

## **Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı<sup>1</sup>**

Özden Demir & Ahmet Doğanay

*Bir düşünme süreci olan öğrenme öz yönetim becerileri gerektirmektedir. Bu çalışmada, bilişsel koçluk yaklaşımının kavramsal temelleri ortaya konulmuş ve öğretim uygulamalarındaki yeri, özellikle öğrenme ve düşünme sürecinin öz yönetimini sağlayan bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasındaki yeri açıklanmıştır. Bilişsel koçluk yaklaşımı, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin ve olgunlaşmış epistemolojik inançlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bilişsel koçluk, koçluk edilen kişinin kendi düşüncelerine doğru yelken açmasına yardım eden bir süreçtir. Bilişsel koçluğun değişik yöntem ve stratejilerle uygulanabilmesi ve sosyal etkileşim sürecine katkısı yapılandırıcı anlayışın felsefesini de desteklemektedir. Bilişsel koçluk yaklaşımı yoluyla bir bilişsel koç olan öğretmen, öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmada arabulucu rehberli öğrenme desteğini sağlar ki bu da beraberinde öğrencilerin öz yönetim becerilerini kazanmasına yardımcı olur. Bu yazıda bilişsel farkındalık, bilişsel farkındalık stratejileri, bilişsel farkındalığın öğretiminde bilişsel koçluk ve bilişsel koçluğun kapsadığı uygulamalara odaklanarak bilişsel koçlukla öğretimin temel ilkeleri tartışılmaya ve bilişsel farkındalık becerilerine dayalı öz yönetimle öğrenme gibi yapılandırıcı bir öğrenme modeli değerlendirilmeye çalışılmıştır.*

**Anahtar sözcükler:** Bilişsel farkındalık, bilişsel farkındalık stratejileri, bilişsel koçluk

### **Cognitive Coaching Approach in Developing Metacognitive Skills**

*As a thinking process, learning requires self management skills. In this paper conceptual base of cognitive coaching approach was put forth and its place in the instructional practices was explained. Cognitive coaching approach contributes in developing metacognitive skills, critical and creative thinking skills and mature epistemological beliefs of students. Cognitive coaching is a process that helps to coached person to sail toward his/her thoughts by using tools and maps. Implementation of cognitive coaching with different methods and strategies and its contribution to social interaction process also supports constructivist philosophy. A teacher who is a cognitive coach helps to develop metacognitive skills in students by using scaffolding and this causes development of self management skills. In this paper, metacognition, metacognitive strategies, cognitive coaching and basic principles of cognitive coaching method were discussed. Furthermore, a self management constructivist learning model which is based on metacognitive skill was also been tried to evaluate.*

**Keywords:** metacognition, metacognitive strategies, cognitive coaching.

---

<sup>1</sup> Bu makale Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay danışmanlığında yapılan ve Ç.Ü. Araştırma Fonu EFD200393378 nolu proje desteğiyle yürütülen doktora tezinin kuramsal kısmından yararlanılarak hazırlanmıştır.

### **Summary**

Analysis of students' beliefs, attitudes and choices is prominent in teaching and it is recognized in social interactions. Researches on metacognition found that effective teaching and learning are a process of self valuing that requires both skills and willingness (Paris and Cross, 1983; Akt, Paris and Winograd, 1990, p. 31). For this reason, teachers have a very important role in making learners individuals having self value. Teachers who are cognitive coaches can make students value themselves through a relationship based on trust, mutual interdependence and love.

Applications show that there are four approaches in teaching metacognitive skills to students. These are: direct instruction of metacognition, instruction through scaffolding in the class, instruction by cognitive coaches, and instruction through cooperative learning.

Cognitive coaching is a supervisory/peer coaching approach that increases and activates cognitive processes. Cognitive coaching is also considered as a way of thinking about thinking that help to foster independent learning. Costa and Garmston who developed cognitive coaching define it as a set of strategies and ways of thinking that help self and others to shape or reform their thinking and problem solving capacities. Costa and Garmston (2002) also consider it as an education approach that accepts the power of cognitive coaching and its role in independent learning. In other words, cognitive coaching process is enabling an individual to change the capacity of changing himself. Mail coach is a metaphor that is used to define the role of the coach (moving individuals from where they are to the place they want to be). Cognitive coaching, an approach used in metacognitive teaching, is based on the assumptions that thinking and perception form all behaviors, teaching is a constant decision making process, learning something new requires engagement and alteration in thought and that humans continue to grow cognitively.

Metacognitive scaffolding is a system that conducts cognitive coaching components. There are basic difference between metacognitive scaffolding and the scaffolding at other levels. The first one is metacognition develops in a free environment. In line with this, metacognition develops while learning new elements and using different learning tools among students who are flexible enough. Secondly, metacognitive scaffolding is constructed within learning and decreases cognitive overload. Thirdly, learning goals based on metacognition are frequently evaluated by students. Lastly, the learner is free at most areas aiming at information. However, this does not necessarily mean that metacognitive scaffolding should be ceased. These qualifications are important elements for the construction of metacognitive scaffolding (Roll et al, 2007, p. 127).

Cognitive coaching applications take place in three stages of metacognition that encourage self-reflection and self development before, during, and after an action: developing and action plan (eg. What should I do first?), maintaining and monitoring action and evaluation (How well did I do). In such a process, it is inevitable for the coach to establish a relationship based on trust with the learner. The three maps of cognitive coaching are planning, reflecting and problem solving and these maps interact with each other. The main tools of cognitive coaching are rapport, mediative questioning, response behaviors, pacing and leading. Cognitive coaching process focuses on learning these tools and using them with the maps. The main focus of the training is rapport and trust.

The main goal of cognitive coaching is to construct first trust and then thinking. Five states of mind in cognitive coaching should be taken into consideration in an approach aiming at metacognitive skills through cognitive coaching (cognitive flexibility, holonomy, trust, reflective thinking and problem solving). Cognitive coaching is a kind of peer coaching in which a coach working like a mediator helps learners to see their own thinking skills. Cognitive coaching qualifications like being both a whole and a part, constantly evaluating oneself, using critical questioning at every stage of thinking process, ways of instructing higher level problem solving skills are closely related to metacognition. These components take place in the aspects of controlling self and the process.

Cognitive coaching is based on the idea that metacognition fosters independence in learning (Allen, Nichols and Ancess, 2004). Individuals having metacognition skills activate their internal energy to solve the problem they are working on, develop a positive attitude to succeed, pay attention and they are motivated. This requires individuals to have knowledge of selves and monitor themselves. Another aspect of metacognition is the knowledge and monitoring of the process. Individuals first evaluate what they know and what they should know; consequently, they can see where they are and plan actions to achieve the goals set accordingly. They review strategies developed according to their plans and evaluates its convenience and choose new strategies if they are not convenient, become aware of their own ways of thinking and develop this. The main goal of cognitive coaching in the instruction of these two aspects is the teacher's autonomy and this autonomy is constituted of self monitoring, self analysis and self evaluation abilities. In conclusion, cognitive coaching is an approach that fosters learners to gain planning metacognition skills, reflective thinking and problem solving maps and internalize these.

Günümüzde değişik disiplin alanlarında hızlı bir bilgi artışı vardır. Öğrenenlerin bu sayısız bilgilerden kendileri için anlamlı ve değerli olan bilgileri seçip organize etmesinde, bağımsız öğrenmeye doğru gitmesinde, kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması, kendi eksikliklerini ve yeterliliklerini tanıması, sistematik ve planlı olması oldukça önem arz etmektedir. Bu süreçte, öğrenme aslında bir düşünme sürecidir. Bu nedenle öğrenmenin içerisinde yer alan düşünme becerileri ne kadar artarsa öğrenme de o derece kalıcı olacaktır.

