireyin öğrenirken edindiği kazanımı ne derece edindiği, son durumunun seviye olarak ne olduğunu bildirmede dönüt kullanılır (Bloom 1979, Akt Dökmen 2019).

Geribildirimler, özellikle teknoloji temelli yollarla yapılmaktadır. Koçluk uygulamalarının geribildirimi veya diğer aşamalarında teknoloji kullanımı, yüz yüze eğitimde karşılaşılan zaman gibi sorunları aşmak için faydalı olabilir (Kasprisin, Single, Single ve Muller, 2003; Bierema ve Merriam, 2002).



Şekil 2.2 Hibrit Koçluk Modelinin Geri Bildirim Yolları

Hibrit koçluk sistemi uzaktan koçluk sistemi değildir. Uzaktan koçluk sistemi uzaktan eğitim mantıyla paralel olarak gider. Uzaktan eğitimde; mektupla, kitapla çevrimiçi pek çok yöntemle olabilir. Ancak hibrit koçluk sistemi yüz yüze iletişimin ve bilgi teknoloji birlikteliğini vurgulayan bir sistemdir (Çardak, 2012) . Hibrit koçluk sistemi ile öğretmenlerin sınıftaki her öğrenci için harcadığı süreyi en üst düzeye çıkarabileceğini ve öğretmenlerin öğretmen kimliklerinden çok rehber olarak davranmalarını sağlayan bir oluşumdur.

Bu sistemin verimli bir şekilde çalışması için eskisi ile yeniyi değiştirirken neyi değiştirdiğimize dair cesaretli ve kararlı sorular sormamız gerekir. Klasik koçluk sistemi hangi durumlarda eksik kalmıştır ve farklı bir yol farklı bir sistem gereksinimi duyulmuştur. Hem yüz yüze hem de çevrimiçi iletişim imkân tanıyan öğretim programı sayesinde öğrencilerin ders başarısını olumlu anlamda etkilemenin yanı sıra, kazanılan davranışların uzun süreli bellekte etkin şekilde yer almasına fayda sağladığı görülmüştür (Usta, Mahiroğlu, 2008) . Buradan yola çıkıldığında hem klasik koçluk sisteminin temel ilkelerinin uygulanacağı hem de bilgi teknoloji ikilisinin değişimi ışığında oluşturulmuş hibrit koçluk sistemi beklentilere cevap vermektedir.

Klasik koçluk eğitimleri belli bir dönem alınır ve koçluğu alan danışan bu durumdan kısa süreliğine faydalanır gereken telkinleri kendi kendine yapmaya devam eder. Hibrit koçluk ise bu ilişkinin sürekliliğine önem verir. Gerek yüz yüze gerek çevrimiçi tabanlı etkileşimlerle bağı kuvvetli kalmasına ve sürekli iş birliği sağlanmasına yardımcı olur.

Koçluk sisteminde koçluk görevi üstlenen öğretmenin görevi sınırlı kalır. Kendini yalıtılmış bir ortamda bulur. Öğretim yöntemleri öğrencinin problemleri ile ilgili tartışma konuları giderek sınırlanır. Hibrit koçluk ise öğretmenlere daha fazla fırsat sunabilir. Anlık mesaj, video konferanslar gibi ağ sistemlerinin olanak verdiği uygulamalar ile öğrenci ile sürekli etkileşim halinde olur. Aynı zamanda koçluk sisteminin aksine bireylerin düşünmek için kısa bir süre gibi kısıtlama yoktur. Duygu durumlarını paylaşma da yâ da yönlendirilmek istediği her konuda bol vakti ve paylaşım olanağı vardır (Whitmore, 2009) .

Koçluk sistemi zaman alıcı bir sistemdir. Öğretmenin koçluk alan öğrencinin ihtiyaçlarına anında cevap vermesi bazen mümkün olmayabilir. Hibrit koçluk çevrimiçi etkileşim ile daha esnek bir yapıya sahip ve klasik koçluk sisteminin bir uyarlamasıdır. Klasik koçluk sisteminde yer, zaman, kişisel iletişim eksiklikleri hibrit koçluk ile giderilebilir.

Washington'da özel bir eğitim kurumunda yapılan bir çalışma göstermiştir ki internet tabanlı öğretim gören öğrenciler, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin geleneksel öğretim yollarına kıyasla olumlu bir katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada internet tabanlı öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimde yaşları, teknolojik okuryazarlık seviyeleri ve ders motivasyonları arasında öğrenme hazları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur (Çardak, 2012). Bu çalışma bize şunu göstermiştir ki; hibrit koçluk sistemiyle okul dışı yapılan öğrenci koç ilişkisi arada ki bağı kuvvetlendirir. Bu iletişimin kuvvetlenmesi ile karşılıklı güven duygusu artar ve bu öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin keşfedilmesine katkı sağlar. Aynı zamanda sınıf dışı yapılan bu çalışma öğrenci – öğrenci iletişime zarar vermez. Bu da öğrencinin sınıf içerisinde ki sosyal yönünün güçlü kalmasına yardımcı olur.

Hibrit koçluk sisteminin önemli hedefleri şunlardır; pedagojik zenginlik, bilgi, sosyal etkileşim, kişisel gelişim, maliyet etkinliği ve yenilenme kolaylığı. Hibrit koçluk sistemi sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşen bir öğrenme sürecidir. Danışanın uygulama sorunlarını anlamasına ve çözmesine yardımcı olmaktadır. Hibrit koçluğun temeli sosyal yapılandırmacılıktır. Öğrenme sosyal bir davranıştır ve bireyler başkaları yoluyla öğrenirler. Vygotsky 'e göre öğrenme hem sosyal hem de bilişsel bir süreçtir (Vygotsy, 1978; Akt, Ünveren Kapanadze, 2019).Sosyal yapılandırmacılıkta öğrenme; söylev ve sosyal etkileşim ile gerçekleşir. Sosyal etkileşim problem çözme becerisini kuvvetlendirir. Hibrit koçluk sosyal

etkileşimin bir türüdür. Katılımcılar arasında anlam, değer, ilgi, motivasyon ve iş birliği kurma ortamı yaratır. Hibrit koçluk sisteminin vurguladığı hibrit öğrenme uygulamalarının öğrencilerin başarı düzeylerini arttırdığı ve öğrencilerin kalıcı bilgiler edinmelerini sağladığı tespit edilmiştir (Akgündüz, 2013). Küçük yaş grubunda ki bireyler bedensel gelişimleri ile ilintili olarak fiziksel aktivitelerden çok hoşlanırlar, hoşlandıkça daha çok hareketlenirler. Zihinsel gelişimin bir parçası olarak da merak duyguları gelişir, yaşadıkları çevrede tüm değişkenlere olan ilgileri artar ve olaylar hakkında fikir oluştururlar. Bu durum oyunlar gibi onlara zevk verir bu sebeple tekara ve tekrar devam ettiriler (Skemp, 1986). Bundan yola çıkarak söylenebilirki öğrencilerin matematiği öğrenebilmeleri için süreç boyunca aktif olmaları ve ihtiyaç duydukları an geri bildirim almaları gerekir. Hibrit koçluk uygulaması ile süreç boyunca her an desteklenen çocuk, akademik anlamda daha başarılı olur.

Hibrit koçluk öğretmenlere gerekli bireyselleştirilmiş desteği sağlayabilir. Örneğin öğretmenlerine daha fazla üst düzey düşünme becerilerini başarıyla dâhil etmek için kullanılabilir. Aynı yer, zaman ve maliyet açısından daha ekonomik olacağı için tüm öğretmenlere bu hizmet verilebilir. Online görüşmeler sayesinde çok sayıda öğretmene ulaşmak mümkün olabilir.

Klasik koçluk sisteminde öğretmen ve koç genellikle birkaç kez toplanır ve özellikle o öğretmenin koçluğun amaçlarına ulaşmasında kendisine yardım alamama endişesi yaşar çünkü bu koçluk ilişkisi kısa bir süre sonra sonlanacaktır. Mesleki gelişim yoğun ve sürekli olmalıdır. Hibrit koçluk bu felsefeye dayandığı için beraber birkaç seferlik iletişim ile değil sürekli bir iletişimle sağlanır. Karşılıklı saygıya dayanan, özgür düşünce ve fikirlerin rahatlıkla dile getirilebildiği bir konuşma ortamına izin verir (Gilbert, 2016).



Şekil 2.3 Hibrit Koçluk Tasarımı

Hibrit Koçluk Sistemi Şunları İçermelidir:

- 1-) Öğrencinin sınıf içi gözlem formunu
- 2-) Hibrit Koçluk yapan öğretmenin koçluk alan öğrenci hakkındaki yansıma formu
- 3-) Hibrit Koçluğu alan öğrenci ile koç arasında geçen görüşme formu
- 4-) Katılımcıların iletişimi nasıl kuracaklarına dair iletişim formu
- 5-) Alınan hizmet ve süreç hakkında sürekli değerlendirme formu

Hibrit koçluk modelini iletişim şekli e-posta veya tartışma panoları gibi sosyal ilişkileri geliştirebilir görevleri yüz yüze etkileşimden daha etkili bir şekilde yerine getirmektedir. Katılımcılara fikirlerini doğru bir şekilde temsil etmek ve gerçeklerinin daha net bir resmini sunmak fiziksel çevre ile ilgilenmeme özgürlüğü nedeniyle anlayış veya zaman kısıtlamaları veya sınıfta meydana gelebilecek kesintiler gibi durumlar olmadan cevap vermeden önce derin düşünebilme ve fikirleri tekrar gözden geçirebilme imkânı tanır.

Cheng'e göre (2013) Hibrit Koçluğun Temel İlkeleri

1-) Eşitlik: Koçluğu alan ile koçluk yapan aynıdır. Kimsenin kimseye üstünlüğü yoktur. Bu bir yol arkadaşlığıdır.

2-) Seçim: Hibrit koçluk ilişkisinin bir başka yönü her öğrencinin kendisi için karar verme yetkisine sahip olduğudur. Hibrit koçluğu yapan kişi öğrenciye seçenekler sunar seçim hakkı ise öğrenci ile yapılan işbirliğinin sonucudur.

3-) Söz Hakkı: Hibrit koçluk ilişkisinde koçlar ve öğrenciler aynı derecede görüşlerini ifade ederler. Koçlar öğrencinin bakış açısını dikkate almalıdır. Hatta ona fikrini söylemesi için cesaretlendirmelidir.

4-) Diyalog: Birlikte karar vermek ve her bir ortak fikirler, koçlar ve öğrenciler birlikte öğrendikleri bir diyaloga girmelidirler. Fikir paylaşımı. Koçlar öğrencileri dinlemek için daha fazla zaman harcamalıdır

5-) Yansıma: Koçlar öğrencilerin sürecin başında ve süreç içerisinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlamalıdır. Öğrenci sürecin başında kendisini nasıl gördüğünü ve süreç içerisinde nasıl gördüğünü ifade etmelidir.

6-) Girişkenlik: Koçluk alan öğrenciyi yeni oluşumlara başvurma isteklilik durumu değiştir. Koçun görevi öğrenciyi bu adımlarında cesaretlendirmektir.

7-) Karşılıklılık: Asıl amaç öğrencinin gelişimini sağlamak olsa da hibrit koçluk sistemi bir yol arkadaşlığı olduğu için koç görevini üstlenen kişi de öğrenci sayesinde bilgi ve içgörü kazanmayı öğrenir.



Şekil 2.4 Hibrit Koçluğun Temel İlkeleri

Zaman içerisinde yapılan araştırmalar, ders için hazırbulunuşluğu eksiksiz olan bireylerin de zorluk derecesi orta olan soruları cevaplamakta güçlük çektiklerini (Fitzpatrick, 1994; Marrschael, 1988; Schonfeld 1985, Selden vd, 2000, Akt: Nancarrow 2004), devamında ise matematiksel becerisi kuvvetli olan öğrencilerin bile derse karşı olumsuz tutum içerisinde olduklarını ifade etmiştir (Verschaffel vd, 1999). Bunun sebebi öğrenci derste gördüğü matematik eğitimi dışında süreç boyunca yalnızlaşması ve tek başına mücadele edecek olmasıdır. Hibrit koçluk öğrencinin süreçte kendini yalnız hissetmesini engeller. Ona yol gösterici olur, hatalarını düzeltmesine ve yola devam etmesine yardım eder. Öğrencilerin belirlenen hedef davranışı etkin bir şekilde edinebilmesinin koşulu, yeteri kadar emek ve zaman harcaması ve gerekli dönütleri alması ile mümkündür. Öğrenci yeteneğinin tamamen sabit olmadığı, bunun uygun çevre şartları, ev ve okul öğrenme yaşantılarıyla değişebilir bir özellik taşıdığı da gözden uzak tutulmamalıdır (Demirel, 1978). Bu sebeple öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin

istedikleri gibi zaman yönetimi yapabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için koçun desteğine ihtiyaçları vardır. Hibrit koç öğrencinin neden ders çalışmadığıyla ya da ders çalışırken neden sıkıldığıyla ilgilenmez; öğrencinin sıkılmadan ders çalışmasını nelerin sağlayabileceği ve bunu nasıl yapabileceğiyle ilgilenir. Aynı zamanda anne ve babanın da çocuğuna bir koç gibi yaklaşmasını sağlar. Dolayısıyla daha kuvvetli bir iletişimle ebeveyn ve çocuk arasında güçlü bir iletişim ağı kurulur.

