



---

---

## Eğitim Fakültesi Dergisi

---

---

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

### Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı

**Özden Demir, Ahmet Doğanay**

*Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
oooozden@gmail.com*

**Özet.** Eğitimde bireyleri bağımsız öğrenen konumuna getiren temel unsur olan öğretmenlerin eğitimi günümüzde giderek artan bir önem kazanmaktadır. Araştırmacılara göre yapılandırmacı eğitimin başarısı, bu anlayışın unsurlarını birbirini tamamlayacak şekilde işe koşulmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen eğitiminde, özellikle düşünme becerilerinin kullanılmasında, kuramsal çerçeve sağlayan bilişsel koçluk, bireyin kendinin ve diğerlerinin düşüncelerini ve problem çözme kapasitelerini şekillendirmeye ya da yeniden biçimlendirmeye uğraşan çalışma ve düşünme yolları ve stratejileri dizisi şeklinde ele alınmaktadır. Bu konu ile ilgili yürütülmüş pek çok araştırma, bilişsel koçluk stratejisinin öğretmenlerin bilişsel farkındalık ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, bilişsel koçluk yaklaşımının kavramsal temelleri ortaya konulmuş ve öğretmen eğitimindeki yeri açıklanmıştır. Costa ve Garmston (1994) tarafından oluşturulmuş bu strateji bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanılan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır.

Bilişsel koçluk, bilişsel farkındalığın planlama, denetleme, organizasyon ve değerlendirme becerilerinin çeşitli etkinliklerle öğrenene kazandırılması esasına dayanmaktadır. Bilişsel farkındalık becerilerinin bu stratejiye dayalı öğretimi öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek geliştirme fırsatı sağlamalarında ve karşılıklı kontrolün sağlanmasında öğretim sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bilişsel koçluk stratejisinde bir nevi özel ders ile bilişsel farkındalık konusunda uzman olan bir bilişsel koçun, bu becerileri kişiye çeşitli etkinlik ve stratejilerle öğretimi söz konusudur. Sonuçta

öğretmenlerin bilişsel koçluk yaklaşımını yeri geldiğinde derslerde uygulanması düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında etkisini gösterecektir. Bu yazıda, bilişsel farkındalığın öğretiminde bilişsel koçluk ve bilişsel koçluğun kapsadığı uygulamalara odaklanarak öğretmen eğitiminde bilişsel koçlukla öğretimin temel ilkeleri tartışılmaya ve alanda yapılan çalışmalar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel koçluk, bilişsel farkındalık, öğretmen eğitimi.

**Abstract.** Teacher education which is the main factor in creating independent learners has had an increasing use nowadays. According to researchers the success of constructivist education results from the way of working in such a way that the components complete each other. Cognitive coaching, which provides a theoretical framework in teacher education especially in using thinking skills is considered as a set of strategies and ways of thinking that help self and others to shape or reform their thinking and problem-solving capacities (Sweeney, 2003; Lyons & Pinel, 2001; Akt: Costa& Garmston, 2002). Several researches show that cognitive coaching has a significant effect on teachers' metacognition and reflective thinking skills. This study presents the conceptual foundations of cognitive coaching approach and explains its role in teacher education. The strategy developed by Costa and Garmston (1994) is defined as an approach used in teaching metacognitive skills.

Cognitive coaching is based on the idea of instructing planning, monitoring, organization and evaluation skills of cognitive coaching through various activities. The training of metacognitive skills based on this strategy has positive effects on education process in providing opportunities for the development of learners and teachers. In cognitive coaching, a coach who is an expert in cognitive coaching teaches these skills to an individual through various activities and strategies in a sort of private lesson. Eventually, the teachers' using cognitive coaching approach in lessons will have effects on developing thinking skills. In this article, by focusing on cognitive coaching and its applications, we tried to discuss the basic principles of cognitive coaching in teacher education and review the studies conducted in the field.

**Key Words:** Cognitive coaching, metacognition, teacher education.

---

## GİRİŞ

Bilişsel farkındalık (metacognition) stratejilerinin uygulanmasında etkili bir yaklaşım olarak uygulanan bilişsel koçluğun değişik yazarlarca farklı tanımları yapılmaktadır. Bilişsel koçluk, bilişsel farkındalığın öğrenmede bağımsızlığı güçlendirdiği düşüncesine dayanmaktadır (Allen, Nichols ve Aness, 2004). Daha ziyade öğretmen ve yetişkin eğitiminde etkin bir şekilde kullanılmakta olan bir yaklaşım olduğu, yapılan alan yazın 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).

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 olur. Gomez'e (2005) göre bilişsel koç öğrenenin kendi öğrenme faaliyetlerini değerlendirmesinde yardım etmektedir. Costa ve Garmston (2002) bilişsel koçluğu öğretmenin algılamasını, kararlarını ve entelektüel 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). Sonuç olarak bilişsel koçluk öğretmenin kendi beğenisinin artırılması, mevcut öğretim stratejileriyle ilgili bilgilenmesi ve kendi kendini kontrol edebilmesi gibi konulara yardımcı olur.