Öğrenme süregiden bir süreçtir ve yoğun olarak öz yönetimsel becerileri gerektirir. Kişinin ne bildiğini, ne bilmediğini değerlendirmesi, ne bilmek istediğine karar vermesi, bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmasıdır. Dış çevreyle etkileşime girecek öğrenci öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyen aktif bir katılımcıdır, bilgi üretme sürecine öğrencinin aktif katılımını sağlayan ise öğrencinin bilişsel farkındalığıdır. Bilişsel farkındalık bir düşünme sistemidir. Öğrenmeyi öğrenme, dikkatini odaklama, yapılacak işi adım adım planlama, öğrenme sürecinin her aşamasını değerlendirme, gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapma işidir. Bilişsel farkındalık becerileri öz yönetim becerilerini kapsadığı için uygulamalara bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında dört yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlar; bilişsel farkındalığın doğrudan öğretilmesi, ders içerisinde rehberli öğrenme desteğiyle öğretilmesi, uzman bilişsel koçlar tarafından öğretilmesi ve kubaşık öğrenme yöntemiyle öğretilmesidir (Paris ve Winograd, 1990).

Öğrencilerin inançlarının, yargılarının ve seçimlerinin analizi öğretim için önemli bir değere sahiptir ve sosyal etkileşimlerde dikkat çeker. Bilişsel farkındalık üzerindeki araştırmaların önemli bir sonucu olarak; etkili öğretimin ve öğrenmenin hem beceri, hem de istek gerektiren kendi kendine değer verme süreci olduğu ortaya çıkmıştır (Paris ve Cross, 1983; Akt, Paris ve Winograd, 1990, s.31). Bu nedenledir ki öğrencileri kendi kendine değer veren bir konuma getirmekte öğretmenlere çok iş düşmektedir. 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 ve Dunn, 2005, Gren, 2004, Grealish, 2000, Aviram, Ophir, Raviv ve Shiloah, 1998, Costa, 1981, Costa, 1984, Costa ve Kallick, 2004, Garmston, Linder ve Whitaker, 1993, Showers, 1985, Costa ve Kallick, 2000, Bloom, Castagna ve Warren, 2003, Cochran ve Chesere,

1995, Lovely, 2004) incelendiğinde bilişsel farkındalık stratejilerinin bilişsel koçluğa dayalı öğretiminin öğrencilerin başarılarını artırdığı ve öğretmenlere yapılan bilişsel koçluğun ise öğretmenin öğretim sürecindeki fonksiyonuna olumlu bir katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Bilişsel farkındalık üst düzey düşünmeyi öğreten bir yaklaşımdır. Öğrencilerde üst düzey düşünmenin yollarını öğretirken öğretmenin gerekli yardımı adeta bir basketbol koçu gibi sağlaması öğrencileri yaşam boyu öğrenen, bilgi edinme yollarını bilen, yaşamda karşılaştığı problemleri çözen ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenen bağımsız bireyler haline getirecektir. Bu amaçla bu çalışmada bilişsel koçluğun bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında nasıl işe koşulabileceği incelenecektir.

### **Bilişsel Farkındalık: Öğrenme Sürecinin Öz Yönetimi**

#### *Bilişsel Farkındalık Kavramı*

Bilişsel farkındalık çok basit olarak bireyin kendi düşünmesinin farkında olması, herhangi bir etkinliğe yönelmeden önce gerçekleştireceklerini planlama, planlamaya ilişkin düşüncelerini düzenlemesi, faaliyet tamamlanınca da kişinin sonucun kendi düşünme performansına uygunluğunu değerlendirmesidir. Brown (1978) bilişsel farkındalığı planlama, denetleme ve düşünmeyi gözden geçirme (Akt, Paris ve Winograd; 1990, s.16–17) olarak tanımlamıştır. Bilişsel farkındalık, bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Diğer bir deyişle, bilişsel farkındalık bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır. Louca'ye (2003) göre bilişsel farkındalık bilmeyi, algılamayı, anlamayı ve hatırlamayı kapsıyorsa, o zaman bilişsel farkındalık kişinin kendi algılamasını anlamasını ve hatırlamasını düşünmesini kapsar. Flavell'de (1978), bilişsel farkındalık kavramını en üst kavram olarak kullanır (Louca, 2003, s.10). Moore'de bilişsel farkındalığı; “düşünmenin farklı yönleriyle ilgili bireyin bilgisi ve daha etkili anlamayı arttırmak için bilişsel aktivitelerinde bireylerin yetenekleri” olarak tanımlamaktadır (Gavelek ve Raphael, 1985, 22–23; Akt, Louca, 2003).

Bilişsel farkındalık tanımlandıktan sonra, yıllar ilerledikçe bu semsiyenin altında birçok terim yer almaya başlamıştır. Bu terimler bilişsel farkındalık inancı, bilişsel farkındalık, bilişsel farkındalık yaşantısı, üst bellek, bilişsel farkındalık becerileri, yönetimsel beceriler, üst düzey

düşünme becerileri ve üst bileşenler gibi çok çeşitlidir (Veenman, Hout ve Afflerbach, 2006). Bilişsel farkındalık öz düzenleme kavramıyla da ilişkilidir. Ancak bu ilişkide hangisinin diğerinin bir alt bileşeni olduğu konusunda ortak bir anlayış bulunmamaktadır (Veenman, Hout ve Afflerbach, 2006). Örneğin bazı araştırmacılar (Kluwe, 1987) öz düzenlemeyi bilişsel farkındalığın alt bileşeni olarak görürken, diğerleri (Zimmerman, 1995, Schraw, Crippen ve Hartley, 2006) öz düzenlemeli öğrenmenin üç bileşeninden birinin bilişsel farkındalık olduğunu öne sürer. Bu nedenle bilişsel farkındalığın önemi kabul edilmekle birlikte, bu yapının kavramlaştırılmasında farklı düşünceler olduğu belirtilmektedir (Akt, Veenman, Hout ve Afflerbach, 2006).

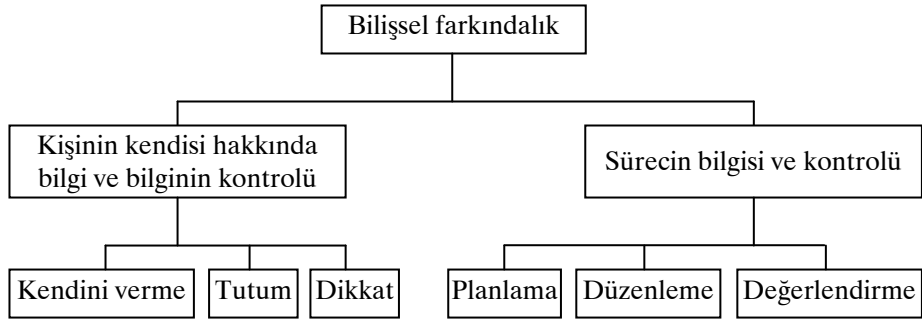
Flavell (1979) bilişsel farkındalığı, bireyin entelektüel bir gelişime eşlik eden bütün bilinçli bilişsel ve etkili deneyimlerini düşünmesi şeklinde tanımlamıştır. Flavell (1979) ayrıca kişinin kendisi hakkında, işi hakkında ve strateji hakkında bilgisi olarak tanımlamıştır. Paris ve Winograd'a (1990) göre ise bilişsel farkındalık tanımı, iki temel özelliği kapsar; birincisi bilişin kendi kendini yönetmesi ikincisi ise kendi kendine değer biçmesidir. Kendi kendine değer biçmek, insanların kendi bilgi düzeyleri ve yetenekleri hakkındaki kişisel yansıtmaları ve öğrenenler olarak onların bilgilerini, yeteneklerini, motivasyonlarını ve özelliklerini ilgilendiren etkili durumlarıdır (Louca, 2003, s.10). Pintrich ve Great'da (1990) bilişsel farkındalığı; planlama, denetleme/kontrol etme ve kişinin bilişini nitelemesine yönelik stratejilerden oluştuğunu ileri sürmektedirler (Akt, O'Neil ve Abedi, 1996, s.235 ). Farkındalığın bu süreçte yer almasından dolayı Flavell (1979) planlama, denetleme ya da kendi kendini kontrol etme, bilişsel stratejiler ve kendi kendinin farkında olma ile sınıflandırılan ve zamanla değişen, yoğunlukta değişiklikler gösteren entelektüel durumlardaki insanların geçiş durumu olarak tanımlamaktadır. Yine Flavell (1979); bilişsel farkındalığı (üst bilişselliği, biliş üstülüğü), "Bir kimsenin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri ya da onlarla ilgili her şeyini içeren bilgisi" (1976, s.232) olarak tanımlar. Verschaffel (1999) ise bilişsel farkındalığın problem çözümünün başlangıç (tahmin) ve sonuç (değerlendirme) aşamalarındaki önemi üzerinde durmuştur (Akt, Desoete, Roeyers ve Clercq, 2002). Meichenbaum (1985) ise bilişsel farkındalığı insanın içsel ya da gizli düşünme dili olarak tanımlamakta ve bireyin bilgisini yönetme ve bilgiyi bilme bilgisi olarak nitelemektedir. Wellman (1985) ise bilişsel farkındalığı; kişinin bellek, dikkat, bilgi, varsayım ve