Hibrit koçluk sürecinde koç ve koçluk uygulamasından yararlanan bireylerin hazırlanması, eşleştirmesiyle sürecin organize edilmesine yardımcı bazı uygulamalar (aplikasyonlar) yani hem bilgisayar hem de mobil ortamda etkili yazılımlar mevcuttur. Hibrit koçluk teknolojinin gelişmesine bağlı olarak; mekân ve zaman sınırlaması olmadan ilerleyen bir oluşum olarak ortaya çıkar. Hibrit koçluk uygulamasına esneklik sağlayan bu uygulamalardan en çok tercih edilenler; mail, whatsapp(sözlü, yazılı ve görüntülü iletişime olanak tanıyan uygulama), zoom(video konferans uygulaması) bu tarz uygulamalar sayesinde istedik davranışların kazanılması konusunda eğitim kurumlarında kullanımı başarı artırmada büyük katkı sağlayacaktır. Hibrit koçluk ile ulaşılabilirlik ve iletişimsizlik sorununu çözülmektedir. Aynı zamanda öğrenci sanal dünyanın ortasında yalnız ve savunmasız kalmamaya ve siber zorbalıklardan korunmaktadır. Hibrit koçluk geleneksel eğitim ortamlarında bulunmayan bu özellikleri sayesinde koçluk uygulamasına yeni kapılar açmaktadır.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Yapılan Çalışmalar ve Değerlendirmesi

Uzun 'nun (2022) yaptığı araştırma öğretmenlerin yürüttükleri eğitim sürecinin çevrimiçi ve yüz yüze arasındaki benzerlikler ve farklılıklar aynı zamanda kullanımı açısından sosyal etki, kolaylaştırıcı koşullar, öz-yeterlik, kaygı ve davranışsal niyet açısından öğretimi hangi yönde nasıl etkilediğidir. Bu çalışmada öğretimi uygulayan öğretmenlerin çevrimiçi öğretim hakkında ki görüşlerini geniş bir açıdan değerlendirmiştir. Farklı niteliklerin çevrimiçi öğretimdeki etkileri araştırılmıştır.

Soylu'nun (2022) yaptığı bir çalışmada işlenen derslerin geleneksel yöntemlerle oyunlaştırılması ve hibrit yöntemlerle oyunlaştırılması kıyaslanmış ve öğrencilerin ders başarıları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar hibrit yöntemlerle ilerleyen uygulamanın geleneksel yöntemlere göre etkinliklerinin uygulamaya daha uygun ve verimliliğin daha

yüksek olduğu bununda öğrencinin ders başarısına olumlu anlamda katkı sağladığı görülmüştür.

Erarslan ve Arslan'ın (2020) bir devlet okulunda yaptıkları nitel çalışma ile çevrimiçi öğrenmenin okula destekleyici yönü araştırılmıştır. Aynı zamanda yapılan araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hakkında ki olumlu ve olumsuz görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin zaman verimliliği, mekânsal kısıtlamalardan doğan sıkıntılar açısından ekonomik ve konforlu olduğunu fakat bunların yanında arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim eksikliği açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ve teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalarda (Metin, 2018) öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin bilgilerini, teknoloji kullanma istekleri ve teknolojiye olan ilgileri incelenmiştir. Yürütülmüş olan bu çalışmanın diğer bir önemi eğitimde teknolojiyi kullanmak isteyen fakat bunu ne derece ve nasıl akredite edeceğini bilemeyen öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında e-koçluk (Bullock ve Ferrier-Kerr, 2014; Anthony, Gimbert, Fultz ve Parker, 2011; Warner, 2012), sanal(internet) koçluk (Van Dyke, 2014; Rock vd., 2009), web-tabanlı(yazılım tabanlı) koçluk, “uzaktan koçluk” (Storie, Coogle, Rahn ve Ottley, 2017) ve “çevrimiçi(online) koçluk” (David, Capris ve Jarda, 2017) gibi çalışmalar bulunmaktadır.Kalçık (2018) 'in yapıdığı bir çalışmada çevrimiçi koçluk uygulaması alan öğrencilerin uygulamanın verimliliği hakkında ki öğrenci görüşleri şu şekildedir ; akademik başarılarında olumlu yönde bir artış olduğunu, kendileri hakkında bilmedikleri potansiyellerini fark ettiklerini,bunların artışı olarak eğiim kurumu ve ders hakkında olumlu tutum oluştuğunu ifade ettikleri görülmüştür(Kalçık , 2018). Öğrenci koçluğu uygulamalarında katılımcıların koşullarına uygun olarak yüz yüze ve teknoloji destekli uzaktan seçeneklerinden birisi ya da ikisi birlikte tercih edilebilir, ancak alanyazında genellikle tüm katılımcılar için yalnızca bir modelin kullanıldığı görülmekte ancak son yıllarda iki tercihin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde hala yaygın olmamakla birlikte bu tür çalışmalardaki uygulamaların “karma” anlamında “hibrit koçluk” olarak adlandırıldığı görülmektedir (Powell ve Diamond, 2013).

Kasap 'ın (2015) yaptığı çalışma ise hibrit koçluk ve hibrit eğitime bambaşka bir boyut kazandırmıştır. Geliştirilen bir robot ile öğrencilerin hem evde hem de okulda eş zamanlı bilgi paylaşımı yapabilen, öğrencilere istedikleri her ortamda veri sağlayabilen; ekonomik, esnek bir robotun öğrenci başarısını arttırmada etkili olacağı vurgulanmıştır.

Öğrencilerinin temel bilgi ve becerilerinde (okuma yazma becerisi, dört işlem becerisi) ilerleme kaydetmek isteyen 70 eğitimci ile hibrit koçluk uygulaması ile bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda koçluk alan eğitimcilerin, öğrencilere temel beceri öğretmede daha etkin oldukları sonucu elde edilmiştir. Powell ve Diamond (2013) ‘un yürüttüğü bir çalışmada koçluk uygulamasının (sınıf ziyaretleri, canlı koçluk ve geribildirim) ve teknoloji araç gereçlerle ilerleyen koçluk türüne yani hibrit koçluk ile ortak bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda geleneksel yolla ilerleyen koçlukta verilen dönütün hibrit koçluğa kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Dönüt yollarının birden fazla olması bireyde kendisi için en iyi olanı bulabilme duygusu oluşturur aynı zamanda koçluğu yürüten kişi içinde mesleki gelişiminin ilerlemesine ve sosyal becerilerinin gelişmesine olanak tanır. Bu şekilde koç ile koçluk uygulamasından yararlanan kişiler arasındaki ilişim yolları çeşitlenir.

Fidan’ın (2018) öğrenmeye düzeyi olarak özel eğitim alan öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, hibrit koçluk uygulamadan yararlanan öğretmenler uygulamanın; esnek yapılı, ekonomik, kullanışlı ve etkin olduğunu, ihtiyaç duydukları an dönüt almalarının bu tarz öğrenciler için verimli olacağı ifade edilmiştir. Hibrit koçluk uygulaması ile ilgili yapılan bir diğer araştırma da bu uygulamanın sadece sözel derslerde değil temel bilgilerin verilmesinde (toplama ve çıkarma işlemi) (Arı, 2008), tarihleri bilme ve zaman kavramı(Birkan, 2005; Karabulut, 2009) ve biyoloji dersinin tanımlarını ifade etme (Johnson, Schuster ve Bell, 1996) gibi derslerde de etkili olduğu görülmektedir.

Koçluk uygulamalarının alanyazında ki deneysel olarak incelendiği çalışmalar az saydadır. Koçluk uygulamasının; koçluk alan, koçluğu yürüten açısından ne gibi etkilerinin olduğu çalışmalar sınırlıdır(Denton, Swanson ve Mathes, 2007; Tekin-Iftar vd. 2017). Yüzyüze eğitim ortamlarının yetersiz olduğu öğrencilere etki etmesi beklenen bir hibrit uygulamasının deneysel olarak görülebileceği kontrollü araştırmaların yürütülmesi gereklidir. Bununla ilgili Altıok’un (2016) yaptığı çalışma ile ifade ettiği gibi mekânsal problemlere takılmadan öğrenene özgü olarak şekillenen, zaman dayatması olmayan, kendi kendine öğrenme imkânı taşıyan hibrit öğrenme yolları öğrenme kalitesini arttırmaktadır.

Delialioğlu’nun (2016) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin yüz yüze eğitim ile çevrim içi eğitim hakkındaki görüşleri alınmış aynı zamanda ders başarısına etkisini ölçmek için sonuçların daha sağlıklı olması açısından deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda hibrit eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin üst düzey becerileri öğrenmede daha etkin olduğunu, farklı etkinliklerin öğrencilerin özgün öğrenme süreçlerini keşfetmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Oreopoulos ve Petronijevic (2018), “Student Coaching: How Far Can Technology Go?” adlı öğrencilerin ders başarılarına arttırmak amacıyla hazırlanan çalışmada eğitim de iletişimin önemi araştırılmış ve internet tabanlı iletişim yollarının ve öğrenciyle yürütülen koçluk çalışmalarının ise anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Byrd (2015), “Student Success Through Academic Coaching” adlı çalışmada, okul ve rehber öğretmenlerinin öğrencilerle kurdukları iletişim yollarının çeşitlenmesinin öğrencilerin ders başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucu öğrencilerin ders başarısında iyileşme olduğu, okul içi davranışlarının olumlu anlamda farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Briggs (2016) çalışmasında mekânsal açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan öğrencilerin aynı koşullarda olmayan öğrencilere göre eşit fırsatlara sahip olmadıkları için onlara koçluk uygulamasında bulunmuş ve öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu bununla beraber öğrencilerin sosyal açıdan gelişme yaşadıkları sonucunu elde etmiştir.

Coogler vd. (2017) yürüttüğü uzaktan koçluk uygulamasının 3-4 yaş grubu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanmış ve internet tabanlı bazı uygulamalar (Skype, Facetime vb.) ile öğrencilerin dil gelişimlerinin yüz yüze olarak devam eden gruba göre daha güvenilir bir yol olduğu sonucu elde edilmiştir.

Alexander (2012) yürüttüğü çalışmanın amacı video yardımıyla koçluk destekli öğretmen eğitimin etkileri üzerine olmuştur. Öğretmen adaylarının başlarda bu yöntemi faydalı bulmadıkları ama sonrasında ise verim aldıkları sonucuna varılmıştır.

3. MATERYAL VE METOD

Bu bölümde, araştırma yürütülürken yararlanılan desen, araştırmada yer alan katılımcı sayısı ve kimler olduğu, verilerin toplanma süreci, toplanan verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yürütülen çalışmada hibrit koçluk destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışma, ilköğretim 5.sınıf öğrencileri ile 2021-2022 eğitim öğretim döneminin ilk yarıyılında, matematik dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenler, yürütülen çalışmadaki parametrelerin ilişkisini neden-sonuç bağı kurmayı hedefleyen desenlerdir (McMillan & Schumacher, 2010). Bu uygulamanın yürütüldüğü eğitim kurumunda ki 5.sınıf öğrencilerinden önceki dönemlerin başarı değişkenlerinden yararlanılarak biri deney grubu (hibrit koçluk destekli öğretimin yapıldığı grup) diğeri kontrol grubu (normal öğretimin yapıldığı grup) şeklinde belirlenerek yürütülen araştırma deneysel deseni “yarı deneysel desen” olarak belirlenmiştir.

Yürütülen çalışmada yapılan uygulamanın öğrencileri ders başarılarına olan katkısının ne derece ve ne yönde olduğunun belirlenmesi için yapılan bu araştırma için öntest, deney ve kontrol gruplarının olduğu desen kullanılmıştır. Fraenkel & Wallen (2006) ‘ e göre bu tür araştırmalarda kişilerin başarının ölçülmesi yerine grupların başarıları kullanılır. Bu modele göre deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemiyle biri deney, biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ön-test ve son-test kontrol gruplu desenlerde aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığından hata payı düşük olacaktır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Hibrit koçluk destekli öğretim deney grubunda 8 haftalık bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Yürütülen çalışmanın çalışma planı EK-3 de gösterildiği şekilde ilerlemiştir. Çalışma başlangıçtan bitişe kadar aynı öğrenciler ve aynı öğretmen tarafından devam ettirilmiştir.

Modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 3.1: Araştırma Modelinin Simgesel Olarak Gösterimi.

Grup	Yansızlık	Ölçüm	Bağımsız değişken	Ölçüm
Kontrol	R	O1	X	O3
Deney	R	O2		O4

G: Grup

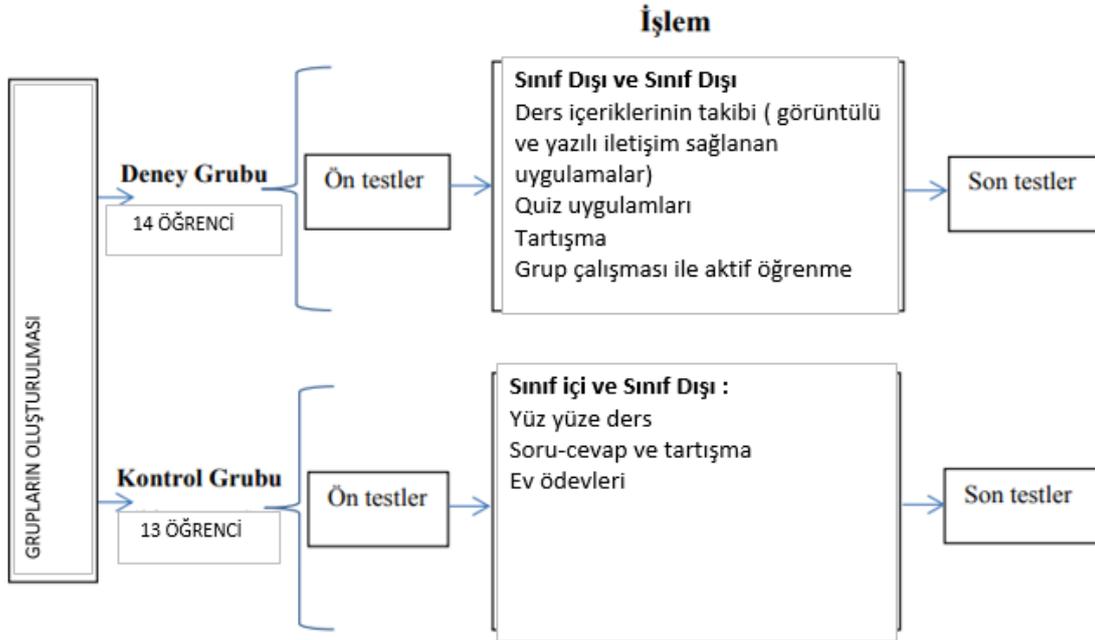
R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (randomness)

X: Hibrit Koçluk Uygulaması

O1-O2: Ön-test uygulama puanları

O3-O4: Son-test uygulama puanları

Testlerden elde edilen sonuçlar grup puanlarının kıyaslanmasıyla yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın uygulama süreci Şekil 3.1 'te gösterilmiştir.



