

Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Açısından İrdelenmesi

Ayten Pınar BAL¹, Özden DEMİR²

ÖZ

Bu araştırma, öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerinden yola çıkarak bilişsel koçluk yaklaşımlarının hangi boyutlarda uygulandığını irdelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen ve Teknoloji ile Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dallarında okuyan 180 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Bilişsel Koçluk Anketi (BKA) uygulanmıştır. BKA, bilişsel koçluğun “planlama”, “düşünme” ve “değerlendirme” boyutlarına yönelik 34 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bilişsel koçluk bağlamında planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarında yer alan etkinlikleri “bazen” kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak, öğretmenlere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünce becerilerinin kazandırılmasında bilişsel koçluğun öneminin vurgulanması ve bu yönde hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Bilişsel koçluk, sınıf öğretmenliği, fen ve teknoloji öğretmenliği

Cognitive Coaching Approach in View of Pre- Service Teachers

ABSTRACT

In this research, the students studying at Primary Teaching Department and studying at Science and Technology Department have been analyzed in respect to their observations about cognitive coaching approach. The research is a descriptive study done through a survey method. This study has been conducted on the students studying at Primary Teaching Department and studying at Science and Technology Education Department at Çukurova University in 2008- 2009 academic years. The research has been done with 180 students. Cognitive Coaching Questionnaire (CCQ) has been arranged in order to find out how much teachers acquire metacognitive skills based on cognitive coaching approach by the researchers. The data obtained from CCQ has been analyzed via SPSS 15 program. Arithmetic average and standard deviation of the data have been given descriptively, and t-test has been applied on independent groups. As a result, in the direction of the data obtained from CCQ, it has been found out that teacher use the activities related to planning, thinking and evaluating stages of cognitive coaching when appropriate.

Keywords: Cognitive coaching, primary school teachers, science and technology teachers

¹ Öğr. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana, apinar@cu.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Kars Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kars, oozden@gmail.com.tr

GİRİŞ

Yapılandırmacı öğrenim yaklaşımlarına dayalı günümüz öğretim programları bireyin çevresiyle etkileşim kurduğu sürece kendi bilgisini oluşturduğunu ileri sürer (Brooks & Brooks, 1999a, 1999b; Von Glasersfeld, 1995). Bu bağlamda, öğrenme aslında bireyin kendi bilgi düzeyini belirlemeye olanak tanıyan bir düşünme sürecidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında birey bilgiyi kendisi oluşturacaksa problem çözme, odaklanma, anlama, karar verme, kavram ve ilke oluşturma, bilgi toplama, oluşturma, analiz etme ve bir senteze ulaşma gibi becerileri kazanması gereklidir. Böylece birey kendine anlamlı gelen öğrenme yöntemlerini kullanarak ve kendi problemlerinin bilincine vararak problem çözme yetisi kazanabilir (Althouse, 1994; NCTM; 2000). Bu doğrultuda öğrenenlerin çevre ile kuracakları etkileşimde ve bilgiyi yapılandırmada bir bilişsel koç olan öğretmenin rehberli öğrenme desteği önem kazanır.

Bilişsel koçluğu ortaya atan Costa & Garmston (1994), bilişsel koçluğun aslında bireyin hem kendinin hem de başkalarının düşüncelerini ve problem çözme kapasitelerini şekillendirmeye ya da yeniden biçimlendirmeye yardım eden düşünme yolları veya stratejileri olarak tanımlamaktadırlar. Fitzgerald (1993) da bilişsel koçluğu bireylerin bilişsel becerilerini geliştirmelerine ve kendi kendilerini gözlemleyebilir duruma gelmelerine olanak tanıyan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Genel olarak bilişsel koçluk aşağıdaki dört ana varsayıma dayanmaktadır:

- Düşünme ve anlayış bütün davranışları oluşturur,
- Öğrenme devamlı karar verme sürecidir,
- Yeni şeyler öğrenme, düşüncede değişime ve bağlanmaya gereksinim duyar,
- Kişiler bilişsel olarak gelişmeye devam etmektedirler (Costa & Garmston, 1994).

Bilişsel koçluk, öğretim sürecinde planlama, düşünme ve değerlendirme boyutu olmak üzere birbiriyle ilintili bir şekilde yürütülmektedir. Planlama boyutu; ön hazırlık niteliğinde uygulamada yer alan bir süreçtir. Öğrencilerle güven ilişkilerinin kurulduğu, soru sorma yeteneğinin kazandırıldığı, amaçların belirlendiği bir süreci oluşturur. Düşünme boyutunda stratejiyi planlayabilme, soru üretebilme, bilinçli seçim yapabilme, öz güven kazanabilme, farkı değerlendirme yapabilme, yansıtma, öğrencilerin davranışlarını tanımlayabilme, taklit yapabilme, günlük tutma ve model alma süreçlerinden oluşmaktadır. Değerlendirme boyutunda ise planlama ve düşünme boyutlarında yer alan etkinliklerin öğrencilerce ne kadar özümsemiği izlenir.