hayaller gibi bilişsel durum ya da süreçleri kullanma bilgisi olarak tanımlamaktadır (Akt, Roll, Alevan, McLaren ve Koedinger, 2007, s.128).

Kısacası bilişsel farkındalık, bir kişinin kendi düşünmesi hakkında bir şeyler sezinleme, denetleme, düzenleme yoluyla kişinin kendi düşünmesini düşünmesi ve ona cevap vermesi gibi bilişle ilgili bütün süreçleri kapsamaktadır ( O'Neil ve Abedi, 1996, s.235). Bilişsel farkındalık; bireyin hedefine ulaşp ulaşamadığının bilinçli ve periyodik kontrolü olarak ve gerektiğinde de farklı stratejiler seçmede ve uygulamadaki özgürlüğü şeklinde tanımlanabilmektedir. Bütün bu tanımlamalara baktığımızda bilişsel farkındalık düşünme boyutlarının tüm boyutları ile iç içedir.

*Bilişsel Farkındalığın Boyutları*

Bilişsel farkındalığın boyutları farklı yazarlarca değişik şekilde sınıflandırılmıştır. Presseisen (1991) bilişsel farkındalığı iki boyutta ele almıştır, bunlardan ilki uygun stratejinin anlaşılması ve seçimi, ikincisi ise performansın denetimidir. Brown (1978) ise bilişsel farkındalığı üç boyutta ele almıştır; planlama, denetleme ve yeniden gözden geçirme. Flawell (1978) da kişinin kendi hakkında, işi hakkında ve stratejisi hakkında bilgisi olarak bilişsel farkındalığı üç boyutta ele almıştır. Marzono ve diğerleri (1988) (Akt, Doğanay, 1997, s.37) bilişsel farkındalığı iki ana boyuta ayırıp Şekil 1'deki gibi şematize etmiştir;



Şekil 1. Bilişsel Farkındalığın Boyutları

Şekil 1’de de görüldüğü gibi bilişsel farkındalığın kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kontrolü ve kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve kontrolü olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır.

### *Bilişsel Farkındalık Stratejileri*

Bilişsel farkındalık stratejileri ilk zamanlarda bilişsel öğrenme stratejileri ile birlikte ele alınırken, daha sonra bilişsel farkındalık kavramının bilişsel yapıdan farklı olduğu dikkate alınarak ayrı çalışma alanı olarak kabul görmüştür. Weinstein ve Mayer (1986) biliş ile bilişsel farkındalık arasındaki farkı biliş bilgisini işleme sırasındaki süreçken, bilişsel farkındalık öğrencinin bilgisini işleme süreci hakkındaki bilgisi şeklinde açıklamaktadır. Flavell (1979) ise, bilişsel farkındalık bilgisinin bilişsel bilgidan farklı olmayabileceğini; ancak, ikisi arasındaki farkın bilişte bilginin elde edilmesi yolları, bilişsel farkındalık da ise kullanılan veya elde edilecek bilginin nasıl oluştuğunda olduğunu vurgulamaktadır.

Bilişsel farkındalık stratejileri, öğrenme sırasında etkin olarak öğrenmeyi izleme becerileridir (Roberts ve Erdos, 1993). Bilişsel farkındalık becerileri, öğrenmeyi kolaylaştırır. İnsanlar farklı bilişsel farkındalık bilgi ve becerisine sahip olduklarından öğrenme düzey ve hızları da farklılık göstermektedir (Woolfolk, 1993). Bilişsel farkındalık stratejileri; öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine; yani merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlemleri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine olanak sağlayan stratejilerdir. Brezin (1980) bilişsel farkındalık stratejilerini beş grupta toplamaktadır; planlama, seçici dikkat, analiz, yeniden gözden geçirme ve değerlendirme (Akt, Solley, ve Payne, 1992). Oxford’a (1990) göre bilişsel farkındalık stratejileri içinde üç grup strateji yer almaktadır. Bunlar; öğrenmeyi merkeze alma, planlama ve değerlendirme olarak sıralanabilir. Blakey ve Pintrich, Smith, Carcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Anketi’nde (MSLQ), bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri ayrımı yapılmaksızın öğrenme stratejileri sekiz alt boyutta toplanmıştır. Bunlar; anlama, analiz, örgütleme, eleştirel düşünme, bilişsel farkındalık, zaman yönetimi, yaşlılarından öğrenme ve işbirliği olarak belirlenmiştir. Costa’da (1984, s.57–62) bilişsel koçluk yoluyla öğretimi temel aldığı bilişsel farkındalık stratejisinde; öğretmenlerin konudan bağımsız olarak bilişsel farkındalığı geliştirecek birçok strateji kullanabileceğini ifade etmektedir.



### *Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesi*

Costa (1984) bilişsel farkındalığın gelişimi için bilişsel koç olan öğretmenlere 12 basamaklı bir strateji önermiştir. Bu 12 basamak ise; stratejiyi planlama, soru üretme, bilinçli seçim, farklı değerlendirme, güven sağlama, yapmam kelimesini yasaklama, farklı şekillerde söyleme – öğrencilerin fikirlerini geri yansıtma, öğrencilerin davranışlarını tanımlama, öğrenci tanımlarını netleştirme, rol oynama ve taklit yapma, günlük tutma ve model almadır.

### *Bilişsel Koçluk Kavramı ve Boyutları*

Bilişsel farkındalığın bu şekilde kazandırılması yaklaşımında, bilişsel koç yani uzman öğretmen gerekmektedir. Bu çalıştırıcılık, öğrencinin tartışmasını sağlama, çeşitli etkinliklerle bilişsel farkındalık becerisinin edinilmesini sağlama esasına dayanmaktadır. Bu görüşü savunanlara göre bilişsel farkındalığın öğretiminde bu yaklaşımın üç faydası ön plana çıkmaktadır: birincisi öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı çaba ile daha iyi öğrenebilecekleri, ikincisi; öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek geliştirme fırsatı vermesi ve üçüncüsü; karşılıklı kontrolün olacağını belirtmektedir. Bu yaklaşımda bir nevi özel ders ile bilişsel farkındalık konusunda uzman olan bir bilişsel koçun bu becerileri kişiye çeşitli etkinlik ve stratejilerle öğretimi söz konusudur. Bunlar Costa ve Garmston (1994) tarafından ana hatlar olarak verilen bilişsel koçluğun üç ana hedefidir. Bu yaklaşımda seçici (eklektik) olma amaca ulaşmada önemli yer tutar. Burada öğrencinin sınıftaki hareketlerine, amaçlarına ve sonuca ilişkin sahiplik duygusu; olgunlaşma ve kendini adama; akademik içeriğin, etkinliklerin ve yaşantıların yapılandırılması, karşılıklı bilgi alış-verişi ve birlikte çalışma; öğrencinin kazandığı bilişsel farkındalık becerisini kontrollü olarak kullanması ve bu beceriyi başka alanlara transfer etmesi seçici yaklaşımı oluşturur.

Bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulanmasında etkili bir yaklaşım olarak uygulanan bilişsel koçluğun değişik yazarlarca farklı tanımları yapılmaktadır. Daha ziyade öğretmen ve yetişkin eğitiminde etkin bir şekilde kullanılmakta olan bir yaklaşım olduğu, yapılan literatür taraması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bilişsel koçluk bir tür akran koçluğu tarzıdır. Akran koçluğunun tarihine kısaca bakmak onun köklerini nereden aldığını anlamamız açısından faydalı olabilir. Akran koçluğu Showers ve Joyce'de, "görünmeyen yetenekler" olarak belirttikleri düşünsel süreçler veya akıl aktiviteleri tarafından yönetilmektedir (Costa, Garmston ve Lambert, 1988,

Akt, Uzat, 1998, s.7). Bilişsel koçluk bağımsız öğrenmeyi oluşturmaya çalışan düşünmeyi düşünme hakkında bir yol olarak tanımlanmaktadır. Bu yolda özellikle öğretmenlerin işlevsel araştırmaları kullanmaya çalıştığı bir süreçtir. Öğretmen burada öğretim süreçlerini değerlendirerek koçluk yapmaktadır. Bilişsel koç olan öğretmenler öğretim sürecinde neyin işlevsel neyin işlevsel olmadığını değerlendirir ve tanımlarlar (Gomez, 2005, s. 4). Bilişsel koçluk kendi öğretim süreçlerini değerlendiren öğretmenler için kullanılan bir kavramdır (Gomez, 2005, s.5).

Tüm koçlukların aynı olmadığının farkına varılması önemlidir. Showers ve Joyce (1996) teknik koçluğu, takım koçluğunu ve akran koçluğunu öğretim programı ve öğretimdeki yenilikleri hedefleyen etkinlikler olarak görürken yüksek okul koçluğu ve bilişsel koçluğu ise mevcut öğretimin geliştirilmesine yarayan etkinlikler olarak görmektedirler (Showers ve Joyce, 1996, 14; Akt, Uzat, 1998, s.10). Bu koçluk modellerinden bilişsel koçluk, bilişsel farkındalığın öğrenmede bağımsızlığı güçlendirdiği düşüncesine dayanmaktadır (Allen, Nichols ve Aness, 2004). Costa ve Garmston (2002) tarafından geliştirilen bilişsel koçluk kavramı, bilişsel farkındalığın gücünü ve bağımsız öğrenmeyi güçlendirmedeki rolünü kabul eden bir eğitim yöntemidir (<http://www.cognitivecoaching.com>, 2005). Bilişsel farkındalığı teşvik ederek, bağımsız öğrenmeyi desteklemek için öğrencilerin profesyonel olarak ilerlemelerine yardım etmeye yarayan araçların sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Gomez'e (2005) göre bilişsel koç öğrenenin kendi öğrenme faaliyetlerini değerlendirmesine yardım etmektedir. Fitzgerald (1993) da bilişsel koçluk, öğretmeni daha kararlı ve kendi kendini denetleyebilen bir duruma getirmekle ilgilenen entellektüel bir hareket olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak ortaya çıkan etkiler; öğretmenin kendi beğenisinin artırılması, mevcut öğretim stratejileriyle ilgili bilgilenmesi ve kendi kendini kontrol edebilmesi gibi konularda yardımcı olmaktadır (Akt, Uzat, 1998, s.12). Costa ve Garmston bilişsel koçluğu öğretmenin algılamasını, kararlarını ve entellektüel fonksiyonlarını geliştirmesine yönelik tasarlanan set stratejilerin uygulaması olarak tanımlamaktadır. Costa ve Garmston'a göre bilişsel koçluk süreci daha üst öğrenmeleri ortaya çıkarmak için buna yönelik bazı önkoşul davranışları sağlamaktadır (Linda, 2006).

Bilişsel koçluk, bilişsel süreci yükselten ve aktifleştiren denetleyici/akran koçluğu modelidir. Posta arabası benzetmesi koçun ne yaptığını (kişiyi olduğu yerden olmak istediği yere taşıma) anlamak için

kullandıkları bir benzetmedir. Bilişsel koçluk dört ana varsayıma dayanmaktadır. Bunlar; düşünme ve anlayış bütün davranışları oluşturduğu, öğrenmenin devamlı karar verme süreci olduğu, yeni şeyler öğrenmenin düşüncede değişime ve bağlanmaya gereksinim duyduğu ve insanların bilişsel olarak gelişmeye devam etmekte olduğudur (www.overview of cognitive coaching--The Center for Cognitive Coaching, 2005). Bilişsel koçluk uygulamaları, bilişsel farkındalığın eylem planı geliştirme (örn. Önce ne yapmalıyım?), eylemi sürdürme ve izleme, eylemi değerlendirme (örn. Ne kadar iyi yaptın?) gibi eylem öncesi, esnası ve sonrasında, düşünme ve kendi kendini düzenlemeyi içeren her safhasında yer almaktadır (<http://www.cognitivecoaching.com>, 2005). Böyle bir süreçte bilişsel koçun öğrenenle güvene dayalı ilişkiler kurması kaçınılmazdır. Bilişsel koçluk hazırlıklarında yapılan her şeye tüm öğrenciler için yüksek beklentilerin hedeflenmesiyle başlanılmalı ve bu doğrultuda öğrencilerin öğrenmelerinde optimum başarının sağlanmasına çalışılmalıdır (Sparks ve Hirsh, 1997; Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.3).

Son zamanlarda birçok destek sistemi, yardıma ihtiyaç duyulan bir durumda bilişsel farkındalığı destekleyen sistemler olarak düşünülmektedir. Conati ve VanLehn (1999) bilişsel farkındalık destek sisteminin bir örneği olarak öz koçluktan bahsetmektedir (Akt, Roll ve diğeleri, 2007, s.126). Öz koçluk, sadece öz düzenlemenin değil öz açıklamanın da beraber kullanılmasına dayanmaktadır (Roll ve diğeleri, 2007, s.126). Bu bilişsel koçluğun uygulamadaki bir örneğidir. Birçok öğretim sistemi gibi (Azevedo, 2004; White ve Frederiksen 1998; Akt, Roll ve diğeleri, 2007, s.126) bilişsel koçluk sistemi de insan yardımı kullanımının, bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesine yardımda başarılı olabileceğini göstermektedir. Bilişsel koçluk, koçluk edilenle koç arasında yer alan iki yollu bir süreçtir. Güçlendirici değişimin oluşması için koçluk ilişkisi üç bileşene dayandırılmalıdır. Bunlar; güven, duygularını katma özgürlüğü ve saygıdır (Eger, 2006). Koçluk ilişkisinde duyguları katma özgürlüğü yargılayıcı olmaksızın koç ve koçluk edilen kişi konuşabiliyorsa vardır. Her iki üyede diğlerinin ne söylediğini dinleyebilmeli ve bir birini anlayabilmelidir. Costa ve Garmston (1994) bilişsel koçluğu bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında Rönesans Okulunun hayati bir bileşeni olarak görmektedir. Bilişsel koçluğun sahip olabileceği derin etkiyi ise Costa ve Garmston şöyle belirtir; “Kelebek etkisi: Bugün Pekin’de havada uçan bir kelebeğin hareketi, önümüzdeki ay New York’ta fırtına sistemlerini

dönüştürebilir” (Costa ve Garmston, 1994, 1; Akt, Uzat, 1998, s.14). Bilişsel koçlukla planlama, kendi kendini değerlendirme ve düzenleme etkinliklerinde öğrenenlerde meydana gelecek olumlu değişimler, öğrenenlerin yaşamlarının değişik alanlarını etkileyebilecektir.