Bir bilişsel koç olan öğretmen arabulucu gibi hareket edip planlama, düşünme ve problem çözmede 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)).

Son zamanlarda birçok destek sistemi, yardıma ihtiyaç duyulan durumda bilişsel farkındalığı destekleyen sistemler olarak düşünülmektedir. Conati ve VanLehn (1999) bilişsel farkındalık destek sisteminin bir örneği olarak öz koçluktan bahsetmektedir (Akt, Roll, Aleven, McLaren / Koedinger, 2007, s.126). Öz koçluk, sadece öz düzenlemenin değil öz açıklamanın da beraber kullanılmasına dayanmaktadır (Akt, Roll, Aleven, McLaren / Koedinger, 2007, s.126) ki bu bilişsel koçluğun uygulamadaki bir örneğidir. Birçok öğretim sistemi gibi (Azevedo, 2004; White ve Frederiksen 1998; Akt, Roll ve diğerleri, 2007, s.126) bilişsel koçluk da insan yardımı kullanımının, bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını göstermektedir. Bilişsel koçluk, koçluk edilenle koç arasında yer alan iki yönlü bir süreçtir. Bu süreçte güçlü bir değişimin oluşması için bilişsel koçluk ilişkisi; güven, duygularını katma özgürlüğü ve saygı olmak üzere üç bileşene dayandırılmalıdır.

Bilişsel koç aslında, birey ile düşüncesi arasında, kişinin kafasının içinde neler olduğunun farkında olmasına yardımcı olmak için bulunan bir arabulucudur. Kişiye belirli bir şekilde davranmak yetmez, önemli olan bu davranışın altında yatan düşüncelerdir. Arabulucunun rolünün büyük bir bölümü, koçluk yapılan kişiyle güven ve yakınlığa dayanmaktadır. Bilişsel koçluğun merkezi, her birimizin içimizde büyümeyi ve değişmeyi sağlayan olanakların olduğu kavramıdır. Costa ve Garmston (1994) bu olanaklara (kapasite veya enerji kaynağı) “Akıl Durumları” demektedir. Bilişsel koçun arabuluculuğu, kişiye kendi iç olanaklarını daha etkili kullanma imkânı tanıyan aklın durumlarıdır. Aklın beş durumu; bilinç, etkililik, esneklik, hüner ve karşılıklı dayanışmadır (www.overview of cognitive coaching--The Center for Cognitive Coaching, 2005).

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). Bu araçların kullanıldığı bir süreçte bilişsel koçluğun yarattığı değişim; öğrencilerin, neyin söylenmekte olduğunu anlamalarına, ayrıca bilişsel koç olan öğretmenlere neyin anlaşılmakta olduğunu anlamalarına izin verir ve böylece amaçlanan “bilgi içeriği” (Johnson ve Marrow, 1981; Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.5) anlaşılabilir ve iletilmiş olur.

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; 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 katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Okullarda görev yapacak öğretmenlerden beklenen davranışın, hizmet öncesinde öğretmen adaylarına kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarında amaçlara ve öngörülen nitelik düzeyine dönük program standartlarının belirlenmesi önemlidir. Çünkü öğretmen eğitiminde program standartları, öğretmen adaylarının öğretmenlik görevleri sırasında karşılaşabilecekleri her durumda bilinçli ve gerektiği gibi davranma, okullarda farklı bireysel özelliklere ve özgeçmişe sahip öğrencilerle çalışma ve sınıf içinde daha etkin olma gibi öğretmen yeterliklerini kapsar (Basinger, 2000, s. 13; Akt, Adıgüzel, 2008, s.54). Böyle bir süreçte öğretmenin sahip olacağı bilişsel farkındalık becerileri bu yeterlilikleri daha etkin bir şekilde kendilerinde oluşturmalarında olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Eğitimin gelişmesi ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğini yansıtmaktadır. Öğrencilerin nitelikleri öğretmen nitelikleriyle özdeşdir. Öğretmenin niteliği eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır (Köseoğlu, 1994, 2; Akt, Aydın, Şahin, Topal, 2008, s. 122). Öğretmenin sahip olması gereken profesyonel niteliklerinin başında; öğreneni tanımak, güvene dayalı ilişkiler kurabilmek, öğrencilerin kendilerini planlama, organizasyon, düzenleme ve değerlendirme becerilerini keşfetmelerine ve bunları kullanmalarına yardımcı olmak gelmektedir. Düşünmek, yaratıcılık, problem çözmek, sentezlemeye gitmek, alternatifler üretmek ve olaylara eleştirel yaklaşmak için elverişli temalar içeren ilköğretim programının öğretiminde yeni yaklaşımların kullanılmasına ihtiyaç vardır. Öğrenciyi bağımsız öğrenmeye yönelten bu yaklaşımlardan belki de en belirginini bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılmasıdır ve sınıf ortamında bu yeni yaklaşımın kullanılmasında başlıca sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bilişsel koçluğun planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarını kendinde