Şekil 3.1 Uygulama Sürecinin Şematik Görünüm

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 takvim yılı ilk yarısında Bartın ili Amasra ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 5. sınıflarının 2 şubesinde öğrenim gören 27 öğrencidir. Grupların oluşturulmasında başarı testi sonuçları temel alınarak, öğrencilerin 4.sınıf yılsonu not ortalaması ile 5. sınıf birinci dönem ders başarı ortalamalarının değerlendirilmesi ile araştırma için elverişli ve denk gruplar oluşturulmuştur. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney ve kontrol grupları olarak ilgili konular anlatılmış ancak araştırma kapsamına alınan öğrencilerin verileri istatistiksel olarak kullanılmıştır. Deney grubunda bulunan 13, 5. sınıf öğrencisine ünitenin devam ettiği süre boyunca hibrit koçluk yapılmış kontrol grubunda 14, 5. sınıf öğrencisine ise aynı süreç kendi öğrenme yöntemleri ile devam etmeleri sağlanmıştır. Katılımcı olarak bulunan öğrencilerin dağılımları tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Dağılımları

Gruplar	Kız (f)	Yüzde (%)	Erkek (f)	Yüzde (%)	Toplam (f)	Yüzde (%)
Deney Grubu (5/A: 13 öğrenci)	6	46.2	7	53.8	13	100
Kontrol Grubu (5/B: 14 öğrenci)	8	57.1	6	42.9	14	100
Toplam	14	51.9	13	48.1	27	100

Tablo 3.2’ye bakıldığında, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 14’ü (% 51,9) kız, 13’si (%48,1) erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci başarısının ölçülmesi için bir adet ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen akademik başarı testi uygulama öncesi ve sonrasında seçilen gruplara uygulanmıştır.

		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
--	--	-----------	--------	----------	--------	---------------	---------

Taslak başarı testi, 2018 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'na yayımlanan 5.sınıf matematik dersinde işlenen kesirler ve kesirlerde işlemler konulardan her kazanımı içeren 25 çoktan seçmeli (dört seçenekli) sorudan oluşturulmuştur. Bu testin geçerliliği için aynı eğitim kurumunda öğrenim gören 6. ve 7.sınıf kademelerinde eğitim gören 50 öğrenciye uygulanmıştır. Testin uygulandığı öğrenciler, önceki dönemlerde aynı dersi tamamladıkları için konunun kapsamına hâkim oldukları kabul edilerek uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası madde analizi yapıldı ve herhangi bir sorunun çıkarılmasının gerek kalmadığına karar verilmiştir. Son halini alan başarı testine ait belirtke tablosu Tablo 3.3'te verilmiştir. Her doğru cevap için bir (1), yanlış ve boş bırakılan sorular için sıfır (0) puan verilerek değerlendirilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 25'tir. Aynı zamanda hazırlanan başarı testinde Bloom 'un bilişsel alan taksonomisinden yararlanılmıştır. Bu taksonomi de basitten karmağa doğru bir düzen vardır. Her basamak birbirinin ön koşuludur (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bloom bu taksonominin en alt basamağına "hatırlama" basamağını koymuştur. Hazırlanan başarı testinde hatırlama basamağına 3 (üç) adet soru bulunmaktadır. Öğrencilerin hatırlama basamağında alabileceği en yüksek puan 3 ' tür. Başarı testinde "anlama" basamağına ait 6 (altı) soru bulunmaktadır. Öğrencilerin anlama basamağından alabileceği en yüksek puan 6 ' dır. Başarı testinde "uygulama" basamağına ait 16 (onaltı) soru bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama basamağından alabilecekleri en yüksek puan 16 ' dır.

		Soru Numarası	Soru Numarası	Soru Numarası	Soru Numarası	Soru Numarası	Soru Numarası
KESİRLER	Kesirleri karşılaştırır sayı-doğrusunda gösterir.		1,2,3,4				
KESİRLER	Kesirlerde toplama ve çıkarma işlemi yapar.			5,6,7,8,9,10			
KESİRLER	Bir doğal sayı ile bir kesrin çarpma işlemi yapar ve anlamlandırır.	25		11, 12			
KESİRLER	İki kesrin çarpma işlemi yapar ve anlamlandırır.			13, 14			
KESİRLER	Bir doğal sayıyı bir kesre ve bir kesri bir doğal sayıya böler, bu işlemi anlamlandırır.		15, 16				
KESİRLER	İki kesrin bölme işlemi yapar ve anlamlandırır.			17, 18			
KESİRLER	Kesirler ile yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder.	19,20					
KESİRLER	Kesirlerle ilgili işlem yapmayı gerektiren problemler çözer.			21,22,23,24			

Tablo 3.3 Matematik Belirtke Tablosu

Taslak olarak geliştirilen başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri TAP (Test Analysis Program) programında işlenmiş ve çıkan sonuçlar aşağıda tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Matematik Başarı Testi Maddelerinin Madde Güçlüğü Analiz Sonuçları

Madde	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik İndeksi	Üst Grupta Doğru Sayısı	Alt Grupta Doğru Sayısı
1	0,88	0,56	36	8
2	0,82	0,38	30	11
3	0,82	0,42	31	10
4	0,48	0,32	20	4
5	0,72	0,48	30	6
6	0,88	0,56	36	8
7	0,48	0,32	20	4
8	0,78	0,34	28	11
9	0,88	0,40	32	12
10	0,78	0,42	30	9
11	0,78	0,44	31	8
12	0,88	0,36	31	13
13	0,46	0,32	19	3
14	0,78	0,38	29	10
15	0,88	0,40	32	12
16	0,88	0,48	34	10
17	0,64	0,32	24	8
18	0,48	0,32	20	4
19	0,54	0,40	21	6
20	0,48	0,32	20	4
21	0,92	0,52	36	10
22	0,64	0,32	24	8
23	0,86	0,34	30	13
24	0,72	0,36	27	9
25	0,72	0,32	26	10
Ortalama	0,7248	0,392	27,88	8,44
KR20 (Alpha)			0,764	

Kullanılan ölçme aracı güvenilir olup olmadığını belirlemek için o ölçme aracından elde edilen puanların (ölçme sonuçlarının) tesadüfen gerçekleşebilecek hataların gerçekleşme ihtimalini gösterir (Turgut ve Baykul, 2014). KR-20 formülü, bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığında kullanılır (Büyüköztürk vd. , 2013). Başarı testinin güvenilirlik katsayısı için 0.70 ve üzerinde bir değer olması güvenilirlik hesaplaması için yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2008: 183). Dolayısı ile yapmış olduğumuz veri analizinden çıkan 0.764 değeri testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Testteki maddelerin ayırt edicilikleri ortalaması 0.392 bulunmuş ve oldukça iyi olarak değerlendirilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi değerlendirme kıstasları Tablo 3.6'da ki gibidir (Selman, 2019).

Tablo 3.6: Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerlendirme Kriterleri.

Madde Ayırt Edicilik indeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde (Ayırt etme gücü yüksek)
0.30 – 0.39 arası	Oldukça iyi bir madde
0.20 – 0.29 arası	Üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde (Ayırt etme gücü orta derece)
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf madde (Ayırt etme gücü düşük)

Testteki maddelerin güçlükleri ortalaması 0.7248 bulunmuş ve test genel olarak kolay seviyede değerlendirilmiştir. Madde güçlük indeksi ile maddenin değerlendirilmesi Tablo 3.7'de verilmiştir (Hasançebi, Terzi, Küçük, 2020).

Tablo 3.7: Madde Güçlük İndeksi Değerlendirilme Kriterleri.

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.29 ve altı	Zor
0.30-0.49	Orta güçlükte
0.50-0.69	Kolay
0.70-1	Çok kolay

Tablo 3.8: Deney ve Kontrol Gruplarından alınan sonuçların Normallik Testi Sonuçları.

DEĞİŞKENLER		ÇARPIKLIK						BASIKLIK		
		Ortalama	Ortanca	Mod	İstatistik (a)	Standart Hata (b)	a/b	İstatistik (c)	Standart Hata (d)	c/d
1	KGÖ (Hatırlama)	1,23	1	1	1,451	0,616	2,36	0,095	1,191	0,08
2	KGÖ (Anlama)	2,23	2	2	1,451	0,616	2,36	0,095	1,191	0,08
3	KGÖ (Uygulama)	4,23	4	4	-0,065	0,616	-0,1	0,051	1,191	0,04
4	KG(Genel Toplam)	7,69	8	8	-0,784	0,616	-1,3	1,223	1,191	0,94
5	DGÖ (Hatırlama)	1,23	1	1	1,451	0,616	2,7	0,095	1,191	0,08
6	DGÖ (Anlama)	2,3	2	2	0,946	0,616	1,54	-1,339	1,191	1,12
7	DGÖ (Uygulama)	4,3	4	3	-0,611	0,616	-0,9	-0,776	1,191	-0,7
8	DGÖ (Genel Toplam)	7,77	8	7	-0,599	0,616	-0,97	-0,363	1,191	-0,3
9	KGS (Hatırlama)	1,54	1	2	0,863	0,616	1,4	-0,025	1,191	-0,02
10	KGS (Anlama)	2,62	2	2	0,849	0,616	1,38	-0,58	1,191	-0,5
11	KGS (Uygulama)	4,77	5	4	0,065	0,616	0,1	0,051	1,191	0,04
12	KGS(Genel Toplam)	8,77	8	7	0,988	0,616	1,6	-0,586	1,191	-0,5
13	DGS (Hatırlama)	2,3	2	2	-0,307	0,616	-0,5	-0,317	1,191	-0,3
14	DGS (Anlama)	4,77	5	6	-0,599	0,616	0,97	-0,363	1,191	-0,3
15	DGS (Uygulama)	12,38	12	12	-0,03	0,616	-0,05	-0,316	1,191	-0,3
16	DGS (Genel Toplam)	19,46	20	20	-1,127	0,616	-1,8	0,537	1,191	0,45

Çalışma da kullanılmak üzere geliştirilen başarı testinin sonuçları her cevaplayıcı için normallik testi uygulanmıştır. Huck (2012), verilerin normal dağılım gösterebilmeleri için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basık-

lık için ± 1 değerinin mükemmel olmakla beraber bazı psikometrik ölçümler için ± 2 değerinin kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Bunlardan yola çıkarak verilerin tüm değişkenler için normal dağılımda önemli bir sorun olmadığını göstermektedir. Ak, B. (2008) ve Taşpınar (2017) ‘ ye göre çarpıklık ve basıklık için ± 3 değerinin kabul edilebilir olduğu ve verilerin normal dağılım göserdiği söylenebilir.

3.3.1. Hibrit Koçluk Hakkında Görüş Formu

Çalışma esnasında yararlanılan görüş formu; hibrit koçluk uygulamasına yönelik öğrenci görüşü alınmak için geliştirilmiş olan bir formdur. Uygulanan görüş formunda 3(üç) açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorulan soruda öğrencilere koçluk uygulamasından memnun kalıp kalmadıkları ve uygulama hakkında ki düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Aynı zamanda hibrit koçluk uygulamasının onların matematik dersine karşı olan bakış açılarını değiştirip değiştirmediği hakkında fikirleri sorulmuştur. Formdaki amaç öğrencilerin hibrit koçluk destekli öğretim yöntemi hakkındaki düşüncelerini, bu yöntemin kendilerince faydalarını, yöntem ile tekrar ders işlemek isteyip istemedikleri ve bunların nedenlerini, matematiğe olan bakış açılarında bir farklılığın olup olmadığını, bu yöntemin hoşlarına gidip gitmediğini öğrenmektir. Görüş formu 14 deney grubu öğrencisine uygulanmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Uygulamanın işleyişi süreç öncesi, süreç ve süreç sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleşmiştir. Sürecin aşamaları aşağıdaki gibidir:

Uygulama süreci öncesi;

- Araştırma ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır.
- Araştırmada yararlanılacak olan başarı testi geliştirilmiştir.
- Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen veri toplama aracının pilot denemesi yapılmış ve elde edilen veriler ışığında veri toplama aracındaki eksiklikler tamamlanmıştır.

Uygulama süreci;

- Her iki grupta da başarıyı ölçmek için ön test uygulanmıştır.

- Deney grubunda bulunan öğrencilere “Kesirler ve Kesirlerde İşlemler” konusunun öğretimi altı hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.
- Kontrol grubunda bulunan öğrencilere mevcut öğretim programına uygun bir şekilde “Kesirler ve Kesirlerde İşlemler” konusunun öğretimi altı hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci sonrası;

- Grupların ikisinde de başarıyı ölçmek adına son test yapılmıştır.
- Toplanan verilerin analizleri yapılmıştır.

3.4.1 Hibrit Koçluk Destekli Öğretimin Uygulanması

Deney grubunda yer alan öğrenci katılımcılara hibrit koçluk uygulaması hakkında ve çalışma süreci hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Hibrit koçluk uygulamasını yürüten eğitimci ile öğrencilerin kişisel akıllı telefonları kullanılmış ve velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ve hibrit koçluğu yürüten öğretmenin yer aldığı, hem yazılı hem sözlü hem de video konferans ile iletişim kurma imkânı veren mobil telefonlarda yer alan bir uygulamada grup oluşturulmuştur.