Bilişsel koçluk, öğrenenin kendi düşünme süreci hakkında bilişsel farkındalık sağlaması yoluyla esnek ve güvenilir problem çözme becerilerini inşa etmektedir. Ayrıca, kişisel etkililiği ve gururu teşvik edip, bireyin düşünmeyi kendisinin idare etmesine ve kendi kendisini değerlendirmesine model olmayı kapsamaktadır (Allen, Nichols ve Ancess, 2004). Çünkü düşünmeyi, problem çözmeyi, karar vermeyi ve kişisel kaynakları kullanmayı vurgular. Bilişsel koçlar ara bulucu gibi hareket edip planlama, düşünme ve problem çözümede fikirler aracılığıyla çalışmada koçluk edilen kişiye yardım etmek için soru sorma stratejilerini kullanırlar. Diyalog bilişsel koçlukta kilit bir öneme sahiptir. Bilişsel koç çözüm sağlayan uzman değil, diyalog ve idrak yardımıyla öğrenenlerinin farkında olmalarına yardımcı olmak için; planlama, düşünme ve karar verme süresince rehberlik edendir ([http://www.funderstanding.com/cognitive\\_coaching.cfm](http://www.funderstanding.com/cognitive_coaching.cfm), 2005).

#### *Bilişsel Koçluğun Unsurları*

Bilişsel koç aslında, birey ile düşüncesi arasında, kişinin kafasının içinde neler olduğunun farkında olmasına yardımcı olmak için bulunan bir ara bulucudur. Kişiye belirli bir şekilde davranmak yetmez, önemli olan bu davranışın altında yatan düşüncelerdir. Ara bulucunun rolünün büyük bir bölümü, koçluk yapılan kişiyle güven ve yakınlığa dayanmaktadır. Bilişsel koçluğun merkezi, her birimizin içimizde büyümeye ve değişmeyi sağlayan olanakların olduğu kavramıdır. Costa ve Garmston bu olanaklara (kapasite veya enerji kaynağı ) “Akıl Durumları” demektedir. Koçun ara buluculuk yaptığı, kişiye kendi iç olanaklarını daha etkili kullanma imkânı tanıyan aklın durumlarıdır. Aklın beş durumu; bilinç, etkililik, esneklik, hüner ve karşılıklı dayanışmadır. Eğer kişi olanaklarını en iyi şekilde kullanırsa ona holonomous denir. ([www.overview of cognitive coaching--The Center for Cognitive Coaching](http://www.overviewofcognitivecoaching.com)). Costa ve Garmston (1994) aklın beş hali olan fayda, esneklik, hüner, farkındalık ve karşılıklı dayanışmayla holonomy'nin kaynaklarını açıklamaktadır. Bir organizasyon için bu haller; manyetik bir alanın pusulayı etkilediği gibi içinde bulunan tüm tarafları etkileyen görünmez bir enerji alanı oluştururlar (Akt, Uzat, 1998, s.21).

Bilişsel koçluğun unsurlarının kullanıldığı bir sistem olarak karşımıza bilişsel farkındalık desteği çıkmaktadır. Bilişsel farkındalığa yapılan desteğin diğer seviyedeki rehberli öğrenme desteklerinden farklı temel özellikleri vardır. Bunlardan ilki bilişsel farkındalığın bağımsız alanlarda geliştiğidir. Bu doğrultuda bilişsel farkındalık bilgisi yeni unsurları öğrenirken ve farklı öğrenme araçlarını kullanırken yeterince esnek olabilen öğrencilerde oluşmaktadır. İkincisi, bilişsel farkındalığa yapılan desteğin öğrenmenin içeriğinde yapıldığı ve bunun sonucunda ekstra bilişsel yükü azalttığıdır. Üçüncüsü; bilişsel farkındalığa dayalı öğrenme hedeflerinin öğrenciler tarafından sıklıkla değerlendirildiğidir. Son olarak bilgiyi hedefleyen çoğu alanlarda öğrenci bağımsızdır. Ancak bu bilişsel farkındalığa dayalı desteğin bırakılması anlamına gelmemektedir. Bu özellikler bilişsel farkındalığa yapılan desteğin tasarımı için önemli unsurlardır (Roll ve diğerleri, 2007, s.127).

#### **Bilişsel Koçluğun Araç ve Haritaları**

Bilişsel koçluk süreci bireylerin düşüncelerine ara buluculuk etmek için gereken araçlar ve haritaları içerir. Araçlar ve haritalar benzetmesi koçluğun gerçekleştiği dinamik, bireyselleşmiş yöntemleri göstermek için kullanılır. Koç, koçluk edilen kişinin kendi düşüncelerine doğru yelken açmasında yardımcı olurken kullandığı bu araç ve haritalarla donatılmıştır. Her koç, araçları ve haritaları biraz farklı yollarla kullanır fakat her zaman ara bulucu düşünce üzerine yoğunlaşır. Bilişsel koçluk süreci farklı öğrenme stilleri arasında bir köprü kurmaktadır. Her öğrenen kendi öğrenme stiline sahip olsa da, bilişsel koçluk alternatif düşünce süreci içerisine öğrenenleri sokmaktadır. Bilişsel koçluk uygulamaları beynin daha az kullanılan tarafına ulaşımı kolaylaştırmaktadır (Garmston, Linder ve Whitaker, 1993, s.57). Bilişsel koçlar sınıfta yeni bilgilerin, ilgili bölgelere transfer edilmesinde işlevseldirler (Baker ve Showers, 1984, Dyner, Joyce ve Showers, 1980, Shower, 1984; Akt, Gomez, 2005, s.6). Bilişsel koçlar düşünceyle ilgilenir. Düşünceyi değiştirmek niyeti ile sorular oluşturup kendileride sorma becerilerine sahip olurlar. Güven ve düşünsel katılımın devamını sağlamak için peşin hükümlü olmayan davranışlar uygularlar. Uyumu elde etmek ve devamını sağlamak için sözel olmayan davranışlar kullanırlar. Bilişsel koçlar kendi niyetlerinin farkındadırlar ve ona göre

davranış seçerler. Üretken olmayan dinleme, cevap verme ve soru sorma kalıplarını bir kenara bırakırlar. İletişimlerine yön vermesi için kendi tercihlerinde değişiklik yaparlar ve birçok zihinsel harita arasında geçiş yaparlar (Costa ve Garmston, 2002; Akt, Slinger, 2004, s.67).