Paris (1986) bilişsel koçluğun üç yönünün bilişsel farkındalık öğretiminin etkililiğine katkıda bulunabileceğini ileri sürmektedir. Birincisi; öğretmenler ve öğrenciler, işbirliği ve karşılıklı çalışmanın yer aldığı eğitim durumlarında ortak hedeflere sahiptir. Okuma stratejileri hakkındaki bilginin paylaşılması,

öğrencilerin okuma başarılarını ve memnuniyetlerini artırmaktadır. İkincisi bilişsel koçluk; işin zorluğu ve değişiklik gösteren beklentilerin karşılanabilmesi için öğrencilerin performans düzeylerinin sürekli değerlendirilmesini gerektirmektedir. Üçüncüsü koçluk; karşılıklı idare etmeyi gerektirir. Diyalogların önemli bir bileşeni; öğretmenlerin öğrencilerin şikâyetlerini dinlemesi ve yanlış anlamalarını, anlamasıdır. Karşılıklılık, öğrencilerin sade okuma bölümlerine odaklanması yerine; öğrenmekte oldukları düşünme süreci hakkındaki düşüncelerini ve duygularını paylaşmalarına olanak vermektedir. Bilişsel koçluk, öğrenmenin değerlendirmesini, duyarlı öğretimle birleştirip bilişsel açıklamalarla motivasyonel teşviki iç içe sokar (Akt, Dougherty, 2000). Bilişsel koçluk öğrenci ve öğretmenlerde aşağıdaki unsurları öğrenecekleri bir altyapı sunar:

- Fiziksel ve sözel uyum geliştirerek güven inşa etmek,
- Ara vererek, başka kelimelerle ifade ederek ve soru sorarak öğrenmeyi kolaylaştırmak,
- İletişimde daha fazla hassasiyet geliştirmek,
- Etki ve öz farkındalığı artırarak bağımsızlık ve grup bilinci geliştirmek,
- Koçluk ve diğer destek hizmetleri arasındaki farkın ayırmasına varmak,
- Çeşitli stillerle uyumlu koçluk iletişimlerini uygulamak,
- Düşünsel süreçleri içine alan koçluk becerileri uygulamak,
- Başkalarıyla etkili bir şekilde planlama yapmak, yansıtmak ve problem çözmek (Ellison, 2003; Akt, Slinger, 2004:67).

Eğitim bilimleri kapsamında bilişsel koçlukla ilgili literatür çoğunlukla, öğretmenlerin sınıf içi bilişsel koçluk uygulamalarına yöneliktir. Bu bağlamda bilişsel koçluk, düşünmeyi, problem çözmeyi, karar vermeyi ve kişisel kaynakları kullanmayı vurgular. Bilişsel koçluk görevini üstlenen öğretmenler öğrencilerle kurdukları güvene, karşılıklı bağlılığa ve sevgiye dayalı bir ilişkiyle öğrencileri kendi kendilerine değer veren bir konuma getirebilirler. Yapılan araştırmalar (Waddell & Dunn, 2005, Grealish, 2000, Aviram, Ophir, Raviv & Shiloah, 1998, Costa, 1981; 1984, Garmston, Linder & Whitaker, 1993, Showers, 1985, Costa & Kallick, 2000, Bloom, Castagna & Warren, 2003, Cochran & Chesere, 1995 ve Lovely, 2004) incelendiğinde bilişsel koçluğa dayalı öğretiminin öğrencilerin başarılarını artırdığını ve öğretim süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya çıkarmıştır. Bu düşünceden yola çıkarak çalışmanın amacı, öğrencilerin sınıf içinde bilişsel koçluk yaklaşımlarını hangi boyutlarda gözlemlediklerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf içi gözlem sürecinde öğrenciler bilişsel koçluk yaklaşımında yer alan planlama etkinliklerini hangi boyutlarda gözlemlemiştir?
2. Sınıf içi gözlem sürecinde öğrenciler bilişsel koçluk yaklaşımında yer alan düşünme etkinliklerini hangi boyutlarda gözlemlemiştir?
3. Sınıf içi gözlem sürecinde öğrenciler bilişsel koçluk yaklaşımında yer alan değerlendirme etkinliklerini hangi boyutlarda gözlemlemiştir?