Hibrit koçluk sürecinin ilk adımı olarak deney grubu öğrencilere sürecin nasıl işleyeceği ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Süreç boyunca bunun bir yol arkadaşlığı olduğu vurgusu yapılmıştır. Okul içerisinde takriben iki günde bir okul dışında ise her gün mobil uygulama üzerinden iletişime geçilmiştir.

Öğrenciler ile gerek grup olarak gerekse bireysel iletişim kurulmuş öğrencilerin zayıf kaldıkları yönleri güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple gün içerisinde işlenen matematik dersinde neler hissettiğini, hangi konuların öğrenildiği sorulmuş aynı zamanda verilen ödevlerin ve etkinliklerin hangi kısmında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Kurulan mobil uygulama üzerinden uygulama planına göre öğrencilere olumlu davranışları için onları destekleyici, eksik kalan davranışları için ise düzeltici geribildirimler verilmiştir. Başarısızlık yaşanan kısımların telafisi için çalışma planları yapılmış ve hedefler konulmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin ilgilerini çekebilecek videolar paylaşılmış, animasyonlar izletilmiş, matematik oyunları oynanmış ve ders ile ilgili etkinlikler yapılmıştır.

Süreç boyunca öğrencilere nasihat vermekten çok yol arkadaşlığı vurgusu yapılmış, onların öğrenci hibrit koçun da öğretmen olduğu duygusu dışarıda bırakılmış onlarla uyum yakalanmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Yürütülen çalışmada 5. sınıf matematik dersinin ‘Kesirler ve Kesirlerde İşlemler’ konusu 2021 – 2022 Eğitim- Öğretim yılında birinci döneminde Bartın ilinde bulunan bir devlet okulunda ortaokulda öğrenimine devam etmekte olan 27 deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinden oluşan 27(yirmiyedi) oluşan 5. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada iki farklı öğretimin “Kesirler ve Kesirlerde İşlemler” konusunun öğretilmesinde programın ön gördüğü yöntem ve hibrit koçluk yöntemi kullanılarak grupların ders başarısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Kesir ve Kesirlerde işlemler konularına yönelik hazırlanan hibrit koçluk destekli matematik öğretiminin ders öğretmeni tarafından hibrit koçluk ilkeleri doğrultusunda uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise konu, normal öğretim programı (öğretmen kılavuz kitabı çerçevesinde) öğretim yapılarak yine ders öğretmeni tarafından işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlik ve örnekler rehberliğinde öğretim yapılmıştır. Her iki grubun başarı testi uygulaması bittikten sonra aynı gün ve 1 ders saati içinde uygulanmıştır. Böylece araştırmanın nicel kısmını oluşturan deneysel uygulama kısmı tamamlanmıştır.

Araştırmacı tarafından uygulanan çalışma hibrit koçluk yaklaşımının ilkeleri temel alınarak hazırlanmıştır. Deney grubundaki her öğrenciye hibrit koçluk uygulaması yapılmıştır. Ders içi etkinliklerin yanı sıra deney grubu öğrencileri ve uygulamayı yapan ders öğretmenin yer aldığı hem sesli hem görüntülü hem de yazılı iletişimin kurulduğu bir telefon uygulamasından yararlanılmıştır. Bu sayede öğrencilere, konuyu öğrenme süreçlerinin zamanda ders sırasında ve aynı zamanda ders sonrasında hibrit koçluk rehberliğinden yararlanacakları açıklanmıştır. Bu sayede öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmaları ve elde ettikleri bilgileri ifade ederek paylaşma yoluna gitmeleri hibrit koçluk uygulaması eşliğinde sağlanmıştır.

Kontrol grubu öğrencileri ise Kesirler ve Kesirlerde İşlemler konusu yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak işlenmiştir. Sınıfta öğretmen otoritesi mevcut olup öğrenciler pasif dinleyici konumundadır. Öğretmen dersin başında konuyla ilgili olan kavramların tanımlarını tahtaya yazmış, ardında da örnek problemler çözmüştür. Öğrenciler de ilgili işlemleri verilen kurallara göre yapmıştır.

Araştırmada bağımlı ve bağımsız gruplar t test analizleri yapılmıştır. Uygulanan t testlerinde puanlar arasında anlamlı farkın etkisini belirlemek için etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın kullanılanı, Cohen tarafından geliştirilen hesaplama olan (d) değeri kullanılmıştır.

Cohen genel bir öneri olmak üzere, d değerinin 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini söylemektedir (Kılıç, 2014).

Grup ortalamalarını birbirleri ile karşılaştırmada (varyans analizinde) gerekli olan ön Őartlardan birisi olan varyansların homojenliği ön Őartının yerine gelip gelmediğini belirlemede kullanılan p değeri araştırmada elde edilen sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılarak yorumlanmıştır. Kul (2014) ' e göre p değerinin 0.05 'den küçük olması araştırmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu kabul edilir.

Deney grubu öğrencilerinin hibrit koçluk uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek için toplanan görüş formlarına içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde deney grubu öğrencileri öğrencileri Ö1, Ö2, ... Ö14 şeklinde kodlanmıştır.

4.BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırmada incelenen problem ve denencelere ilişkin toplanan veriler analiz edilip yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Denenceye Ait Bulgular

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimine uygun yapılan 5. sınıf sayılar ve işlemler ünitesinde yer alan “Kesirler” temasının öğretiltiği deney grubu öğrencileri ile normal şekilde öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı testi genel puan ortalamaları arasında kayda değer farklılığın oluşup oluşmadığını ortaya koymak için t testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Son Test Genel Ortalamalarının (Deney ve kontrol) Karşılaştırılmasına Dönük Bulgular

Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p	D
Deney	14	19,47	1,44	24,1	-6,68	0,00*	2,58
Kontrol	13	10,48	1,1	25			

*p< 0.05

Tablo 4.1 sonuçların analizine bakıldığında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak kayda değer bir farklılığın olduğu ($t=-6,68$; $*p=.000<.05$) görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}_{DG}=19,07$; $\bar{X}_{KG}=10,77$) grupların uygulama sonrasındaki bu farklılığın deney grubu öğrencileri açısından olumlu anlamda etki ettiği söylenebilir. Buna göre hibrit koçluk destekli öğretimin ile yapılan öğretimin öğrencilerin genel puan ortalamasını yüksek düzeyde ($d = 2,58$) (Cohen, 1988) artırmıştır.

4.2. İkinci Denenceye Ait Bulgular

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimine uygun yapılan 5. sınıf sayılar ve işlemler ünitesinde yer alan “Kesirler” temasının öğretiltiği deney grubu öğrencileri ile normal şekilde öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı testi hatırlama düzeyi puan ortalamaları arasında kayda değer bir farklılık oluşup oluşmadığını görmek için t testi işlemleri yapılmıştır. Bunlar tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Son Test Hatırlama (Deney ve Kontrol) Düzeylerinin Kıyaslanmasına Dönük Bulgular

Grup	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p	D
Deney Grubu	14	2,21	0,70	25	-2,58	0,016*	1
Kontrol Grubu	13	1,89	0,66	25			

*p< 0.05

Tablo 4.2 sonuçların analizine bakıldığında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri sontest başarı testi hatırlama düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak kayda değer bir farklılığın olduğu (t=2,58: *p=.016<.05) görülmektedir. Grupların sontest hatırlama düzeyi puan ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}_{DG}=2,21$, Ss = 0,70; $\bar{X}_{KG}=1,53$ Ss=0,66) grupların uygulama sonrasındaki bu farklılığın deney grubu öğrencileri açısından olumlu anlamda etki ettiği söylenebilir. Buna göre hibrit koçluk destekli öğretimin ile yapılan öğretimin öğrenciler açısından hatırlama düzeyinde ders başarısını arttırmada bir etkiye (d = 1) sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Denenceye Ait Bulgular

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimine uygun yapılan 5. sınıf sayılar ve işlemler ünitesinde yer alan “Kesirler” temasının öğretildiği deney grubu öğrencileri ile normal şekilde öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı testi anlama düzeyi puan ortalamaları arasında kayda değer bir farklılık oluşup oluşmadığını görmek için t testi işlemleri yapılmıştır. Bunlar tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Son Test Anlama Düzeylerinin (Deney ve Kontrol) Kıyaslanmasına Dönük Bulgular

Grup	N	\bar{x}	SS	Sd	T	p	D
Deney	14	4,57	1,22	22,1	-4,93	0,000*	1.92
Kontrol	13	3,63	0,77	25			

*p< 0.05

Tablo 4.3 sonuçların analizine bakıldığında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri sontest başarı testi anlama düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak kayda değer bir farklılığın olduğu (t=-4,93: p=.000<.05) görülmektedir. Grupların sontest anlama düzeyi puan ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}_{DG}=4,57$, Ss = 1,22; $\bar{X}_{KG}=3,63$ Ss=0,77) grupların uygulama sonrasındaki bu farklılığın deney grubu öğrencileri açısından olumlu anlamda etki ettiği söylenebilir. Buna göre hibrit koçluk destekli öğretimin ile yapılan öğretimin öğrenciler

açısından anlama düzeyinde ders başarısını arttırmada bir etkiye ($d = 1,92$) sahip olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Denenceye Ait Bulgular

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimine uygun yapılan 5. sınıf sayılar ve işlemler ünitesinde yer alan “Kesirler” temasının öğretildiği deney grubu öğrencileri ile normal şekilde öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı testi uygulama düzeyi puan ortalamaları arasında kayda değer bir farklılık oluşup oluşmadığını görmek için t testi işlemleri yapılmıştır. Bunlar tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4: Son Test Uygulama Düzeylerinin (Deney ve Kontrol) Kıyaslanmasına Dönük Bulgular

Grup	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P	D
Deney	14	12,39	2,14	15,2	-11,5	0,000*	4,51
Kontrol	13	8,44	0,6	25			

* $p < 0.05$

Tablo 4.4 sonuçların analizine bakıldığında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri sontest başarı testi uygulama düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak kayda değer bir farklılığın olduğu ($t=-11,5$; $*p=.000<.05$) görülmektedir. Grupların sontest anlama düzeyi puan ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}_{DG}=12,39$, $Ss = 2,14$; $\bar{X}_{KG}=8,44$ $Ss=0,6$) grupların uygulama sonrasındaki bu farklılığın deney grubu öğrencileri açısından olumlu anlamda etki ettiği söylenebilir. Buna göre hibrit koçluk destekli öğretimin ile yapılan öğretimin öğrenciler açısından uygulama düzeyinde ders başarısını arttırmada bir etkiye ($d = 4,51$) sahip olduğu söylenebilir.

4.5 Beşinci Denenceye Ait Bulgular

Normal öğretim gören (öğretim programında yer alan şekilde) kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test başarı testi genel puan ortalamalarında son test lehine bir farklılığın meydana gelip gelmediğini görmek için aşağıda ilgili analizler sunulmuştur.

Tablo 4.5: Ön Test - Son Test (Kontrol) Genel Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P	d
---------	---	-----------	----	----	---	---	---

Ön-test	13	7,70	0,87	26	-6,81	0,000*	1,9
Son-test	13	10,48	2,1				

*p < 0.05

Tablo 4.5'te, kontrol grubunun ön test ($\bar{x} = 7,70$, $S_s = 0,87$) ile son test ($\bar{x} = 10,48$, $S_s = 2,1$) puan ortalamaları arasında son test açısından olumlu anlamda etki ortaya çıkmıştır [t= -6,81, p < 0.05]. Bu bulguya göre öğretim programlarında mevcut yöntem ve tekniklerin başarıyı yüksek düzeyde (d=1,9) artırdığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Denenceye Ait Bulgular

Mevcut programlardaki (Kontrol) “Kesirler” konusunda ön test ve son test başarı testi hatırlama düzeyi puan ortalamalarında son test lehine manidar bir yükselme oluşup oluşmadığını görebilmek için aşağıda analizler sunulmuştur.

Tablo 4.6: Ön Test-Son Test (Kontrol) Hatırlama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması

Kontrol	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P	D
Ön test	13	1,22	0,42	26	-3,77	0,001*	1,04
Son test	13	1,89	0,75				

*p<0.05

Tablo 4.6'da, kontrol başarı testi hatırlama düzeyi ön test ($\bar{x} = 1,22$, $S_s = 0,42$) ile son test ($\bar{x} = 1,89$, $S_s = 0,75$) incelendiğinde son test lehine manidar bir artış bulunmuştur. [t= -3,77 p < 0.05]. Bu bulgu, mevcut programlarda da hatırlama düzeyinde bir artış olduğu görülmüştür.

4.7. Yedinci Denenceye Ait Bulgular

Mevcut programlardaki (Kontrol) “Kesirler” konusunda ön test ve son test başarı testi anlama düzeyi puan ortalamalarında son test lehine manidar bir yükselme oluşup oluşmadığını görebilmek için aşağıda tablo 4.7'de analizler sunulmuştur.

Tablo 4.7: Ön Test-Son Test (Kontrol) Anlama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	P	D
---------------	---	-----------	----	----	---	---	---

Ön test	13	2,26	0,45	26	-4,84	0,000*	1,34
Son test	13	3,63	1,42				

*p < 0.05

Tablo 4.7’de, kontrol başarı testi anlama düzeyi ön test ($\bar{x} = 2,26$ Ss = 0,45) ile son test ($\bar{x} = 3,63$ Ss = 1,42) incelendiğinde son test lehine manidar bir artış bulunmuştur. [t= -4,84 p < 0.05]. Bu bulgu, mevcut programlarda da anlama düzeyinde bir artış olduğu görülmüştür.