Bilişsel koçluğun üç haritası; planlama, yansıtıcı düşünme ve problem çözmedir. Üç harita birbiriyle etkileşim içindedir. Kişi yaptığı bir şeyi düşünürken, genelde daha sonraki faaliyet veya olayla ilgili düşünmeye ve daha önceki deneyimi ile ilişki kurarak düşünerek öğrendiği şeye dayalı planlar yapmaya başlar. Problem çözme kişinin “kendini sıkışmış” hissetmesinden kaynaklanabilir ya da düşünme ve planlamanın bir parçası olabilir. Kişi düşüncesinde “sıkışmış” ise, bu “sıkışıklığa” yol açan genelde bir ya da daha fazla akıl durumudur ( [www.overview of cognitive coaching--](http://www.overviewofcognitivecoaching.com) The Center for Cognitive Coaching). Yansıtıcı düşünme bilişsel koçluğun dayandığı temel esastır. Bilişsel koç öğrenene yansıtıcı düşüncesini geliştirmek için yardımcı olur. Böylece bilişsel koçluk yansıtması öğretimi geliştirmektedir (Gomez, 2005, s.47). Bilişsel koçlar tarafından kullanılan iki önemli kaynak, başka kelimelerle ifade etmek ve soru sormaktır. Başka kelimelerle ifade etmek, düşüncelerin farklı kelimeler kullanılarak yeniden ifade edilmesi ve koçluk alana birilerinin onu dinlediği ve söylediklerinin değerli olduğu fikrinin verilmesidir. Costa ve Garmston (2002) başka kelimelerle ifade etmenin insan iletişimde en değerli araçlardan biri olduğunu fakat en az kullanılan olduğunu söylemektedir. Başka kelimelerle ifade etme; a) içeriği algıladığını bildirmek ve açıklamak b) özetlemek ve organize etmek ve c) daha düşük mantık seviyesinden daha yüksek mantık seviyesine geçişi sağlamaya hizmet etmeyi kapsar. Koçluk alanlar kendi sözlerinin bilişsel koçça ifade edilmesiyle söylediklerinin doğruluğunu değerlendirebilirler. Bilişsel koç genellikle bir sorunun ardından başka kelimelerle ifadeyi kullanır. Eğer uyum sağlanmışsa ve başka kelimelerle ifade etme gerçekleşiyorsa soru sormak tehlikesizdir. Soru sormak bir sanattır. Bilişsel koç, koçluk alana seri ateşli sorularla baskı yapmamaya çalışır, ama katılımcıyı çeşitli bilişsel işlemlere davet eder ve kendisine yakın ya da yabancı olan içeriğe gönderme yapar. Planlama, yansıtma ve problem çözme haritaları soru sormaya yön verir (Akt. Slinger, 2004, s.68).

Problem çözme becerisi bilginin üretimi ve uygulanmasında yer alan düşünmenin boyutlarından olan makro düşünme süreçlerinin bir ögesidir. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireyler, yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde aktif olarak katılım sağlayıp problemin

### *Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesi*

çözümünde gerekli olan hipotezleri oluşturmada, araştırma yapabilmeye, oluşturdukları hipotezlerin doğruluğunu test etmede üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirebilmektedirler. Bilişsel koçluk öğretimiyle bilişsel farkındalık stratejileri kazandırılmaya çalışılırken problem çözme haritasından yararlanılmaktadır. Bilişsel koçluğun tipik özelliği problem çözme faaliyetlerinin öğrencilerce uygulanmasıdır. Öğrenciler zengin problem çözme araçlarıyla karşılaşılır ve bireysel öğrenme için öğretimde adaptasyonu gerektiren bilişsel bir model kullanılır. Bilişsel modelin yansıtıcı bilgisi ve öğrencilerin yapacakları eylemler, akıllı destek sistemlerinde programa (Corbett ve Anderson 1995, Koedinger, 1997), desteğe (Razzaq, 2005), geri bildirim (Corbett ve Anderson 1995), öğrenci ihtiyaçlarının her bir birleşimine yeniden biçim verir (Akt, Roll ve arkadaşları, 2007, s.127). Ayrıca öğrencilere bilişsel destekleyici olarak yapılan yardım problem çözme becerilerini geliştirecektir. Nitekim Koedinger'de (1997) yaptığı çalışmada bilişsel farkındalık seviyelerinde bu ilkelerin uygulanmasının ve farklı seviyelerde destek sağlanmasının başarıyı yükselteceğini söylemektedir (Akt, Roll ve arkadaşları, 2007, s.127). Bilişsel koçluğun ana araçları ise yakınlık, arabulucu sorular sorma, karşı davranışlar, hız denetimi ve liderliktir. Bilişsel koçluk süreci bu araçları öğrenmeye ve bunları haritalarla kullanmaya odaklanmıştır. Bilişsel koçluk sürecinin ana odağında güven ve yakınlık yer almaktadır (www.overview of cognitive coaching-The Center for Cognitive Coaching, 2005).

### *Bilişsel Koçluğun Kapsadığı Uygulamalar*

Bilişsel farkındalık stratejilerinin bilişsel koçun aracılığıyla kazandırılmasında; güven kurma, soru sorarak ve dilde büyük duyarlılık geliştirerek düşünmeyi kolaylaştırma, bireyin etkililik ve kendinden haberdar olma duygularını artırarak toplum hissi ve kişi özerkliğini geliştirme etkinliklerine yer verilmektedir. Bununla birlikte bilişsel koçça, koçluk ve değerlendirmeyi ayırma, çeşitli öğrenme stilleriyle uyum içinde olan koçluk etkileşimlerini uygulama ve koçluk becerileri uygulama etkinliklerinede yeri geldiğinde yer verilir. (www.overview of cognitive coaching-The Center for Cognitive Coaching, 2005).

Koçluk bir nakil türüdür. Haziran 1997'de yapılan bir seminerde bilişsel koçluk; bir problem durumu boyunca bireysel düşünmeye yardım eden analiz, sentez ve sadeleştirme yeteneği olarak tarif edilmiştir. Koçluk

deneyimi kişinin kendi düşünceleri hakkında karar vermelerine yardım eden bir temeldir. Bilişsel koçluk bir dikte etme yolu değil, bir kolaylaştırma yoludur (Seminar, June 24, 1997; Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.22). Aynı seminerde bilişsel koçluk dinleme süreci, soru sorma süreci, açıklama süreci, yaratıcı süreç ve karar almayı kolaylaştırma süreci olarak da tanımlanmıştır. Ayrıca koçluk sürecinde iyi soru sorma tekniklerinin kullanılması bireyselliğe de yardım etmektedir. Costa ve Garmston'a (1994) göre öğretmenler bilişsel koçluk sürecinde amaç belirleme, gözlem, değerlendirme ve düzenleme gibi bilişsel ve entelektüel süreçleri kullanmaktadır. Bilişsel koç olan bir öğretmen bunu ne zaman yapacağını bilir (Fitzgerald, 1993, 194; Akt, Uzat, 1998, s.11). Bu bilişsel koçluğun yalnızca düşünmeyi teşvik etmediğini aynı zamanda öğretmenlerin otonomisinin yükseltilmesine ve profesyonel gelişimlerini kendi kendilerinin de gözlemleyebilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bilişsel koçluk uygulamasının etkin yanlarından biri öğretmenin yansıtıcı eğiticiliğinin geliştirilmesidir (Uzat, 1998, s.5).

Bilişsel koçlar karmaşık sorunlarla meşgul olmaktadır. Bilişsel koç, her öğrencinin içinde bulunduğu farklı durumları (bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlak) anlamalı; öğrencilerin kendi kişisel farklılıkları ve durumları ile başkalarının farklılıklarını ve durumlarını anlamaları konusunda destek olmalıdır. Bilişsel koçun; öğrencilerin kendilerini sosyal, bilişsel, duygusal ve ahlaki alanlardaki durumlarını olduğu gibi kabul etmelerine yardımcı olması ve yargılamasız bir şekilde öğrencilerine davranması gerekmektedir (Costa ve Garmston, 1994 ve Eger, 2006). Futbol sahasındaki her futbolcunun bir harekete aynı anda dâhil olmaması gibi, takım üyelerinin de her biri kendi görevlerini yerine getirirler ve her biri başarı için koordine edilmiş ve planlanmış bir çabanın parçasıdır. Benzer bir şekilde bilişsel koç olan öğretmenler de aynı konuları aynı anda öğretmezler, öğrencilerle işbirliği içinde kurulan değişik diyaloglar yoluyla her öğrencinin kendi sorumluluklarını sağlamalarında destek olurlar.