4. Bölümlere göre öğrencilerin bilişsel koçluk yaklaşımını planlama, düşünme ve değerlendirme boyutları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Fen ve Teknoloji ile Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri oluştururken; örneklemini ise aynı fakültenin ilköğretim bölümü fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan 180 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 104'ü bayan, 73'ü erkek olup üç öğrenci ise cinsiyetlerini belirtmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi bilişsel koçluk yaklaşımını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla Bilişsel Koçluk Anketi (BKA) geliştirilmiştir. BKA, bilişsel koçluk yaklaşımının adımlarına göre düzenlenmiş ve öğretim sürecine yön veren cümlelerden oluşmaktadır. Bu cümleler konu ile ilgili kaynaklardan (Ladyshevsy & Ryan 2002, Velde, Witman & Vos 2006, Ladyshevsy 2006, Aldrich 2005, Costa & Kallick 2000) yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden, bilişsel koçluk ile ilgili uygulamaların kullanım sıklığının üçlü likert biçiminde (“evet”, “bazen” ve “hayır”) işaretlenmesi istenmiştir. Toplam puan olarak Bilişsel Koçluk Anket (BKA) formundan alınabilecek en düşük puan 34 ($34 \times 1 = 34$), en yüksek puan ise 102 ($34 \times 3 = 102$)’dir. Üçlü derecelendirmeli bir ölçekte sonuçların daha net görülebileceği düşünüldüğünden elde edilen puanlar, madde sayısına (34) bölünerek 1–3 arasında elde edilen değerler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Buna göre 1.00-1.66’ya kadar “Hayır”; 1.67–2.33’e kadar “Bazen” ve 2.34–3.00’e kadar “Evet” değerlerine göre yorumlanmıştır. Ankette katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorulara da yer verilmiştir.

BKA, bilişsel koçluğun planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarına yönelik 34 maddeden oluşmaktadır. BKA’nın planlama boyutunda beş, düşünme boyutunda 23 ve değerlendirme boyutunda ise altı madde yer almaktadır. Bu maddeler Çukurova Üniversitesi eğitim programları ve öğretim bölümünde görev yapan üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve inceleme sonuçlarına göre ilk eleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Düzenlenen maddelerden oluşan anket Çukurova Üniversitesi Fen ve Teknoloji ile Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde devam eden dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak BKA’nın geçerlilik-

güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Anket maddelerinin güvenilirliğini belirlemek için yapılan Cronbach Alpha değeri ise .94 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilere uygulanan BKA'den elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Planlama Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf içi gözlem sürecinde bilişsel koçluk yaklaşımının planlama boyutundaki etkinliklere ilişkin dağılım Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Sınıf İçi Gözlem Sürecinde Planlama Boyutundaki Etkinliklerine İlişkin Dağılım

Planlama	Evet		Bazen		Hayır		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmenin öğrencilerle fiziksel ve sözel yakınlıkla güvene dayalı ilişkiler kurabilmesi	95	52.8	72	40	13	7.2	180	100	2.46	0.63
Öğretmenin öğrencilerle birlikte etkili sorular oluşturabilmesi	60	33.3	91	50.6	29	16.1	180	100	2.17	0.68
Öğretmenin öğrencilerinin anladıkları konuları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için bir ortam hazırlayabilmesi	49	27.2	87	48.3	44	24.4	180	100	2.03	0.72
Öğretmenin öğrencilerle birlikte dersin amaçlarını belirleyebilmesi	49	27.2	84	49.7	47	26.1	180	100	2.01	0.73
Öğretmenin öğrencilerin yetenek ve ilgi alanları belirleyebilmesi	54	30	74	41.1	52	28.9	180	100	2.01	0.77

Tablo 1 incelendiğinde, planlama boyutundaki etkinliklerden en sık kullanılan maddeler sırasıyla “Öğretmenin öğrencilerle fiziksel ve sözel yakınlıkla güvene dayalı ilişkiler kurabilmesi” ($\bar{X}=2.46$) ve “Öğretmenin öğrencilerle birlikte

etkili sorular oluşturabilmesi” ($\bar{X}=2.17$) şeklindedir. En az kullanılan maddelerin ise “Öğretmenin öğrencilerin yetenek ve ilgi alanları belirleyebilmesi” ($\bar{X}=2.01$) ve “Öğretmenin öğrencilerle birlikte dersin amaçlarını belirleyebilmesi” ($\bar{X}=2.01$) olduğu görülmektedir.

Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Düşünme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf içi gözlem sürecinde bilişsel koçluk yaklaşımının düşünme boyutundaki etkinliklere ilişkin dağılım Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf içi gözlem sürecinde düşünme boyutundaki etkinliklerden en sık kullanılan maddeler sırasıyla “Öğretmenin öğrencilerin söylediklerini bütün sınıfın anlayabileceği bir şekilde ifade etmesi” ($\bar{X}=2.51$), “Öğretmenin öğrencilerine anladıklarını kendi sözcükleriyle anlattırması” ($\bar{X}=2.49$) ve “Öğretmenin öğrencilere ele alınan konuyla ilgili tahminler yaptırtması” ($\bar{X}=2.44$) ifadeleridir. Bununla birlikte en az sıklıkta kullanılan maddeler ise “Öğretmenin öğrencilerle birlikte yapılan etkinliklerle ilgili günlük yazdırması” ($\bar{X}=1.62$), “Öğretmenin öğrencilerin anladıklarını sınıfta dramatize ettirtmesi” ($\bar{X}=1.75$) ve “Öğretmenin öğrencilere ele alınan konuda yer alan bilgilerin organize oluş şeklini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olacak bir içerik haritası yaptırtması” ($\bar{X}=1.82$) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf İçi Gözlem Sürecinde Düşünme Boyutundaki Etkinliklere İlişkin Dağılım

Düşünme	Evet		Bazen		Hayır		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmenin öğrencilerin söylediklerini bütün sınıfın anlayabileceği bir şekilde ifade etmesi	110	61.1	52	28.9	18	10.0	180	100	2.51	.67
Öğretmenin öğrencilerine anladıklarını kendi sözcükleriyle anlattırması	103	57.2	63	35.0	14	7.8	180	100	2.49	.64
Öğretmenin öğrencilere ele alınan konuyla ilgili tahminler yaptırtması	99	55.0	61	33.9	20	11.1	180	100	2.44	.69
Öğretmenin öğrencilerin öğrendiği yeni bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirmesine yardım etmesi	88	48.9	76	42.2	16	8.9	180	100	2.40	.65
Öğretmenin öğrencilerin bu kavramları ve bilgileri anlamalarına yönelik bir çalışma yaptırtması	85	47.2	76	42.2	19	10.6	180	100	2.37	.67
Öğretmenin öğrencilerin yeni kazanacağı bilgi ve	87	48.4	73	40.6	20	11.1	180	100	2.37	.68

davranışların farkında olmalarını sağlaması											
Öğretmenin öğrencilere ele alınan konuyla ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol ettirtmesi	88	48.9	60	33.3	32	17.8	180	100	2.31	.76	
Öğretmenin herhangi bir konudaki; ön bilgileri öğrencilerin hayallerinde canlandırmalarına yardımcı olması	76	42.3	81	45.0	23	12.8	180	100	2.29	.68	
Öğretmenin öğrencilerin ele alınan konunun içeriğini gözden geçirmelerine yardımcı olması	73	40.6	84	46.7	23	12.8	180	100	2.28	.68	
Öğretmenin öğrencilerin yeni bilgi ve davranışları nasıl öğreneceğinin farkında olmalarına yardımcı olması	71	39.4	79	43.9	30	16.7	180	100	2.23	.72	
Öğretmenin öğrencilerine açık uçlu sorular ve yarım bırakılmış cümleleri tamamlamalarını söyleyerek farkındalıklarını arttırtması	64	35.6	83	46.1	33	18.3	180	100	2.17	.72	
Öğretmenin öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını sürekli izleyip öğrenmelerini kontrol edebilmesi	59	32.8	93	51.7	28	15.6	180	100	2.17	.68	
Öğretmenin öğrencilerine kendi öğrenme sürecinin farkında olan bir kişi olarak model olması	64	35.6	81	45.0	35	19.4	180	100	2.16	.73	
Öğretmenin öğrencilerin ele alınan konuyu hızlıca tarayıp yeni kavramları ve bilgileri belirlemelerine yardımcı olması	56	31.1	93	51.7	31	17.2	180	100	2.14	.68	
Öğretmenin öğrencilerine bir problemi çözerken kullandığı süreçleri netleştirmelerine yardımcı olması	54	30.0	97	53.9	29	16.1	180	100	2.14	.67	
Öğretmenin öğrencilerine yaptıkları aktivitelerin artılarını ve eksilerini onlara değerlendirtmesi	47	26.1	93	51.7	40	22.2	180	100	2.04	.70	
Öğretmenin öğrencilerin dersin amaçlarına uygun tercihler yapmalarına yardımcı olması	46	25.6	88	48.9	46	25.6	180	100	2.00	.72	
Öğretmenin öğrencilerle birlikte dersin başında belirledikleri amaca ulaşım	40	22.2	99	55.1	41	22.8	180	100	1.99	.67	

ulaşmadıklarını onlarla birlikte kontrol edebilmesi											
Öğretmenin öğrencilerin anlamadıklarında ne yapacaklarını planlamalarına yardımcı olması	43	23.9	87	48.3	50	27.8	180	100	1.96	.72	
Öğretmenin öğrencilerine rol oynatıp veya taklit yaptırması	45	25.0	80	44.5	55	30.6	180	100	1.94	.75	
Öğretmenin öğrencilere ele alınan konuda yer alan bilgilerin organize oluş şeklini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olacak bir içerik haritası yaptırması	39	21.7	70	38.9	71	39.4	180	100	1.82	.76	
Öğretmenin öğrencilerin anladıklarını sınıfta dramatize ettirmesi	35	19.4	65	36.1	80	44.4	180	100	1.75	.76	
Öğretmenin öğrencilerle birlikte yapılan etkinliklerle ilgili günlük yazdırması	33	18.3	45	30.0	102	56.7	180	100	1.62	.77	

Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf içi gözlem sürecinde bilişsel koçluk yaklaşımının değerlendirme boyutundaki etkinliklere ilişkin dağılım Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf İçi Gözlem Sürecinde Değerlendirme Boyutundaki Etkinliklere İlişkin Dağılım

Değerlendirme	Evet		Bazen		Hayır		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmenin öğrencilerin düşünme sürecinde başarılı olması için destek sağlaması	84	46.7	82	45.6	14	7.8	180	100	2.39	.63
Öğretmenin öğrencilerin akıllarında kalan bilgileri kendi sözcükleriyle özetlemelerine yardımcı olması	77	42.8	83	46.1	20	11.1	180	100	2.32	.66
Öğretmenin öğrencilere bu tartışma sırasında gerekli yardımı sağlaması	71	39.4	74	41.2	35	19.4	180	100	2.20	.74
Öğretmenin öğrencilerinin izledikleri düşünme yollarının etkililiğini değerlendirmelerine destek sağlaması	52	28.9	93	51.7	35	19.4	180	100	2.10	.69
Öğretmenin öğrencilerinin izledikleri düşünme yollarını hayallerinde canlandırmalarına destek sağlaması	50	27.8	91	50.6	39	21.7	180	100	2.06	.70

Öğretmenin öğrencilerinin anladıkları konuları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için hazırladıkları ortamı değerlendirebilmesi	52	28.9	82	45.6	46	25.6	180	100	2.03	.74
--	----	------	----	------	----	------	-----	-----	------	-----

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilere göre öğretmenlerin değerlendirme boyutundaki etkinliklerden en sık kullandıkları sırasıyla; “*Öğretmenin öğrencilerin düşünme sürecinde başarılı olması için destek sağlaması*” ($\bar{X}=2.39$), “*Öğretmenin öğrencilerin akıllarında kalan bilgileri kendi sözcükleriyle özetlemelerine yardımcı olması*” ($\bar{X}=2.32$) ve “*Öğretmenin öğrencilere bu tartışma sırasında gerekli yardımı sağlaması*” ($\bar{X}=2.20$) ifadelerdir. Diğer taraftan en az kullanılan maddeler ise aritmetik ortalamalarına göre “*Öğretmenin öğrencilerinin anladıkları konuları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için hazırladıkları ortamı değerlendirebilmesi*” ($\bar{X}=2.03$) ve “*Öğretmenin öğrencilerinin izledikleri düşünme yollarını hayallerinde canlandırmalarına destek sağlaması*” ($\bar{X}=2.06$) ve “*Öğretmenin öğrencilerinin izledikleri düşünme yollarının etkililiğini değerlendirmelerine destek sağlaması*” ($\bar{X}=2.10$) biçimindedir.

Bölgümlere Göre Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Planlama, Düşünme ve Değerlendirme Boyutları

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre bilişsel koçluk yaklaşımının planlama, düşünme ve değerlendirme boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Bölgümlere Göre Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Planlama, Düşünme ve Değerlendirme Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları*

Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Boyutları	Bölüm	N	\bar{X}	SS	t	p
Planlama	Sınıf Öğretmeliği	145	2.17	.51	1.884	.061
	Fen ve Teknoloji Öğretmeliği	35	2.00	.54		
Düşünme	Sınıf Öğretmeliği	145	2.18	.40	1.484	.140
	Fen ve Teknoloji Öğretmeliği	35	2.07	.39		
Değerlendirme	Sınıf Öğretmeliği	145	2.19	.51	.276	.782
	Fen ve Teknoloji Öğretmeliği	35	2.16	.47		

Tablo 4 incelendiğinde, bölümlere göre öğrencilerin bilişsel koçluk yaklaşımının tüm boyutlarında aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre öğrencilerin okudukları bölüme