oluşturmuş bir öğretmen bilişsel farkındalık becerilerini öğrencilerine kazandıracak bu da nitelikli bir öğretimi beraberinde getirecektir. Şüphesiz daha etkili bir öğretim için öğrencilerin kendi öğrenmelerini organize etmesi gerekir ki bunun sağlanmasının yolu öğrenenleri eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, yaşamdaki problemleri çözme yeteneği olan bireyler haline getirmekten geçer. Bu anlayış bireyleri bilgileri körü körüne ezberleyen konumdan çıkarıp; öğrenmeyi öğrenen, düşünmeyi öğrenen bireyler haline getirecektir. Şüphesiz bunu sağlama da rehberliği öğrenme desteğini sağlayan öğretmenin rolü tartışılmaz. Paris (1986) bilişsel koçluğun üç yönünün bilişsel farkındalık öğretiminin etkililiğine katkıda bulunabileceğini ileri sürmektedir. Bunlar; öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulacak işbirliği sürecini arttırma, öğrencilerin performans düzeylerinin sürekli olarak öğretmen ve öğrencilerin kendileri tarafından değerlendirilmesi ve karşılıklı idare etmeyi sağlamaktır (Akt, Paris ve Winograd, 1990, s.38).

Öğrenciler okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanamamakta bir süre sonra unutmaktadırlar, bunu engellemenin yolu ise öğrencilerin, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almalarından kısacası “öğrenmeyi öğrenmeleri”nden geçmektedir. Öğrenmeyi öğrenmede; öğrencileri öğretim sürecinin merkezine getirme sorumluluğu, gerekli desteği sağlayacak bilişsel koç olan öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin; “neden, niçin ve nasıl öğrendikleri” gibi soruları kendilerinin cevaplandırılmasında, öğrenme süreçlerini tanımlarında, ihtiyaç duyduklarında adeta bir koç gibi gerekli desteği sağlayarak bilişsel farkındalık becerilerini kazandırma da öğretmenin rolü tartışılmaz bir gerçektir.

Öğrencilerin kendileri için belirledikleri “kesinlik” in sınırları, “ancak başkaları tarafından yaratılan bir dünya” da aşılacaktır (Maturana ve Varela, 1987, 16; Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.3). Bu dünyayı yaratacak olan ise bilişsel koç olan öğretmenlerdir. 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, Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.4) duyabilmelerine olanak sağlayacak bir profesyonel gelişim modeli bilişsel koçluk yoluyla kolaylaştırılabilir (Costa ve Garmston, 1994; Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.4).

Bilişsel koçluğun yarattığı bu değişim; anlamaya elverişli öğrencilerin, neyin söylenmekte olduğunu anlamalarına ayrıca bilişsel koçlara neyin anlaşılmakta olduğunu anlamalarına izin verir ve böylece amaçlanan “bilgi içeriği” (Johnson ve Marrow, 1981, 95; Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.5) anlaşılabilir olur. Foreman’a göre; bilişsel koçluk eşliğinde yargılamasız bir

ortamda bu fırsatların paylaşımı sağlandığı takdirde büyüme, duygularında ele alındığı bir süreç halini alır (Akt, McLymont ve Costa, 1998, s.5). 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 çalışma; bilişsel koç olan öğretmenlere yapılan bilişsel koçluğun, bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında nasıl işe koşulduğu inceleyen ve öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk stratejisinin adımlarından nasıl yararlanılacağı açıklayan kuramsal anlamda tarama niteliğinde bir çalışmadır.

### **Öğretmenlere Yapılan Bilişsel Koçluk**

Bilişsel koçluk uygulamaları, bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde hem yetişkinlere hem de çocuklara uygulanan etkili bir yaklaşımdır. Bilişsel koçluk yetişkinlerin öğrenme ilkelerini büyük oranda desteklemektedir ve yetişkin koçluğu genelde okul yöneticilerinin öğretme ve yönetim becerilerini geliştirmede alternatif bir yol olarak kullanılmaktadır.