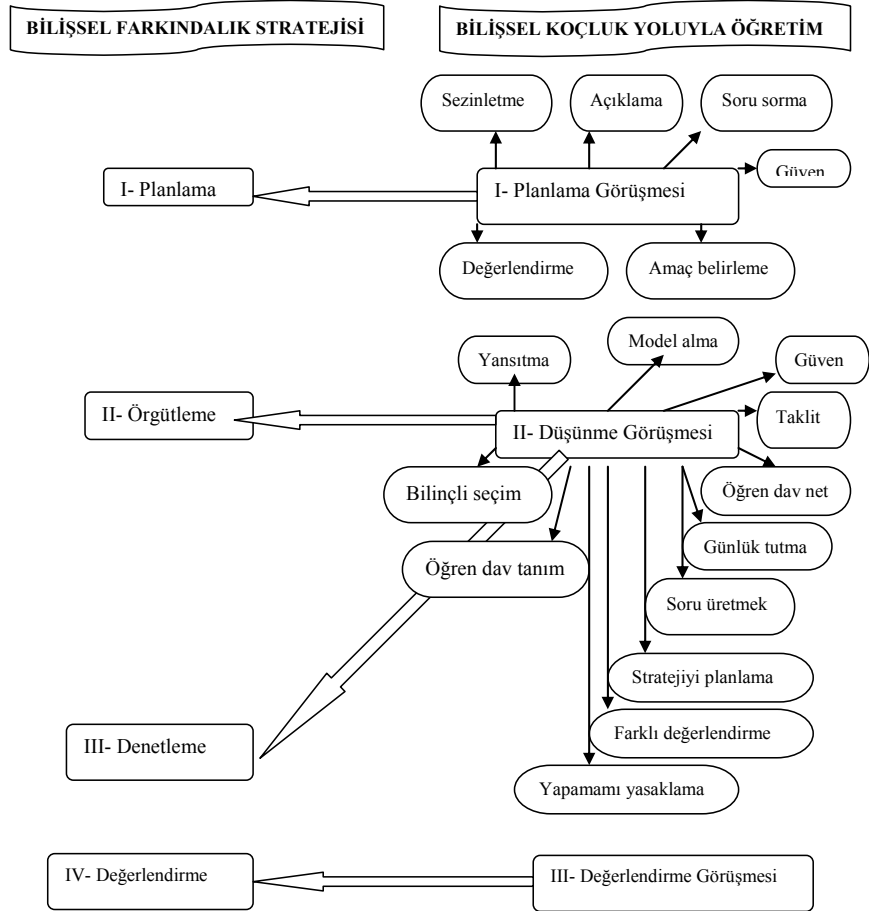
Etkili dönüt sağlamak için bilişsel koçlukta partnerlerin birbirlerine güvenmesi gerekir. Bu güven, dürüst iletişim, rapor kurulumu ve karşılıklı saygı gösterimi ile inşa edilir. Öğrencilerin kendileri için belirledikleri “kesinlik” in sınırları, “ancak başkaları tarafından yaratılan bir dünya” da aşılacaktır (Maturana ve Varela, 1987; Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.3). Bu dünyayı yaratacak olan ise bilişsel koçlardır. Bu, öyle bir dünya ortaya çıkaracaktır ki; mevcut öğretmenlerin içinde buldukları izole ve son



derece resmi kurum ortamının duvarları da yıkılacaktır. Daha akıcı ve dinamik, sınıf ortamının karmaşıklıklarını daha iyi algılayabilen ve öğretmenlerin farklı sesleri (Spencer, 1996) duyabilmelerine olanak sağlayacak bir profesyonel gelişim modeli bilişsel koçluk yoluyla kolaylaştırılabilir (McLymont ve Costa, 1998, s.4).

Bilişsel koçluk bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerekli desteği sağlayan bir tasarım modelidir. Böyle bir destek sürecinde birçok araştırmada da belirtilen açık öğrenme materyalleri (Luckin ve Hammerton, 2002; Quintana, 2005; White ve Frederiksen 1998), araştırmalar ve hibermedya materyalleri (Azevedo,2005) bilişsel farkındalığın tasarımı için kullanılabilir (Akt, Roll ve diğerleri, 2007, s.127). Bilişsel koçluğun yarattığı bu değişim; anlamaya elverişli öğrencilerin, neyin söylenmekte olduğunu ayrıca bilişsel koçlara neyin anlaşılmakta olduğunu anlamalarına izin verir ve böylece amaçlanan “bilgi içeriği” (Johnson ve Marrow, 1981, s.95) anlaşılmiş ve iletilmiş olur. Bu nedenle istenen değişimi anlama yapılarını oluşturmada güvenilir işbirliği ilişkisi sürecinde dinleme, anahtar bir öneme sahiptir Foreman’a (1995) göre bilişsel koçluk eşliğinde yargılamasız bir ortamda bu fırsatların paylaşımı sağlandığı takdirde büyüme, duyguların da ele alındığı bir süreç halini alır (Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.5).

Düşünmenin yolu, çalışmanın yolu ve yargısız sürecin yolu olan özel stratejilerin uygulaması olarak bilişsel koçluk, planlama, gözlem ve düşünceleri yansıtmaya konferansları boyunca inşa edilir. Bilişsel koçluğun temel gerçeği, güvenin ve ondan sonra düşüncenin inşasıdır (Costa ve Garmston, 1994; Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.6). Bilişsel koçluk yöntemiyle bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir yaklaşımda bilişsel koçlukta yer alan beş zihin durumuna (bilişsel esneklik, holonomi, güven, yansıtıcı düşünme ve problem çözme) dikkat edilmelidir. Bilişsel koçluk bir tür akran koçluğu tarzı olup bilişsel koçun bir ara bulucu gibi bireyin kendi düşünme becerilerini görmesine yardım eder. Bilişsel koçluk bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanılan yaklaşımlardan biridir. Bu nedenle bilişsel koçlukla bilişsel farkındalık becerileri arasında yakın bir ilişki vardır. Bilişsel farkındalıkla ilişkili olarak bilişsel koçluğun adımları Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Bilişsel Koçluğun Bilişsel Farkındalıkla İlişkisi

Şekil 2’de görüldüğü gibi dersin öğretiminin planlama, düşünme ve değerlendirme görüşmeleri olmak üzere üç adımı bulunmaktadır ve her üç adım birbiriyle ilişkili bir şekilde yürütülmektedir. Planlama görüşmesi; ön hazırlık niteliğinde uygulamada yer olan bir süreçtir. Öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerinin tanıtıldığı, güven ilişkisinin kurulduğu, eleştirel soru sorma yeteneğinin kazandırılmaya çalışıldığı, amaç belirlemek ve kendi öz düzenlemesini yaparken bu amaçları nasıl belirleneceğinin bilişsel koç tarafından gösterildiği ve tanıtıldığı bir süreci oluşturur. Düşünme

görüşmesinde ise stratejiyi planlama adımı, planlama adımının açıklama adımıyla birlikte yürütülmekte, diğer adımlarda öğretmen dersin konusunda yer alan kazanımları bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerce kullanılmasıyla kazandırmıştır. Düşünme görüşmesi içerisinde on iki adımlı bir bilişsel farkındalık stratejisi kullanılarak öğrencilere bilişsel farkındalık becerileri (planlama, farkında olma, organizasyon, değerlendirme, kendini denetleme...) kazandırılmıştır. Değerlendirme görüşmesinde ise bu on iki adımın değerlendirilmesi öğrencilerce yapılmış bu görüşmeden elde edilen veriler ayrıca nitel verilerin değerlendirilmesinde ek bir kaynak olarak kullanılmıştır.

Bilişsel koçluğun özellikle hem bütün hem parça olabilme, kendini sürekli olarak değerlendirme, eleştirel soru sormayı düşünme sürecinin her aşamasında kullanma, üst düzey düşünme becerisi olan problem çözme becerilerini öğrencilere kazandırma yolları bilişsel farkındalıkla yakından ilişkilidir. Nitekim bilişsel farkındalığın bireyin kendisini kontrolü ve sürecin kontrolü boyutlarında bu unsurlar yer almaktadır. Öğretim tasarımında seçici (eklektik) olma amaca ulaşmada önemli bir yer tutmuştur. Seçici yaklaşım; öğrencinin sınıftaki hareketlerine, amaçlarına ve sonuca ilişkin sahiplik duygusu; olgunlaşma ve kendini adama; akademik içeriğin, etkinliklerin ve yaşantıların yapılandırılması, karşılıklı bilgi alış-verişi ve birlikte çalışma; öğrencinin kazandığı bilişsel farkındalık becerisini kontrollü olarak kullanması ve bu beceriyi başka alanlara transfer etme becerilerinden oluşmaktadır.