göre bilişsel koçluğun hiçbir boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin bilişsel koçluk bağlamında planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarında yer alan etkinlikleri bazen kullandıkları sonucunu işaret etmektedir. Bu doğrultuda, sırasıyla; planlama boyutu beş madde; “öğretmenler öğrencilerle fiziksel ve sözel yakınlıkla güvene dayalı ilişkiler kurabiliyor, öğretmenler öğrenciler birlikte etkili sorular oluşturabiliyor, öğretmenler öğrencilerinin anladıkları konuları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için bir ortam hazırlayabiliyor...”, düşünme boyutu 23 madde; “öğretmenler öğrencilerin yeni kazanacağı bilgi ve davranışların farkında olmalarını sağlıyor, öğretmenler öğrencilerin söylediklerini bütün sınıfın anlayabileceği bir şekilde ifade ediyor, öğretmenler öğrencilerin öğrendiği yeni bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirmesine yardımcı oluyor” ve değerlendirme boyutu ise 6 madde; “öğretmenler öğrencilerin akıllarında kalan bilgileri kendi sözcükleriyle özetlemelerine yardımcı oluyor, öğretmenler öğrencilerin düşünme sürecinde başarılı olması için destek sağlıyor, öğretmenler öğrencilere bu tartışma sırasında gerekli yardımı sağlıyor” olarak irdelenmiştir. Planlama boyutundaki maddeler incelendiğinde; maddelerin çoğunluğuna (dört madde) öğrencilerin bazen, bir maddeye ise evet düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Düşünme boyutundaki maddeler incelendiğinde ise maddelerin çoğunluğuna (16 madde) öğrencilerin bazen, altı maddeye ise evet düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Yine, değerlendirme boyutundaki maddeler incelendiğinde maddelerin çoğuna (5 madde) öğrenciler bazen düzeyinde katılırken bir maddeye ise evet düzeyinde katıldıkları açıkça görülmektedir.

Planlama boyutundaki maddeler incelendiğinde öğrenciler; “öğretmenler öğrencilerle fiziksel ve sözel yakınlıkla güvene dayalı ilişkiler kurabiliyor” maddesine (%52.8) evet ve “öğretmenler öğrenciler birlikte etkili sorular oluşturabiliyor” maddesine ise (%50.6) bazen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra “öğretmenler tarafından öğrencilerin yetenek ve ilgi alanları belirlenebiliyor” maddesine yine (%41.1) bazen düzeyinde katılmışlardır. Düşünme boyutundaki maddeler incelendiğinde öğrenciler; “öğretmenler öğrencilerin söylediklerini bütün sınıfın anlayabileceği bir şekilde ifade ediyor” maddesine (%61.1) evet düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra “öğretmenler öğrencilerine anladıklarını kendi sözcükleriyle anlatıyor” maddesine yine (%57.2) evet düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme boyutundaki maddeler incelendiğinde öğrenciler; “öğretmenler öğrencilerin düşünme sürecinde başarılı olması için destek sağlıyor” maddesine (%46.7) evet düzeyinde ve “öğretmenler öğrencilerin akıllarında kalan bilgileri kendi sözcükleriyle özetlemelerine yardımcı oluyor” maddesine (%46.1) bazen düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra “öğretmenler öğrencilerinin anladıkları konuları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için hazırladıkları ortamı değerlendirebiliyor” maddesine ise bazen düzeyinde (%45.6) katılmışlardır.

Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin sınıf içi gözlem sürecinde kullanılan bilişsel koçluk etkinliklerini kısmen yeterli gördükleri söylenebilir. Bu bulgu Shamir, Mevarech & Gida (2008), Kramarski (2008), Vrugt & Oort (2008), Desoete (2008), Mevarech & Amrany (2008), Azevedo, Grene & Moss'un (2007) ve Zohar & Ben David'in (2007) yaptıkları araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bu araştırmada da öğrenciler gözlemedikleri bazı okullarda öğretmenlerin bilişsel koçluk kapsamındaki etkinlikler aracılığıyla rehberli öğrenme desteğinin sağlandığını belirtmişlerdir ancak bu okullar sınırlı sayıdadır. Bilişsel koçluk kapsamındaki etkinlikler öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri nitelikte üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya yardımcı olacaktır. Genel olarak, öğretmenlerin rehberli öğrenme desteğini öğretim sürecinde öğrencilere sunması ders başarılarını da beraberinde getirebilir.

Öğretim sürecinde önemli olan bağımsız öğrenenlerin yetiştirilmesidir. Bir bilişsel koç olan öğretmen öğretimi düzenlerken farklı düşünme becerilerine yer verdiğinde ve rehberli öğrenme desteğini organizasyon, düzenleme ve değerlendirme boyutlarında sağladığında öğrenme sürecini daha zevkli hale getirecek ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlayacaktır. Ancak araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, öğrenenlerin kişisel özelliklerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yeterince yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Urena (2008) ve Desoete (2008) çalışmalarıyla kısmen paralellik göstermektedir. Urena, yaptığı araştırmada öğrenme ortamlarında en önemli görevin bilişsel koç olan öğretmenlerde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Desoete'de (2008) yaptığı araştırmada uygun eğitim ortamında bilişsel koçluk sürecinin desteğiyle verilen eğitimin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretim ortamlarında öğretmenlerce verilecek planlama, düşünme ve değerlendirme görüşmelerine dayalı bilişsel koçluk faaliyetleri öğrenenlerin öz düzenleme becerilerinde katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin yeni bir yaklaşım olan bilişsel koçluğu bilmemeleri, bilişsel farkındalığın öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgi ve becerilere yeterince sahip olmamaları bu sonuca neden olarak gösterilebilir. Öğretmen eğitimi günümüzde bağımsız öğrenenleri oluşturmak için oldukça önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Unutulmamalıdır ki öğrencileri bağımsız öğrenenler konumuna getirecek olan da onlara bilişsel farkındalık becerilerini kazandıracak öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlere de eleştirel ve yaratıcı düşünme, bilişsel farkındalık ve bilişsel koçluk doğrultusunda verilecek hizmet içi eğitimler bağımsız öğrenenlerde kendisini gösterecektir.