4.8. Sekizinci Denenceye Ait Bulgular

Mevcut programlardaki (Kontrol) “Kesirler” konusunda ön test ve son test başarı testi uygulama düzeyi puan ortalamalarında son test lehine manidar bir yükselme oluşup oluşmadığını görebilmek için aşağıda tablo 4.8’de analizler sunulmuştur.

Tablo 4.8: Kontrol Ön Test - Son Test Uygulama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	*P	D
Ön test	13	4,26	0,66	26	-5,57	0,000	1,55
Son test	13	8,44	3,93				

*p < 0.05

Tablo 4.8’de, kontrol başarı testi uygulama düzeyi ön test ($\bar{x} = 4,26$ Ss = 0,66) ile son test ($\bar{x} = 8,44$ Ss = 3,93) incelendiğinde son test lehine manidar bir artış bulunmuştur. [t= -5,57 p < 0.05]. Bu bulgu, mevcut programlarda da uygulama düzeyinde bir artış olduğu görülmüştür.

4.9. Dokuzuncu Denenceye Ait Bulgular

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimindeki (Deney) “Kesirler” konusunda ön test ve son test başarı testi genel puan ortalamalarında son test lehine manidar bir yükselme oluşup oluşmadığını görebilmek için aşağıda tablo 4.9’da analizler sunulmuştur.

Tablo 4.9: Ön Test - Son Test (Deney) Genel Puan Ortalama Değerlerinin Kıyaslanması

Deney Grubu	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P	D
-------------	---	-----------	----	----	---	---	---

Ön test	14	7,77	1,01	12	-26,33	0,000*	7,04
Son test	14	19,47	1,12				

*p < 0.05

Tablo 4.9'e bakıldığında, hibrit koçluk uygulaması alan öğrencilerdeki ön test ($\bar{x}=7,77$ Ss=1,01) ile hibrit koçluk uygulaması alan öğrencilerdeki genel puan ortalamaları ($\bar{x}=19,47$ Ss=1,12) değerlendirildiğinde öğrencilerin ön test son test genel puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [t = -26,33 p < 0.05]. Buna göre hibrit koçluk destekli matematik öğretiminin son test uygulama düzeyinde akademik başarıyı arttırmada kuvvetli düzeyde bir etkiye (d =10,25) sahip olduğu söylenebilir.

4.10. Onuncu Denenceye Ait Bulgular

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimindeki (Deney) “Kesirler” konusunda ön test ve son test başarı testi hatırlama düzeyi puan ortalamalarında son test lehine manidar bir yükselme oluşup oluşmadığını görebilmek için aşağıda tablo 4.10'da analizler sunulmuştur.

Tablo 4.10: Ön Test - Son Test (Deney) Hatırlama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması

Deney Grubu	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	P	D
Ön test	14	1,23	0,44	12	-4,503	0,001*	1,2
Son test	14	2,21	0,63				

*p < 0.05

Tablo 4.10'e bakıldığında, hibrit koçluk uygulaması alan öğrencilerde ki ön test hatırlama düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x}= 1,23$ Ss=0,44) ile hibrit koçluk uygulaması alan öğrencilerde ki hatırlama düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x}=2,21$ Ss=0,63) değerlendirildiğinde öğrencilerin ön test son test hatırlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [t = -4,503 p < 0.05]. Buna göre hibrit koçluk destekli matematik öğretiminin son test hatırlama düzeyinde akademik başarıyı arttırmada kuvvetli düzeyde bir etkiye (d =1,2) sahip olduğu söylenebilir.

4.11. Onbirinci Denenceye Ait Bulgular

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimindeki (Deney) “Kesirler” konusunda ön test ve son test başarı testi anlama düzeyi puan ortalamalarında son test lehine manidar bir

yükselme oluşup oluşmadığını görebilmek için aşağıda tablo 4.11’de analizler sunulmuştur.

Tablo 4.11: Test - Son Test (Deney) Anlama Düzeyi Puanlarının Kıyaslanması

Deney Grubu	N	\bar{x}	SS	Sd	T	*p	D
Ön test	14	2,3	0,48	12	-8,452	0,000	2,26
Son test	14	4,57	1,01				

*p < 0.05

Tablo 4.11’e bakıldığında, hibrit koçluk uygulaması alan öğrencilerde ki ön test anlama düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x}= 2,3$ Ss=0,48) ile hibrit koçluk uygulaması alan öğrencilerde ki anlama düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x}=4,57$ Ss=1,01) değerlendirildiğinde öğrencilerin ön test son test anlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [t = -8,452 p < 0.05]. Buna göre hibrit koçluk destekli matematik öğretiminin son test anlama düzeyinde akademik başarıyı arttırmada kuvvetli düzeyde bir etkiye (d =2,26) sahip olduğu söylenebilir.

4.12 Onikinci Denenceye Ait Bulgular

Hibrit koçluk destekli matematik öğretime uygun yapılan 5. sınıf sayılar ve işlemler alt öğrenme alanında bulunan “Kesirler” konusunun anlatıldığı öğrencilerin (deney grubu) ön test - son test başarı testi uygulama düzeyi puan ortalamalarının arasında anlamlı artış olup olmadığını meydana çıkarmak için t test analizi yapılmıştır. Analize ait bulgulara tablo 4.12’te yer verilmiştir.

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimindeki (Deney) “Kesirler” konusunda ön test ve son test başarı testi uygulama düzeyi puan ortalamalarında son test lehine manidar bir yükselme oluşup oluşmadığını görebilmek için aşağıda tablo 4.12’de analizler sunulmuştur.

Tablo 4.12: Ön Test - Son Test (Deney) Uygulama Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıyaslanması

Deney Grubu	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	*p	D
Ön test	14	4,3	0,75	12	-38,341	0,000	10,25
Son test	14	12,39	0,87				

*p < 0.05

Tablo 4.12’e bakıldığında, hibrit koçluk uygulaması alan öğrencilerde ki ön test uygulama düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x}= 4,3$ Ss=0,75) ile hibrit koçluk uygulaması alan

öğrencilerde ki uygulama düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x} = 12,39$ $S_s = 0,87$) değerlendirildiğinde öğrencilerin ön test son test uygulama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$t = -38,341$ $p < 0,05$]. Buna göre hibrit koçluk destekli matematik öğretiminin son test uygulama düzeyinde akademik başarıyı arttırmada kuvvetli düzeyde bir etkiye ($d = 10,25$) sahip olduğu söylenebilir.

4.13. Hibrit koçluk destekli öğretimine katılan öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerine ilişkin denenceler

Deney grubu öğrencilere yöneltilen “Hibrit koçluk destekli öğretim yönteminin kullanılması hoşunuza gitti mi? Neden?” verdikleri yanıtlar genel olarak öğrenci öğretmen ilişkisinin etkileri üzerine olmuştur. Ö1 kodlu öğrenci “*Ben hibrit koçluğu çok sevdim. Bence bütün dersler bu şekilde olsun*” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö2 kodlu öğrenci ilk karşılaştıklarında koçluk uygulamasının sürecinin nasıl ilerleyeceğini anlamakta zorlandığını ama daha sonra alıştığını ve sevdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö3 kodlu öğrenci uygulamadan çok memnun kaldığını “*Öğrenebildiğimi, başarabildiğimi görmek hoşuma gitti*” ifadesinin devamında dersi sabırsızlıkla beklediğini söylemiştir. Ö4 kodlu öğrencinin ifadesine göre “*Öğretmenimiz mulaka her gün bizimle iletişime geçti. Yaptığım yanlış öğretmenimiz ile düzelttiğimiz zaman kendimi mutlu hissettim*” ifadelerini kullanmıştır.

Hibrit koçluk destekli matematik öğretimi hakkında öğrencilere yöneltilen diğer bir soru ise “Hibrit Koçluk destekli öğretim hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yanıt olarak öğrencilerin verdiği ortak yanıt özellikle okul sonrasında böyle bir desteğe ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Ö5 kodlu öğrenci “*Farklı yöntemlere tabi ki ihtiyacımız vardı.*”

İfadesi ile matematik dersi için en kritik nokta olan öğrencinin okul sonrası çalışmasına vurgu yapmıştır.

“Hibrit koçluk destekli öğretimin size ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna deney grubu öğrencilerinin genellikle değindikleri nokta öğretmenleri tarafından geri bildirimlerin sık sık olmasının onlar memnun ettiği yöndedir. Bununla ilgili olarak Ö6 kodlu öğrencinin “*En çok hoşuma giden öğretmenimizin bizimle her an ilgilenmesiydi. Eve gittiğimde anlamadığımı hemen sordum*” hibrit koçluk uygulamasının okul sonrası desteğine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda bu uygulamanın farklı disiplinler için de kullanılması

sını isteyen öğrencilerden Ö7 “*Keşke sadece matematik dersi için olmasa, Türkçe, sosyal bilgiler dersleri içinde olsa daha güzel olurdu.*” İfadesi ile uygulamadan aldığı memnuniyeti ifade etmiştir.Konu hakkında Ö8 kodlu öğrencinin ifadelerine baktığımızda “*Her yerde iletişim kurabiliriz. Zaten telefon sürekli elimizde bu yüzden sıkıntı yaratmadı .*” söylemi hibrit koçluk uygulmasının kullanım kolaylığına vurgu yapmıştır.



5.SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgulardan elde edilen verilere göre, hibrit koçluk destekli öğretimin 5. Sınıf kesirler konusunda öğrencilerin matematik dersindeki başarısına etkisi incelenmiş ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Yürütülen çalışmada uygulanan başarı testinden elde edilen nicel verilerin analizi neticesinde, hibrit koçluk destekli öğretimin öğrencilerin matematik dersindeki başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif/olumlu etkiye sahip olduğu deney grubunun akademik başarı testi ön test ve son test sonuçlarına baktığımızda, hibrit koçluk destekli matematik öğretiminin, akademik başarıyı arttırmada etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada kullanılan deneysel işlemin konusunu oluşturan hibrit koçluk destekli öğretim başlamadan önce yarı deneysel desen kapsamında deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu iki grubun denk olabilmesi için normallik testleri (bkz. Tablo 3.8) yapılmış ve grupların denk olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen veriler göstermiştir ki gruplar birbirlerine denk/homojendirler.

Araştırmada yer alan dördüncü, sekizinci ve onikinci denenceler ile ilgili olarak, hibrit koçluk destekli öğretimin deney grubunda yer alan öğrencilerin hibrit koçluk uygulaması ile kontrol grubuna kıyasla Bloom ' un bilişsel alan basamaklarından uygulama düzeyindeki puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur (bkz. Tablo 4.4 , 4.8 , 4.12). Bu veriler bize göstermiştir ki uygulamaya dayalı olan matematik dersi için hibrit koçluk destekli öğretim, geleneksel matematik öğretiminden daha etkin bir yöntemdir ve öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttırmaktadır.

Öğretim programında yer alan mevcut öğretimin (kontrol grubu) de son test puanı lehine anlamda bir fark bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğini belirlemek amacıyla kullanılan t test sonucuna göre var olan öğretim programlarında öngörülen yöntemlerle uygulanan dersin, (kontrol grubu) öğrencilerin matematik dersi akademik başarısını arttırmada olumlu etkisi olmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı son test puan ortalaması ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı son test puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun lehine bir fark bulunmaktadır. Görülen bu farkın anlamlı olup olmadığı kanısına ulaşmak adına kullanılan t test sonucuna göre hibrit koçluk destekli matematik öğretimi ile yapılan dersi gören öğrencilerin (deney grubu) ma-

tematik dersi akademik başarısı ile var olan öğretim programlarında öngörülen yöntemlerle uygulanan dersi gören öğrencilerin (kontrol grubu) matematik dersi akademik başarısı kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin lehine bir etki görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bloom (1979)'a göre öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlığın nedeninin derse karşı olan olumsuz tutumlar olduğunu ifade etmiştir. Yaşanılan bu olumsuz tutumdan öğrenci ile kurulacak kuvvetli iletişim ile çıkmak mümkün olacağı söylenebilir. Ülkemizde yapılan bir araştırma bize öğretmenler ile öğrenenler arasında iletişimin sadece okul ile sınırlı kaldığını göstermiştir. Kaya ve Keskin (2020) yaptıkları araştırmada uzaktan eğitim sürecinde de dâhil olmak üzere; öğrencilerin, öğretmenleriyle etkili bir iletişim kuramadıklarını ve öğrenme süreci ile ilgili sağlıklı geri bildirim alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum hakkında Mayerová, vd. (2015) yürüttüğü çalışmada öğrencilerle okul içerisinde gerçekleşen yüz yüze iletişimin uzaktan eğitim sürecinde yeterince sağlanamaması öğrenme düzeyini olumsuz anlamda %80 etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde aynı amaçla yürütülen alanyazında sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde uygulama sürecinde her oturum sonunda çevrimiçi yollarla sözlü geribildirim sunulduğunda (Brown vd., 2014), günlük olarak yüz yüze sözlü geribildirim sunulduğunda (Tekin-Iftar vd., 2017) ve video ve grafikler kullanarak bir web sayfası tabanı üzerinden geribildirim sunulduğunda (Tunç-Paftalı, 2018) becerilerinin daha etkin kazandırılabilirdiği görülmektedir. Yapılmış olan bu araştırmalar bize bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çünkü öğrenci ve öğretmen iletişiminin hem okulda hem de okul dışında devam ettiği hibrit koçluk uygulaması eğitim sisteminde var olan bu iletişim probleminin ortadan kaldırılmasına yardımcı olur. Hibrit koçluk destekli matematik öğretiminde öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim yollarının çok olması öğrenme için gerekli olan dönütün alınmasına katkı sağlamaktadır. Alınan dönüt sadece öğrenmenin sonunda alındığında fayda vermez ama her aşamada öğrencinin ihtiyaç duyduğu anlarda alındığında ise öğrenme daha etkili ve kolay olur. Bireyin bu şekilde öğrenim süreci boyunca her aşamada söz hakkının olmasından dolayı matematik dersinde akademik başarılarında olumlu anlamda bir etki olduğu söylenebilir.