### **Sonuç**

Bilgi ve bilmenin sınırlarının, bilginin değişebilirliğinin, kesinliğinin ve bilme kriterlerinin genellikle bireyler tarafından yalnız başına olduklarında anlamalarının zorluğundan dolayı, bilişsel koçluğu öğrenme sürecini desteklemek için kullanılabilen bir strateji olarak görmek yerinde olacaktır. Bilişsel koçluk bir tür akran koçluğu tarzıdır ve birçok koçluk türünden farklıdır. Costa ve Garmston tarafından geliştirilen bilişsel koçluk kavramı, bilişsel farkındalığın gücünü ve bağımsız öğrenmeyi güçlendirmedeki rolünü kabul eden bir eğitim yaklaşımıdır. Bilişsel farkındalığı teşvik ederek, bağımsız öğrenmeyi desteklemek için öğrencilerin profesyonel olarak ilerlemelerine yardım etmeye yarayan araçların sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bilişsel koçluk süreci bireylerin kendi kapasitelerini

genişletmelerine, kendi kendilerini gözlemleyebilir duruma gelmelerine ve kendi kendilerini yenileyebilen bireyler halini almalarını desteklemekte ve teşvik etmektedir. Bilişsel koçluk bireyin kendi kapasitelerini bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak geliştirmesine imkân tanıyan bir yaklaşımdır. Posta arabası benzetmesi koçun ne yaptığını (kişiyi olduğu yerden olmak istediği yere taşıma) anlamak için kullandıkları bir benzetmedir (www.overview of cognitive coaching--The Center for Cognitive Coaching, 2005).

Bilişsel koçluk yoluyla öğrenenin planlama, kendi kendini değerlendirme ve düzenleme etkinliklerinde meydana gelecek olumlu değişimler, yaşamlarının değişik alanlarını etkileyebilecektir. Böyle bir süreçte bilişsel koç olan öğretmenler, öğrencileri öz yönetim becerilerini kullanmada gerekli rehberli öğrenme desteğini sağlayarak onları olmak istedikleri yere taşıyabileceklerdir. Sonuç olarak; bilişsel koçluk öğrenenin kendi düşünme süreci hakkında bilişsel farkındalık sağlaması yoluyla esnek ve güvenilir problem çözme becerilerini inşa etmektedir. Ayrıca, kişisel etkililiği ve gururu teşvik edip, bireyin düşünmeyi kendisinin idare etmesine ve kendi kendisini değerlendirmesine model olmayı kapsamaktadır (Allen, Nichols ve Ancess, 2004). Çünkü düşünmeyi, problem çözmeyi, karar vermeyi ve kişisel kaynakları kullanmayı vurgular ki bu da bireyi bağımsız öğrenmeye götüren bir adımdır.

### Kaynaklar/ References

- Allen D., Nichols P. ve Ancess J. (2004). *Coaching as inquiry: interpreting culture and leveraging change*. Presented at American Educational Research Association Meeting, San Diego, CA, [http://www.tc.edu/centers/ncrest/onlinepub/AERA\\_2004.doc](http://www.tc.edu/centers/ncrest/onlinepub/AERA_2004.doc). adresinden 18 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.
- 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.
- Bloom, G., Castagna C. ve Warren B. (2003). More than mentors: principal coaching. *Leadership*, 32 (5), 20-23.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember. A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cochran, B. ve DeChesere J. (February/March,1995). Teacher empowerment through cognitive coaching. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5), 24-28.
- Costa A. ve Garmston (1994). Cognitive coaching. <http://www.cognitivecoaching.com/> adresinden 15 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.
- Costa, L.A ve Kallick B. (2004). Launching self-directed learners. *Educational Leadership*, 62(1), 51-55.
- Costa, L.A ve Kallick B.(2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57(7), 60-62.
- 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.
- Desoete, A., Roeyers, H., De Clercq, A. (2002). EPA2000: Assessing off-line Metacognition in Mathematical Problem-solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 24, 53-69.
- Doğanay, A. (Mart 1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34-42.
- Eger, K. A. (2006). *Teachers' perception of the impact of cognitive coaching on their teacher thinking and behaviors*. Unpublished, Ph. Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flawell, J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scandura and C. J. Brainerd (Eds.). *Structural/process theories of complex human behavior*. Netherlands:Sijthoff and Noordoff.
- Garmston, R., C. Linder and J. Whitaker (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-60.
- Gomez, L. R, (2005). *Cognitive coaching: Bringing the ivory tower into the classroom*. Unpublished, Ph. Dissertation, The Univerity of Nort Carolina. Educational Leadership College of Education, Charlotte.
- Grealish, L. (2000). The skills of coach are an essential element in clinical learning. *Journal of Nursing Education*, 39(5), 231-233.
- Grene, B. T. (2004). Literature review for school-based staff developers and coaches. <http://www.nsd.org/library/schoolbasedlitreview.pdf>. adresinden 14 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

- [http://www.funderstanding.com/cognitive\\_coaching.cfm](http://www.funderstanding.com/cognitive_coaching.cfm) adresine 2005'de ulaşılmıştır.
- Linda, A. R. (2006). *Case Study of the implementation of cognitive coaching by an instructional coach in a title I elementary school* Unpublished, Ph. Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Louca (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- 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.
- McLymont, E. F. ve Costa J.L. (April 13-17 1998). *Cognitive coaching the vehicle for professional development and teacher collaboration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association San Diego, California.
- O'Neil, H. F. ve Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234-245.
- Oxford, R. N. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.
- Paris, S. G. ve Winograd P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction, (Edt: B. F. Jones ve L. Idol), *Dimension of Thinking and Cognitive Instruction*, New Jersey: NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pintrich, P.R., Smith D., Carcia T. ve McKeachie W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning. *Questionnaire.Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Presseisen, B. C. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited. In A. Costa (Ed.). *Developng minds: A resource book for teaching thinking. Volume 1*. Alexandria, VI: ASCD.
- Roberts, M. J. ve Erdos G. (1993). 'Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 13(3/4), 259-266.
- Roll I., Aleven V., McLaren B. M. ve Koedinger K. R.(2007). Designing for metacognition—applying cognitive tutor principles to the tutoring of help seeking. *Metacognition Learning* (2007) 2: , 125-140.
- 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 Ph. Dissertatıon, College of Education Universty of Denver.

- Solley, B. ve Payne, B. (1992). The use of self-talk to enhance children's writing. *Journal of Instructional Psychology*; 19 (3), ss. 205.
- Uzat, S. (1998). *Running head: cognitive coaching, cognitive coaching and self-reflection: looking in the mirror while looking through the window*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Soyth Educational Research Association, Ph. Disertation , New Orleans.
- Veenman, M.V.J., Hout-Wolters, B.H.A.M., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Waddell, D. L. ve Dunn N. (2005). Peer coaching: the next step in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), 84-89.
- Weinstein, C. E. ve Mayer R. E. (1986), The teaching of learning strategies (315-327) (E.d: Wittrock, M.C. ) *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmilian Publishing Company.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Examples of learning tactics. In Educational Psychology*. (5.baskı), New Jersey: Prentice Hall.
- www.overview of cognitive coaching--The Center for Cognitive Coaching adresine 2005'de ulaşılmıştır.

**İletişim/ Correspondence:**

Dr. Özden Demir  
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Balcalı Kampus, Yüreğir / ADANA  
e-mail:ozdemir@cu.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay  
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Balcalı Kampus, Yüreğir / ADANA  
e-mail: adoganay@cu.edu.tr

Received: 20.03.2009  
Revision received: 22.06.2009  
Approved: 25.06.2009