KAYNAKLAR

Aldrich, R. S. (2005). Cognitive coaching practice in online environments. Unpublished doctorate thesis, Pepperdine University. Graduate School of Education and Psychology, USA.

- Althouse, R. (1994). *Investigating Mathematics with Young Children*. New York: Teachers College Press.
- Aviram, M., Ophir, R., Raviv, D. ve Shiloah, M. (1998). Experiential learning of clinical skills by beginning nursing students: “coaching” project by fourth-year student interns. *Journal of Nursing Education*. 37(5), 228- 231.
- Azevedo, R., Grene, J. A. & Moos, D. C. (2007). The effect of a human agent’s external regulation upon college students’ hypermedia learning. *Metacognition Learning*. 2(2-3), 67–87.
- Bloom, G., Castagna, C. & Warren, B. (2003). More than mentors: Principal coaching. *Leadership*. 32(5), 20-23.
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999a). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Merrill Prenticehall.
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999b). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*. 57(3), 18-24.
- Cochran, B. & DeChesere, J. (1995). Teacher empowerment through cognitive coaching. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5). 24–28.
- Costa, L.A. (1981). Teaching for intelligent behavior. *Educational Leadership*. 39(1), 29-32.
- Costa, L.A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*. 42(3), 57-62.
- Costa, A. & Garmston, R. C., (1994). Cognitive coaching. [Online]: <http://www.cognitvecoaching.com/> adresinden 15 Aralık 2006 tarihinde indirilmiştir.
- Costa, L.A & Kallick, B.(2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*. 57(7), 60–62.
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition Learning*. (3) 3, 189–206.
- Garmston, R., C. Linder, and Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*. 51(2), 57-60.
- Grealish, L. (2000). The skills of coach are an essential element in clinical learning. *Journal of Nursing Education*. 39(5), 231–233.
- Kramarski, B. (2008). Promoting teachers’ algebraic reasoning and self-regulation with metacognitive guidance. *Metacognition Learning*. 3(2), 83–99.
- Ladyshevsky, R. & Ryan, J. (2002). ‘Reciprocal peer coaching as a strategy for the development of leadership and management competency. *In Focusing on the Student Proceedings of the 11 th Annual Teaching Learning Forum*, Perth: Edith Cowan University. [Online]: http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf_2002 adresinden 10 Eylül 2005 tarihinden indirilmiştir.
- Ladyshevsky, R. K. (2006). Peer coaching: A constructivist methodology for enhancing critical thinking in postgraduate business education. *Higher Education Research and Development*. 25(1), 67-84.
- Lovely, S. (2004). Scaffolding for new leaders: Coaching and mentoring helps rookie principals grow on the job and gain confidence. *School Administrator*. 61(6), 10–13.
- Mevarech, Z. R. & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition Learning*. 3(2), 147–157.
- NCTM, (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Shamir, A., Gida, C., & Mevarech, Z. R. (2008). *The assessment of meta-cognition in different contexts: individualized and peer assisted learning*. Paper presented at the annual meeting of AERA, NY.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*. 42(7), 43–48.
- Slinger, J. L. (2004). Cognitive coaching: Impact on students influence on teachers. Unpublished doctorate thesis, College of Education Universty of Denver.
- Urena, S. (2008). Design and validation of a multimethod assessment of metacognition and study of the effectiveness of metacognitive interventions. Unpublished doctorate thesis, Graduate School of Clemson University.
- Velde, B P., Wittman, P. P. & Vos, P. (2006). Development of critical thinking inoccupational therapy students. *Occupational Therapy International*. 13(1), 49–60.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism*. London: The Falmer Press.
- Vrugt, A. & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement'. *Metacognition Learning*. 3(2), 123–146.
- Waddell, D. L. & Dunn, N. (2005). Peer coaching: the next step in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 36(2), 84-89.
- Zohar, A. & Ben David, A. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition Learning*. 3(1), 59–82.