Yürüttüğümüz çalışmanın öncelikli amacı; öğrenilmesi ve öğretilmesi zor bir ders olan matematik dersinin ülke genelinde var olan başarısızlığın giderilmesinde alternatif bir yol olması amaçlanmış aynı zamanda bu sürecin daha verimli geçmesi için teknolojiyen yararlanılmıştır. Bu çalışmada, ortaokul 5. Sınıf matematik dersi programında bulunan sayılar ve işlemler alt öğrenme alanına ilişkin 'kesirler' konusunun, hibrit koçluk destekli matematik öğretimine dayalı hazırlanmış öğretim programında eğitim alan grup ile bakanlığın hazırlamış olduğu öğretim programı ile eğitim gören grup arasındaki ders başarıları

arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve uygulanan hibrit koçluğun akademik başarıya etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Hibrit koçluk desteği gören öğrencilerin akademik başarısı, ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, son test puanı lehine olumlu anlamda fark bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğini belirlemek amacıyla kullanılan t test sonucuna göre hibrit koçluk destekli matematik öğretiminden (deney grubu) yararlanan öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısını arttırmada olumlu etkisi olduğu kanısı oluşmuştur.

Bu çalışma hibrit koçluk destekli öğretiliyle ilgili alanyazına yeni bulgular sunmaktadır. Yürütülen çalışmada hibrit koçluk uygulamasının yapıldığı öğrenci grubu; ihtiyaçları olduğu durumda, endişelerini ve yaşadıkları zorluklardan bahsettiklerinde hibrit koçluğu yürüten öğretmen tarafından faydalı öneriler aldıklarını, ders çalışırken ve problemlerinin çözümünde gördükleri destek ile ders başarılarının arttığını bunun sonucunda okula ve derse yönelik tutumlarında olumlu anlamda artış olduğunu söylemişlerdir.

Deney grubu öğrenciler hibrit koçluk ile verilen geribildirimlerin (Sözlü , yazılı, e-posta , grafikler vb) mobil telefonlar ile aldıklarında onlar için kullanışlı olduğunu ifade etmişlerdir. Koçluğu yürüten öğretmenleri ile birlikte oluşturdukları uygulamada ki grup sayesinde daha hızlı iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Z kuşağı olarak da ifade edilen yaş grubunun teknolojiye alışkın olmaları öğrencilerin eğitiminde yol gösterici olabilir. Artman-Meeker ve Hemmeter 'in (2012) yürütmüş olduğu öğrencilere bir web sayfası üzerinden video aracılığıyla geri bildirim verme çalışması ve benzer mantıkla yürütülen Gregory (2014) ve Wilczynski (2017) çalışmaları öğrenim sürecinde bireyin ne aşama olduğunu söyleme de teknoloji kullanımının etkili sonuç verdiği görülmektedir. Dolayısıyla yürüttüğümüz çalışmada olduğu gibi öğrencilerin başarılarının artırılması amacıyla onların günlük hayatlarında kullandıkları teknolojilere öğrenim sürecinde yer verilebilir. Bu tür hibrit koçluk uygulamalarına dayanan çalışmaların kullanımları yüz yüze yürütülen çalışmalardan daha fazla katkı sağlayabilir.

Soylu (2022)'nin çalışması, öğrencilere ders sonrası ve ders esnasında konu ile ilgili animasyon videoları izletilmesi ve oyunların oynatılmasının öğrencilere hedef davranışları öğretmede verimli bir yol olduğunun altını çizmektedir. Bu çalışmadan yola çıkarak hibrit koçluk destekli öğretimin, matematik dersi akademik başarısına etkisinde, öğrencilerin faydalanması amacıyla okul sonrası kullanılan videoların, matematik temalı oyunların ve bu şekildeki benzer etkinliklerin erişiminin kalıcılık düzeyinde anlamlı bir etkisinin olduğu

sonucuna varılabilir. Buradan hareketle bu tez çalışmasında kalıcılığa etki incelenmemişse de öğrenmede kalıcılık sağlayabileceğini düşündürmüştür.

Kaban (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada, eğitim veren kurumların öncelikli sorumluluğunun öğrenciyi yaşama hazırlamak, öğrencinin çevresi ile iletişimde ona yol gösterici olmak ve bunu öğrencinin içinde bulunduğu öğrenme ortamının yanı sıra öğrenme ortamı dışında da etkileşim halinde kalarak onların problemler karşısında çözüm üretmeyi öğrendiği belirtilmiştir. Hibrit koçluk uygulamasının ilkelerinden yola çıktığımızda; bireye söz hakkı tanıyan, öngörü edinmesini sağlayan, eşitlikçi, kendi düşünceleri ifade etmesi için ortam oluşturan bir yapı görülmektedir. Hibrit koçluk destekli öğretim, öğrencilerin iletişim becerilerine yararlı olduğu, bundan yola çıkarak hibrit koçluğu yürüten öğretmen ile okul dışında ve okul ortamında kurulan iletişimde; yorum yapma, kendini ifade etme, problemler hakkında tartışma yapılması aynı zamanda öğrencinin düşünce yapısının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bununla beraber öğrencinin sosyal becerisi ve kendine güveni artacaktır.

Akyıldız Sarıbaş'ın (2021) yapmış olduğu deneysel bir çalışmada, hibrit öğretim desteği gören öğrencilerin yaşadıkları deneyime karşı tutumları olumlu anlamda gelişmiştir. Yürüttüğümüz araştırmada da, öğrencilerin koçluk uygulaması hakkında görüşleri genel olarak olumludur. Hibrit koçluk uygulamasının daha önce hiç bilmedikleri bir uygulama olduğunu, bu yüzden başlarda zorlansalarda kolay alıştıklarını ve sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler hibrit koçluğu yürüten öğretmen ile iletişim halinde oldukları için ihtiyaç duyduğunda anlık ulaşabilmesi, sürekli desteklemesi derse karşı olan ön yargılarını da kırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda mobil uygulamalar aracılığıyla yapılan etkinlikler için öğrenciler, derse olan ilgilerini arttırdırma başarılı olduğunu ve ödev yapma motivasyonlarında artış olduğunu ifade etmişlerdir. Kullanılan uygulamalarda öğretmenleriyle her an çevrimiçinde görüşebildiklerini ve konu ile ilgili sormak istediklerini rahatlıkla sorabildiklerini ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerine ortalama 6 hafta boyunca hibrit koçluk uygulamasının yapılması verimlilik açısından önemlidir. Bakanlığın belirlediği müfredata göre beşinci sınıflarda matematik dersi haftalık 5 ders saati ve her ders saati 40 dakikadır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri ile okul dışı her gün birden fazla iletişim yolları kullanılarak iletişim kurulması, yürütülen uygulamanın öğretmen ve öğrenciler için yoğun olduğu düşünülebilir. Fakat bu veri bize uygulamanın gerçek yaşam durumlarına göre hazırlandığının ve kendşne özgü bir uygulama olduğunun göstergesidir. Öğrenci başarılarının arttırılması için uygulamanın özenle planlanıp sürecin işlenmesi gerekir.

Son söz olarak bu araştırma, Türkiye’deki öğrencilerin daha iyi yetiştirilmesi açısından eğitim sisteminde hibrit eğitime geçilmesi ve gerekli şart ve ortamların oluşturulması gerektiğini düşündürmüştür.

5.1. Öneriler

Öneriler, araştırmaya yönelik ve araştırmacılara dönük olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır:

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Hibrit koçluk uygulamasının uygulayıcı açısından değerlendirdiğimizde ise Uzun (2022) yaptığı çalışma göstermiştir ki çevrimiçi eğitim yüz yüze eğitime kıyasla performans, çaba, davranışa yönelik tutum açısından önemli farklılıklar vardır. Hibrit koçluk uygulamasını kullanmak isteyen öğretmenler teknolojik okuryazar olması aynı zamanda öğretim yöntemliklerinde değişikliklere, yeniliklere açık olmalı ve teknoloji açısından kaygı taşımaması gerekir. Alqadoumi (2012) ‘nin çalışması ortaya koymuştur ki öğretmenlerin teknoloji hakkında bilgi sahibi olsalar bile teknolojiyi eğitime kanalize etmekte yardımcı ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Hibrit koçluk uygulamasının okullarda verimli bir şekilde uygulanması için öğretmenlere gerekli hizmetiçi eğitimler verilmeli ve desteklenmelidir.

2. Hibrit koçluk uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin okulda öğrendikleri bilgilerini pekiştirildiği ve öğrenmenin daha etkin ve kalıcı hâle geldiği görülmektedir. Bunun yanında normal öğretim programı ile devam eden kontrol grubu öğrencilerinde hibrit eğitim ortamlarından ve içeriklerinden yararlanmasından alınan verimliliği artırabilir.

3. Hibrit eğitim ve hibrit koçluk uygulamalarının dayandığı temel, teknolojidir. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında hibrit koçluk ile öğretimin ders başarısına olumlu etkisi olduğunu fakat süreç içerisinde karşılaşılan teknik sorunlar sebebiyle öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve ders motivasyonlarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır (Korucu ve Kabak, 2020). Yapılan bu çalışmada da bu tür sıkıntılar yaşandığı için hibrit koçluk uygulaması öncesinde gerekli koşulların tam olarak sağlanması gerekmektedir.

4. Coşkuner’e (2021) göre hibrit koçluk ile hazırlanan öğretim için ders öncesi ve sonra ciddi bir hazırlık gerekir. Bu sebeple gerekli öğretim tasarımı yapma konusunda öğretmenlere konu alan uzmanlarının koçluk yapması önerilir. Hibrit koçluk programı uygulayacak öğretmenlerin koçluk veya motivasyon artırma belgelerinin bulunmasında fayda vardır ya da kendilerini bu konuda geliştirmeleri ve literatür bilgilerinin yeterli olması gerekir. Bu çalışmada da zaman zaman bu tür durumlar görülmüştür.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1.Bu araştırmada hibrit koçluk destekli öğretimin akademik başarıya etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bundan sonra yapılması planlanan çalışmalarda hibrit koçluk uygulamasının; analiz, değerlendirme ve yaratma öğrenme alanlarındaki etkisi incelenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin kaygı düzeyi ve bu durumu azaltmaya yönelik çalışmaları da incelenebilir.

2.Yürütölen çalışmada hibrit koçluk destekli öğretimin 5.sınıf matematik dersindeki başarıya etkisi irdelenmiştir. Bundan sonra yapılması planlanan çalışmalarda hibrit koçluk uygulamasının, teknoloji okuryazarlık seviyesi yüksek gruplardaki başarısı incelenebilir. Aynı zamanda farklı disiplinler ve derslerdeki etkileri araştırılabilir.

3.Yapılmış olan bu çalışmada hibrit koçluk destekli öğretimin tutuma bir etkisinin olmadığı düşünölebilir ancak bu yanlış bir düşüncedir. Çünkü tutum birkaç haftalık bir uygulama ile değişebilecek bir olgu değildir. Bir derse yönelik tutumun oluşmasında dört önemli nokta vardır. Bunlar; bilişsel boyut, duyuşsal boyut, değerlendirme boyutu ve davranışsal boyut değişkenleri kişinin bir derse karşı olan tutumunu belirler (Bayram Tay ve Tay 2006). Dolayısı ile tutumun değişebilmesi için daha uzun süreli çalışmaların yapılması gerektiği düşünölmektedir. Bu çalışmadaki 8 haftalık uygulamanın tutumu değiştirmeye gücünün yetmediği söylenebilir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda modelin bu durum üzerindeki etkileri araştırabilir.

4.Hibrit koçluk destekli öğretim, matematik dersleri için bir gereklilik olmalıdır. Bunun için ilkokuldan üniversiteye kadar matematik dersi gibi tüm sayısal dersler için de hibrit koçluk uygulamasına dayalı araştırmalar yapılabilir. Bu şekilde ölkemizin matematik başarı ortalaması yükselecektir.

5.Matematik dersleriyle ilgili araştırmalarda, hibrit koçluk modelinin duyuşsal boyutuna da yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akgündüz, Devrim (2013).Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme ve Sosyal Medya Destekli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı, Motivasyon, Tutum ve Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı 2013

Akpınar B. (2004). *Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının, Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 38(38) , 198

Akpınar, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme* (2. bs.) Ankara: Data Yayınları.

Akyıldız Sarıbaş İ. (2021). Transmedya Destekli Hikâye Anlatımının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Adaylarının Hibrit Öğrenmeye ve Dijital Teknolojilere Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi. Mersin

Alexander, M., Williams, N.A. and Nelson, K.L. (2012). When you can't get there: Using video self-monitoring as a tool for changing the behaviors of pre-service teachers. Rural Special Education Quarterly, 31 (4), 18-24.

Alqadoumi, O. M. (2012). Merging the forces of asynchronous tutoring and synchronous conferencing: A qualitative study of Arab ESL academic writers using e-tutoring (ProQuest No. 3504485) [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuestDissertations and Theses Global.

Altun, M. (1998). *Matematik öğretimi*. Bursa: Erkan Matbaacılık.

Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 223-238.

Altun, M. (2011). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel.

Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A Taxonomy For Learning Teaching and Assessing.A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Anthony, A. B., Gimbert, B., Fultz, D. M. and Parker, R. A. (2011). Examining the relationship between e-coaching and the self-efficacy of novice teachers seeking certification through alternative routes. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 6, 1, 46-64.

Arı, A. (2008). *Toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Artman-Meeker, K. M. and Hemmeter, M. L. (2012). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 2, 112-123.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi (9 bs.)* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2)14, 183-190.

Aygün Işıksal B. ve Bostan M. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi : Matematik Koçluğu. *Elementary Education Online*, 2019; 18(1): pp. 52-77 İlköğretim Online, 2019; 18(1): s. 52-77. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2019.527153

Bakırcı H. , Doğdu N., Artun H. (2021). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Kazanımlarının ve Sorunlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt.7, sa.2, ss.640-658, 2021 (Hakemli Üniversite Dergisi)

Balaman F. ve Tüysüz C. (2011). Harmanlanmış Öğrenme Modelinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2;(4), 75-90.

Batdı V. (2014). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* . 5(1), 287 – 302.

Bates, A.W. (2000). *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge, 2000.

Baykul, Y. (2011). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5. sınıflar)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baykul, Y. (2014). *İlkokulda matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

- Bayram, T. A. Y., ve TAY, B. A. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Berg, M. E. ve Karlsen, J. T. (2007). Mental models in project management coaching. *Engineering Management Journal*, 19(3).112-140.
- Bierema, L. ve Merriam, S. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26, 3, 211-227.
- Bilgin, İ., ve Toksoy, A. (2014). Yapararak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 163-169.
- Briggs, T. M. (2016). The Influence of Student Coaching on Student Success in Developmental Math Courses. (Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis). Erişim adresi: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=4243&context=dissertations>
- Birkan, B. (2005). Using simultaneous prompting for teaching various discrete tasks to students with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 1, 68-79.
- Brown, P., Stephenson, J. and Carter, M. (2014). Multicomponent training of teachers of students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(4), 347-362.

Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2008

Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrd (2015). Practitioner's corner: student success through academic coaching. [<https://www.naesp.org/principal-januaryfebruary-2015-literacy-andreading/practitioner-s-corner-student-success-through-ac>]. Erişim tarihi: 08.05.2018.

Cheng Ya-Wen (2013). Face-to-Face, Online and Hybrid Designs For Mentoring. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. A Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School at the University of Missouri-Columbia , 2013.

Cohen J. The analysis of variance. In Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (second ed.). Lawrence Erlbaum Associates. 1988, 274-87.

Coogle, C.G., Ottley, J.R., Storie, S., Rahn, N.L. Burt, A.K. (2017). E-coaching to enhance special educator practice and child outcomes. *Infants and Young Children*, 30 (1), 58-75.

Coşkuner İ. (2021). Hibirt Öğrenme Modeli Üzerine Bir Durum Çalışması: Bahçeşehir Üniversitesi Örneği. Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Çam Tosun F. ve Bayram A. (2017). Öğrenci Koçluğuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 2017, 7 (1), 1-18, DOI: 10.23863/kalem.2017.74

Çardak, Çiğdem Suzan (2012). Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Etkileşimlerinin ve Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. Doktora Tezi Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Haziran, 2012

Çatalbaş Erkan . “ Eğitimde Koçluğun Etkileri ”. *Aydın İnsan ve Toplum*. 3 (1), 2017,57-79

David, O. A., Capris, D. and Jarda, A. (2017). Online coaching of emotion-regulation strategies for parents: Efficacy of the online rational positive parenting program and attention bias modification procedures. *Frontiers in Psychology*, 8, 500, 1-10.

Delialioğlu, Ö. (2004). Effectiveness of hybrid instruction on certain cognitive and affective learning outcomes in a computer networks course.

Demir Ö. ve Doğanay A. (2009). “ Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı ” . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt 15, Sayı 60, 2009. ss: 601-623

Demirel, Ö. (1978). Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 3(14).<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5631/1772> adresinden erişildi.

Denton, C. A., Swanson, E. A. ve Mathes, P. G. (2007). Assessment-based instructional coaching provided to reading intervention teachers. *Reading and Writing*, 20(6),569-590.

Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerine rehber*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EdGlossary. (2013). Learning Loss. 12 Şubat 2021. <https://www.edglossary.org/learning-loss/>

ERG (2020). Eğitim izleme raporu 12 Nisan 2022. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/>

Erarslan, A., & Arslan, A. (2020). Online learning experiences of university students in ELT and the effects of online learning on their learning practices. *Language and Technology*, 2(1), 44-58.

Ertürk, Selahattin; EğitiDıde "Program" Geliştirme, Yelkentepe Yayınları No. 4, Ankara: 1972.

Fidan A.(2018). Ortaokul Öğretmenlerine Sunulan Hibrit Koçluk Uygulanmasının Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Davranışları ve Öğrencilerin Akademik Kazanımları Üzerine Etkileri .Yüksek Lisans Tezi Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ekim 2018

Fraenkel, J.R., ve Wallen, N.E. (2006). How to design and evaluate research in education. New York: Mc Graw-Hill.

Fitzpatrick, C. (1994). Adolescent mathematical problem solving: The role of metacognition, strategies and beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.

Genç, M. ve Erbas, A. K. (2019). Secondary mathematics teachers' conceptions of mathematical literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 7(3), 222-237.

George, Derren, ve Paul Mallery. "SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı)." *GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc* 10 (2010).

Gilbert Amanda M.(2016). The Nature of Elementary Science Teachers' Experiences with Synchronous Online, Asynchronous Online and Face-to-Face Coaching. Submitted to the Graduate Faculty as partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy Degree in Curriculum and Instruction. The University of Toledo.

Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. and Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51, 2, 143-163.

Gömlüksiz M. ve Kan A. (2012) .Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması . *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 22, Sayı 2, 0 - 0, 01.06.2012

Gür, B. (2004). Matematik felsefesine giriş. *Matematik felsefesi*, 13-71.

Gynmild, V., Holstad, A., Myrhaug, D. (2007) “Teaching As Coaching” *International Journal Of Science Education*, Vol: 29, Issue: 1, Page:1-17

Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6. baskı). Boston: Pearson.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Johnson, P., Schuster, J. and Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 6(4), 437-458.

Kaban A. (2013) . Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kalçık, F. (2018). *Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Karabacak, K. (2010) “Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı:20, Sayfa: 81-94

Karamustafaoğlu , Aydın ve Özmen (2005). Bilgisayar Destekli Fizik Etkinliklerinin Öğrenci Kazanımlarına Etkisi : Basit Harmonik Hareket Örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 4(4) , 112-144.

Karabulut, A. (2009). *Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadağ E. Ve Yücel C. (2020). Yeni tip corona virüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim:Lisans Öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Journal of Higher Education*, 10(2) , 181-192.

Karakaş M., Broutin M. ve Ezentaş R. (2022) . Hibrit Eğitim Sürecinde Cebirsel İfadeler Konusunun Öğretiminde Bir Matematik Öğretmenin Kullandığı Kaynakların İncelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1) , 19-38.

Kasap M.(2015). *Uzaktan Eğitim İçin Hibrit eğitim Robotu Tasarımı (Masver's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü)*.

Kastornova V.A. ve Gerova N.V. (2021). Use of hybrid learning in school education in France. 1 st International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education, 260-264 .

Kaya M., Keskin D.Ö. (2020) . COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi 5(2) , 59-67.

Kılıç S. (2014) . Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*. 4(1). www.jmood.org_web adresinden 12.12.2021 tarihinde alınmıştır.

Kilit, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.803167>

Kocayusuf A. G. (2013) . İlköğretim matematik eğitiminde yaşam temelli seneyolarla desteklenmiş tam öğrenme stratejisinin öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi , Akdeniz Üniversitesi , İzmir.

Koç Akran S. (2021). Öğretmen Adaylarının " Hibrit Eğitim" Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması. *International Journal of Humanities and Education*. Volume 7, Issue 16, 432 – 462

Kabak, K. Ve Korucu, A.T.(2020). Türkiye'de Hibrit Öğrenme Uygulamaları ve Etkileri: Bir Meta Analiz Çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.

Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu/guideline for suitable statistical test selection. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26.

Lago M.E. (2000), The Hybrid Experience: How Sweet it is! *Converge Magazine*. 3(9), 5-7.

Mayerová, S.H. ve Rosická, Z. (2015). E-Learning Pros And Cons: Active Learning Culture? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 958-962.

MEB , (2018) . *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*, Ankara .

Meriçelli M. ve Uluyol Ç. (2016). Web ve Mobil Destekli Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*.11(9).125-150.

Metin, E.(2018). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

McMillan, James H.; Schumacher, Sally (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, 7th Edition. MyEducationLab Series . *Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey* . ED577250. 528.

ODSGM

Erişim

2022

[.https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf)

Oreopoulos, P., & Petronijevic, U. (2018). Student coaching: How far can technology go?.
Journal of Human Resources, 53(2), 299-329.

Özdemir Baki G. ve Çelik E. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Öğretim Deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*.
Cilt 12, Sayı 1, 293 - 320, 28.06.2021

Pedersen A. , Norgaard R. Ve Köppe C. (2018) . Patters of Incluison: Fostering Digital Citizenship thpugh Hybrid Education. *Educational Teknolog and Society*, 21(1) ,
225-236.

Potra S., Pugna A., Pop M. , Negrea R. ve Dungan L., (2021). Facing COVID-19 Challenges: 1st-Year Students' Experience with the Romanian Hybrid Higher Educational System. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18(6),
3058; <https://doi.org/10.3390/ijerph18063058>

Powell, D. R. and Diamond, K. E. (2013). Implementation fidelity of a coaching-based professional development program for improving Head Start teachers' literacy and language instruction. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 102-128.

Rock, M. L., Schumacker, R. E., Gregg, M., Howard, P. W., Gable, R. A. and Zigmond, N. (2014). How are they now? Longer term effects of e coaching through online Bug-In-Ear Technology. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 161-181.

Rowley, J.B. The Good Mentor. *Educational Leadership* 56(8), 20-22.

Skemp, R. E. (1986). *The Psychology of Learning Mathematics*. UK: Penguin Books.

Selman, A. (2019). *Tam öğrenme yöntemiyle yapılan öğretimin 6. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Senemoğlu N. (2001) . Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar Eğitim Sorunları. *Milli Eğitim Sanat Kültür Dergisi*, 25-35.

Soydan G. (2008) . *Kimya Deneylerinin Öğretiminde Hibrit Modelin Etkinliğinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Soylu D. (2022) . *Oyunlaştırılmayla Zenginleştirilmiş Bilgi Okuryazarlığı Hibrit Eğitiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*.

Storie, S., Coogle, C. G., Rahn, N. and Ottley, J. R. (2017). Distance Coaching for Preservice Teachers: Impacts on Children's Functional Communication in Inclusive Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 735-743.

Şahin H.B. (2016) . *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Taşpınar M. (2017). Sosyal Bilimler SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F. and Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245.

Tıraş, S. (1997). Buluş yoluyla öğretimin matematik başarısı üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tican, C., & Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 767-786. <https://doi.org/10.21666/muefd.996395>

Tunç-Paftalı, A. (2018).Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme [Evaluation and measurement in education]. *Pegem Yayınları*.

Tümen Akyıldız, Seçil (2019). 21.Yüzyıl Öğrencileri İçin Yeni Bir Yaklaşım: Bilişsel Koçluk. *Turkish Studies*. 14(7), 2019.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2010). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Usta E. (2007). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.

Usta E. ve Mahiroğlu A. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(2), 1-15.

Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. Ankara: Nobel Akademik Yay.

Uysal Ömer (2016). Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Proje Tabanlı Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. AUAd 2016, Cilt 2, Sayı 2, 89-113

Uzun, D. (2022). *EFL teachers' perceptions of bichronous online teaching* (Doctoral dissertation, Bilkent University).

Ünal, Selime (2017). Yeni Bir Meslek Alanı Olarak Yaşam Koçluğu ve Yaşam Koçluğunun Topluma Sunumu. *The Journal of Academic Social Science Studies*. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7183> Number: 61, p. 489-509, Autumn III 2017

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin Sosyo- Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 181 – 195.

Van Dyke , P.R. (2014). Virtual group coaching: A curriculum for coaches and educators. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(2) , 72-86.

Vershaffel, L, De Corte, E., Lasure,s., Vaerenbergh, Bogaerts, H.& Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: a desing experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195–229.

Yamamoto, G. T.Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlene-
meyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1) , 25-34.

Yolcu H. (2015). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları. *The Journal of Academic Social Science StudiesInternational Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2767> 33, 255-260.

Zbiek, R.M. Heid, M.K. , Blume G. W. ve Dick T. M. (2007) . Research on technology in mathematics education: Aperspective of constructs. In F. Lester, Jr. (Ed.) , Second handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 1169-1207) . Charlotte, NC: Information Age.

White, L. (1970). The origins of the coach. *Proceedings of the american philosophical society*, 114(16), 423-431.

Whitmore, J. (2009). Coaching for performance: growing human potential and purpose: the principles and practice of coaching and leadership, 4.Baskı (Ed., London, Nicholas Brealey) London:nb yayın evi

Wilczynski, S. M., Labrie, A., Baloski, A., Kaake, A., Marchi, N. and Zoder - Martell, K.
(2017). Web - based teacher training and coaching/feedback: A case study.
Psychology in the Schools, 54(4) 433-445.



EKLER

EK 1. Akademik Başarı Testi

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri

EK 3. Çalışma Planı

EK 4. Hibrit Koçluk Uygulamasına Dair Görüş Formu



EK 1. Akademik Başarı Testi

KESİRLER KONUSU BAŞARI TESTİ

1-)

Aşağıdaki kesirlerden hangisi yarımdan küçüktür?

- A) $\frac{3}{5}$ B) $\frac{4}{9}$ C) $\frac{5}{8}$ D) $\frac{6}{10}$

2-)

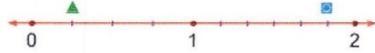
Aşağıdaki sıralamalardan hangisi doğrudur?