SUMMARY

Traditional learning considers students as passive learners acquiring knowledge through memorization. This theory adopts long and complex calculation method as a principle in classroom activities (Van de Walle, 2001). However, the research done in the field of psychology and education suggests that knowledge cannot be taught to students by force, but it can be taught through social interaction (Brooks & Brooks, 1999a, 1999b; Von Glasersfeld, 1995). However, education atmosphere generally does not reflect this approach.

If we want students form the knowledge by themselves, some opportunities should be created for them to move in the environment both physically and cognitively. Thus, students should be acquired the meaningful learning methods and aware of their own problems; and thus have the skills to solve these problems. (Althouse, 1994; NCTM; 2000). Accordingly, learning support of the teacher who is regarded as a cognitive coach is very important for structuring the knowledge and forming an interaction with the environment.

Cognitive Coaching Approach describes the knowledge of cognitive stage and awareness of the individuals who control and direct these stages, too (Meichenbaum, 1986; Akt, Boyce, Baksa, Burruss, Sher, Johnson, 1997). Cognitive skills are considered as a part of teaching curriculum in which metacognitive skills and problem solving skills are developed (Paul, 1992, Beyer, 1987; Akt, Boyce and others, 1997). Metacognition is a thinking process taking in each stage of learning and reflecting the behavior of the student. In the acquiring knowledge stage, metacognition is continuous planning, evaluating, observing of the process, and also students' participating in the learning process actively and keeping his/her own learning process under control. Learning is a self regulation skill. Metacognition which can also be considered as learning to learn takes place in each stage of learning. Meaningful learning is possible when the individual has planning, organization and evaluation skills in arranging his self regulations. Therefore, using cognitive and metacognitive strategies contributes individuals to gain ultimate acquisitions (analysis, evaluation, synthesis).

According to Costa and Garmston (1994), cognitive coaching is a kind of studying and thinking way increasing and activating the cognitive and cognitive coaching stages, forming person's and others' ideas and problem solving capacities or reforming those capacities by doing peer coaching (Akt, McLymont, 2000; Evans, 2005; Linda, 2006).

In this direction, the general aim of the study is find out the views of the students studying at Primary School Department and studying at Science and Technology Department about the teachers' cognitive coaching approach that they use during their teaching process.

The study has been conducted on the students studying at Primary School Department and studying at Science and Technology education Department at Çukurova University. The research has been done with 180 students 104 of whom are female, 73 of whom are male, and among those 180 students 3 of them have not specified their gender.

Cognitive Coaching Questionnaire (CCQ) has been developed by the researchers in order to determine cognitive coaching approach utilization level of the teachers. CCQ has been formed in accordance with the steps of the cognitive coaching approach by directing teaching process within this scope. The questionnaire has also been formed with the sentences expressing the system applied in the direction of interaction between student and teaching sources. These sentences have been made by the researchers through the related sources (Ladyshevsky & Ryan 2002, Velde, Witman & Vos 2006, Ladyshevsky 2006, Aldrich 2005, Costa & Kallick 2000).

CCQ consists of 34 items based on planning, thinking and evaluation dimensions of cognitive coaching. There are 5 items in planning, 23 items in thinking and 6 items in evaluating dimensions in CCQ. These items were analyzed by three instructors teaching at Çukurova University. The questionnaire has been applied on the 4th grade students studying at Primary School Department and studying at Science and Technology education Department at Çukurova University. Within the scope of this research, validity and reliability tests of CCQ have been done in order to determine the cognitive coaching approach used by the teachers at the schools where the pre-service teachers students studying at Primary School Department and studying at Science and Technology education Department do their internship. The Cronbach Alpha done with the purpose of determining the reliability of the items in the questionnaire has been found as .94.

In the light of these findings, the activities claimed to be used by the teachers can be told to be sufficient in teaching students the planning, controlling, organization and evaluation stages of cognitive coaching. On the other hand, the data obtained from the research done at the schools where students do their internship show that teachers use some steps the cognitive coaching approaches (23.52%), and they do not use most of the steps (73.52%). Cognitive coaching approach is a method used in teaching metacognition skills in the thinking education; however, when the literature is analyzed, it is seen that very few studies have been conducted on this topic in our country, so far (Demir, 2009). The fact that teachers neither know about cognitive coaching approach nor they are given a training course may cause them not do their teaching in this direction.

Considering the individual differences of the students, the teachers can provide guided learning support; do some cognitive coaching activities like problem solving, analytic and critical thinking in order to help students to be independent learners. On the other hand, it is a fact that the teachers do not really know about the new approach called cognitive coaching, and therefore they do not how

metacognition is used in the teaching process. Moreover, they are not competent in this new approach. Teacher training is an important aspect to create independent learners. It should not be forgotten that they are the teachers who will create independent learners and help them to gain metacognitive skills. Hence, when training courses in the direction of critical and creative thinking, metacognition and cognitive coaching are given, the best results will certainly be observed on the new independent learners.