A) $\frac{3}{6} > \frac{2}{15} > \frac{2}{30}$ B) $\frac{3}{6} > \frac{2}{30} > \frac{2}{15}$

C) $\frac{2}{15} > \frac{2}{30} > \frac{3}{6}$ D) $\frac{2}{30} > \frac{2}{15} > \frac{3}{6}$

3-)

Aşağıdaki sayı doğrusunda 0 ile 1 arası 4 eş parçaya, 1 ile 2 arası 6 eş parçaya ayrılmıştır.



Buna göre ▲ ve ■ noktalarına karşılık gelen kesirler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A) ▲ = $\frac{3}{4}$ ■ = $1\frac{5}{6}$

B) ▲ = $\frac{1}{4}$ ■ = $\frac{7}{6}$

C) ▲ = $\frac{3}{4}$ ■ = $\frac{7}{6}$

D) ▲ = $\frac{1}{4}$ ■ = $\frac{11}{6}$

4-)

a ve b birer doğal sayı olmak üzere;

$\frac{a}{18}$ yarımdan küçük en büyük kesir,

$\frac{21}{b}$ yarımdan büyük en küçük kesir,

olduğuna göre a + b toplamı kaçtır?

- A) 48 B) 49 C) 50 D) 51

5-)

$$\frac{2}{5} + \frac{3}{10}$$

işleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{3}{5}$ B) $\frac{7}{10}$ C) $\frac{4}{5}$ D) $\frac{1}{3}$

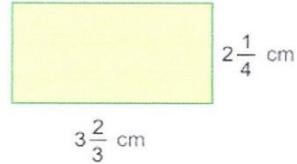
6-)

$$\frac{3}{5} + \frac{\triangle}{15} = \frac{13}{15}$$

Yukarıda verilen eşitliğe göre ▲ yerine gelmesi gereken sayı kaçtır?

- A) 4 B) 5 C) 9 D) 10

7-)



Yukarıda verilen dikdörtgenel bölgenin çevre uzunluğu kaç santimetredir?

- A) $4\frac{5}{6}$ B) $5\frac{11}{12}$ C) $11\frac{5}{6}$ D) $11\frac{11}{12}$

8-)

$$\frac{2}{9} + \blacksquare = \frac{5}{12}$$

Yukarıda verilen eşitliğe göre \blacksquare yerine aşağıdaki kesirlerden hangisi gelmelidir?

- A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{7}{36}$ C) $\frac{13}{36}$ D) $\frac{23}{36}$

9-)

$$\left(1 - \frac{1}{2}\right) + \left(2 - \frac{1}{2}\right) + \left(3 - \frac{1}{2}\right) + \left(4 - \frac{1}{2}\right) + \left(5 - \frac{1}{2}\right)$$

Yukarıda verilen işlemin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{19}{2}$ B) $\frac{21}{2}$ C) $\frac{23}{2}$ D) $\frac{25}{2}$

10-)

$$1 - \left(\frac{5}{14} + \frac{3}{7}\right)$$

işleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{1}{7}$ B) $\frac{3}{14}$ C) $\frac{2}{7}$ D) $\frac{5}{14}$

11-)

$$\frac{2}{3} + \frac{2}{3} + \frac{2}{3} + \frac{2}{3} + \frac{2}{3}$$

Yukarıda verilen işlem aşağıdakilerden hangisiyle ifade edilebilir?

- A) $5 \cdot \frac{2}{3}$ B) $5 + \frac{2}{3}$
C) $3 \cdot \frac{5}{2}$ D) $\frac{2}{3} \cdot \frac{2}{3}$

12-)

Günde $\frac{6}{14}$ litre su içen Kaan bir haftada kaç litre su içer?

- A) 2 B) $\frac{15}{7}$ C) 3 D) $\frac{24}{7}$

13-)

$$A = 20\text{'nin } \frac{5}{6}\text{'i} \quad B = 3\text{'ün } \frac{6}{25}\text{'i}$$

olduğuna göre A · B işleminin sonucu kaçtır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

14-)

$$\left(1 - \frac{1}{5}\right) \cdot \left(1 - \frac{1}{6}\right) \cdot \left(1 - \frac{1}{7}\right) \cdot \dots \cdot \left(1 - \frac{1}{52}\right)$$

işleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{1}{9}$ B) $\frac{1}{13}$ C) $\frac{1}{18}$ D) $\frac{1}{26}$

15-)

$2\frac{1}{4} : 6$ işleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{3}{2}$ B) $\frac{3}{4}$ C) $\frac{3}{8}$ D) $\frac{9}{4}$

16-)

8 sayısının içinde kaç tane $\frac{2}{5}$ vardır?

- A) 4 B) 5 C) 10 D) 20

17-)

$$a = 2\frac{1}{4} \text{ ve } b = 3$$

olduğuna göre a : b işleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{9}{2}$ B) $\frac{5}{2}$ C) $\frac{3}{4}$ D) $\frac{1}{4}$

18-)

$$8\frac{2}{3} : 4\frac{1}{3}$$

işleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 2 B) $\frac{7}{3}$ C) $\frac{8}{3}$ D) 3

19-)

Aşağıdaki kesirlerden hangisinin sonucu yanlış verilmiştir?

- A) $\frac{9}{10} \approx 1$ B) $\frac{2}{15} \approx 0$
C) $\frac{4}{7} \approx \frac{1}{2}$ D) $\frac{5}{12} \approx 1$

20-)

Metresi $37\frac{28}{29}$ TL olan kablodan yarım metre kablo alan Hasan yaklaşık kaç TL öder?

- A) 19 B) 23 C) 25 D) 29

21-)

Bir sürahinin $\frac{3}{4}$ 'ü su ile doludur.

Kapta 24 litre su olduğuna göre bu sürahinin tamamı kaç litre su alır?

- A) 28 B) 30 C) 32 D) 36

22-)

Nursel 150 TL parasının önce $\frac{2}{3}$ 'ünü, sonra kalanın $\frac{3}{5}$ 'ini harcamıştır.

Buna göre Nursel'in kaç TL parası kalmıştır?

- A) 10 B) 20 C) 30 D) 40

23-)

Özlem 90 sayfalık bir kitabın ilk gün $\frac{2}{15}$ 'ini, ikinci gün $\frac{3}{10}$ 'unu okumuştur.

Buna göre Özlem üçüncü gün kaç sayfa okursa kitabın yarısını okumuş olur?

- A) 4 B) 6 C) 8 D) 9

24-)

$\frac{5}{6}$ 'sı 30 olan sayının $\frac{4}{9}$ 'u kaçtır?

- A) 16 B) 36 C) 60 D) 81

25-)

$3\frac{2}{7}$ kesri kaç tane $\frac{1}{7}$ kesrine karşılık
gelmektedir?

- A) 5 B) 12 C) 21 D) 23

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
AMASRA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53787214-605.01-38394473
Konu : Ayşegül AYDOĞDU Tez Çalışma İzni

06.12.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Şehit Ahmet Telli Ortaokulu Müdürlüğü'nün 02.12.2021 tarih ve 38103863 sayılı yazısı.

İlçemiz Şehit Ahmet Telli Ortaokulu'nda Matematik Öğretmeni olarak görev yapan Ayşegül AYDOĞDU; Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yüksek lisans yapmakta olduğunu, "Hibrit Koçluk Destekli Öğretimin 5. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" konulu tez çalışmasını İlçemiz Şehit Ahmet Telli Ortaokulu 6. Sınıf öğrencilerine uygulamak istediğini ekli dilekçe ile talep etmektedir.

İlçemiz Şehit Ahmet Telli Ortaokulu Matematik Öğretmeni Ayşegül AYDOĞDU'nun söz konusu tez çalışmasını, denetimi ilgili okul müdürlüğüne yapılmak üzere, dersleri aksatmadan, gönüllülük esasına göre kendi okulundaki 6. Sınıf öğrencilerine uygulaması Şube Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Veysi GÜLTEKİN
Şube Müdürü

OLUR
06.12.2021
Yusuf Yasin GÜLŞEN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek:
-İlgi Yazı (1 Sayfa)
-Dilekçe (1 Sayfa)

Adres : Kum Mah. Suphi Kalafaoğlu Sok. 74300 Amasra/BARTIN

Telefon No : 0 (378) 315 14 36
E-Posta: amasra74@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ayşe ORMAN

Unvan: Şef

İnternet Adresi: amasra.meb.gov.tr

Faks: 3783151727

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1313-3baa-32fd-908b-3752 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



TOPLANTI SAYISI
2020-14

KARAR SAYISI
01

TOPLANTI TARİHİ
28.10.2020

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU
KARARLARI

Enstitü Yönetim Kurulu 28.10.2020 Çarşamba günü saat 11.00'de Enstitü Müdürü Prof. Dr. H. Selma ÇELİKYYAY'ın başkanlığında gündem maddesini görüşmek üzere video konferans ile toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KONU : Tez Konuları.

KARAR NO: 01 Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığının 21.10.2020 tarih ve E.2000082262, E.2000082264 sayılı yazıları; Orman Mühendisliği Anabilim Dalı Başkanlığının 22.10.2020 tarih ve E.2000082344 sayılı, 23.10.2020 tarih ve E.2000082941 sayılı yazıları; İşletme Anabilim Dalı Başkanlığının 26.10.2020 tarih ve E.2000083277 sayılı yazısı; İnşaat Mühendisliği Anabilim Dalı Başkanlığının 21.10.2020 tarih ve E.2000082224 sayılı yazısı; Felsefe Anabilim Dalı Başkanlığının 26.10.2020 tarih ve E.200000 sayılı yazısı görüşüldü.

Enstitümüz Anabilim Dalları öğrencilerinin tez konularının *Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 30. maddesine göre* aşağıdaki tabloda belirtilen şekliyle kabulüne ve alınan kararın gereği için Anabilim Dalı Başkanlıklarına bildirilmesine,

Oy birliği ile karar verildi.

ADI SOYADI	DANIŞMANI ADI SOYADI	ANABİLİM DALI	TEZ KONUSU
Ayşegül AYDOĞDU	Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Eğitim Bilimleri	Hibrit Koçluk Destekli Öğretimin 5. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi
Canan PAKSOY	Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK	Eğitim Bilimleri	Yetişkinlerin Hayat Boyu Öğrenmeye Katılımlarının Veri Madenciliği Teknikleri Kullanılarak İncelenmesi
Ayşe YILDIZ	Prof. Dr. Barbaros YAMAN	Orman Mühendisliği	Kav (ESCA) Hastalığına Yakalanmış Bağlarda (Vitis Vinifera L.) Karşılaştırmalı Odun Anatomisi
Sinem YATGIN	Doç. Dr. Şahin PALTA	Orman Mühendisliği	Yangının Vejetasyon ve Toprak Özelliklerine Etkilerinin Araştırılması: Bartın-Arıt Darıören Köyü Örneği
Ertuğrul YILMAZ	Doç. Dr. Alper AYTEKİN	İşletme	TR 81 Düzey 2 Bölgesinde İhracat Performansını Etkileyen Faktörlerin Karar Ağacı Modellemesi ile Analizi
Miraç ARIK	Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Yasin DURGUN	İnşaat Mühendisliği	Türkiye Termik Santrallerinden Elde Edilen Uçucu Küllerin Geopolimer Üretiminde Kullanımının Araştırılması ve Karşılaştırılması Değerlendirilmesi
Tutku Nur AĞAN	Prof. Dr. Sedat YAZICI	Felsefe	Hacı Bektaş-ı Veli'nin Ahlak Anlayışında Erdem, Karakter ve Karakter Güçleri

EK 3. Çalışma Planı

HAFTA	TARİH	UYGULAMALAR
2 HAFTA	8-28 KASIM	Kesirler ve İşlemler Taslak Matematik Başarı Testinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları için Bartın ili Amasra ilçesinde uygulama yapılan okuldaki 6. ve 7.sınıf toplam 50 öğrenciye uygulanmıştır.
1 HAFTA	29 KASIM-5 ARALIK	Kesirler ve İşlemler Matematik Başarı testinin madde analizleri yapılarak son hali oluşturulmuştur.
1 HAFTA	6 ARALIK – 12 ARALIK	Okuldaki 5.sınıf öğrencilerinin not ortalamaları değerlendirilerek deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere denk olan iki şube belirlenmiştir.
1 HAFTA	13-19 ARALIK	Deney grubuna ve Kontrol grubuna ön test (Kesirler ve İşlemler Matematik Başarı Testi) uygulanmıştır.
6 HAFTA	20 ARALIK-16 OCAK	Deney grubuna Hibrit Koçluk Uygulaması Yapılmıştır.
1 HAFTA	17-21 OCAK	Deney grubuna ve Kontrol grubuna son test (Kesirler ve İşlemler Matematik Başarı Testi) uygulanmıştır.
1 HAFTA	7-13 ŞUBAT	Deney grubu öğrencilerine hibrit koçluk uygulaması ile ilgili görüş formu uygulanmıştır.

EK 4. Hibrit Koçluk Uygulamasına Dair Görüş Formu

Hibrit Koçluk Uygulamasına Yönelik Görüş Formu

Merhaba,

Hazırlanmış olduğumuz görüşme formunda, Hibrit Koçluk destekli öğretim yöntemine ilişkin siz öğrencilerin görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu çalışma kapsamında Hibrit Koçluk destekli öğretim ile öğrenim gören öğrencilere form uygulanacaktır. Uygulanacak olan bu formdaki bireylerin isimleri kesinlikle çalışmada belirtilmeyecektir. Sorularıma vereceğiniz cevaplar önemli olduğundan içtenlikle cevap vermeniz çalışmanın etkililiği açısından önem taşımaktadır.

Görüşmeye katıldığınız için teşekkür ederim.

Ayşegül AYDOĞDU

Matematik Öğretmeni

HİBRİT KOÇLUK UYGULAMASI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞ FORMU

1. Hibrit Koçluk destekli öğretim hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Hibrit koçluk destekli öğretim yönteminin kullanılması hoşunuza gitti mi? Neden?

3. Hibrit koçluk destekli öğretimin size ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz?