Eğitim reformları, öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerine yardım etme gereğini yıllardır dile getirmektedirler. Öğretmenleri etkin konuma getirecek ve gelişimlerine katkı sağlayacak uygulamalardan biri bilişsel koçluk uygulamalarıdır. Bilişsel koçluğun ilkeleriyle de tutarlı olarak Spears de (1953) bu süreçte bulunması gereken özelliklerden bahsetmektedir. Bunlar; eğitim öğretimin teşvik edilmesi, işte tatmin, denetim çabalarının birliği, maksimum sayıda katılım ve terfi, yıldırım yerine özendirme, kişiliğe saygı, çabanın takdiri, belirsizliğin olmadığı ilham, dikte yerine hizmet, emir yerine paylaşma, korku yerine güven ilişkisi, tüm gruptan toplanan fikirler, demokratik ilkelere saygılı organizasyon ve eskiden iyi olanı ortadan kaldırmadan yeni şeylerin denenmesi (Akt, Uzat, 1998, s.5) şeklinde özetlenebilir.

Bilişsel koçluk ne öğretmenin bir “formül” izlemesine ne de “doğru” yönergeler şablonunun önceden kavranmasına gereksinim duymaktadır. Aksine, daha önceden keşfedilmeyen yeteneklerini genişletirken öğretmenlerin mevcut güçlerini desteklemektedir. Bilişsel koçluk öğretmenlerin uygulamalarının altındaki düşünceleri keşfetme sürecidir. Her kişi kısmen bilinçli olarak bilişsel bir plana sahip gözükmemektedir. Bilişsel koçlukta koçların sorduğu sorular, öğretmenlerin tamamlanmamış ve bilinçli bir şekilde geliştirilememiş bu plan alanlarını açığa çıkarmaktadır. Öğretmenler düşüncelerini yüksek sesle ifade ettiklerinde, kararları onlara

daha açık gelmekte ve farkındalıkları artmaktadır. Yetişkinlere ve öğretmenlere yapılacak bilişsel koçluk uygulamalarında Galbo (1998), profesyonel gelişimin yetişkin öğrenciler için anlamlı olabilmesi için, çok sayıdaki profesyonel eğitim seçenekleri arasında seçim yapmaya imkân veren eğitim opsiyonlarının yapısı ve içeriğinin belirlenmesi, eğitimin gerçek iş yaşamıyla ilişkilendirilmesi ve devamlı koçluk sağlanması ve katılımcılara geribildirimde bulunulması..v.b ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir (Galbo, 1998; Akt, Evans, 2005). Akran koçluğu neredeyse bütün öğretmenlerin yeni eğitim stratejilerini uygulamaya koyabilmelerinde yardımcı olmuştur. Aynı derecede önemli başka bir şey de yeni modelleri bilen bu öğretmenlerin; eğitimlerinde düzenli takip sağlandığı takdirde, öğrencilerine de bilişsel koçluk edebilmelerinin sağlanmasıdır (Showers ve Joyce, 1996; Akt, Evans, 2005).

Bilişsel koçlukta öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesine yönelik üç aşamalı bir evre kullanılmaktadır. Bunlar; görüşme öncesi, gözlem ve görüşme sonrasında yer alan evrelerdir. Bilişsel koçluk ile değerlendirme arasındaki başlıca fark; bilişsel koçluğun bu evreleri sadece öğretme konusunda bilişsel farkındalığın ve düşünmenin etkisini arttırmaya yardımcı olmak amacıyla kullanmasıdır. Bilişsel koçluğun başlıca hedefi öğretmen özerkliğidir ki bu kendini izleme, kendini analiz etme ve kendini değerlendirme yeteneklerinde oluşturulan bir özerkliktir. Bilişsel koçluğun ilk evrelerinde, koç bunu öğretmenin yeteneğinden resmetmeli, fakat evre devam ettikçe, öğretmen onları içselleştirerek kişisel ilgilerinin olduğu alanlara yönlendirebilmelidir. Bilişsel koçluk uygulamaları öğretmenlerin bilinçlilik seviyelerini yükseltip öğretim sürecinde analitik ve sezgisel öğrenme stilleri arasında daha büyük bir dengenin sağlanmasında öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bu denge daha da yükselmeye başlamaktadır.

Bilişsel koçluk uygulamaları sonucunda öğretmenler “kendi kendini düzeltme” olarak söylenen kişisel analizle yüz yüze geldiklerinde, onlarsız bağlantı kurulamayacağını bildikleri düşüncelerinin her köşesine bakıp, duygularının ve fikirlerinin yüzeye çıkmasına izin vermektedirler. Bilişsel koçluk uygulamaları, öğretmenlerin öğrencileriyle beraber çalışıp araştırma sürecini birlikte yürütmelerine ve koçluk davranışlarını kullanıp bunları içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Garmston, Linder ve Whitaker, 1993, s.59). Bilişsel koçluk, yansıtıcı öğrenme ve pratik için örnek bir modeldir. Bilişsel koçluk öğretmen ve idare eden arasındaki bir ilişkinin biçimlenmesinden oluşan bir program ve yapıyı içermektedir. Bu yapı bilişsel koçlukta yer alan yansıtıcı süreçle büyümektedir ve böylece öğretmenlerin profesyonel gelişimleri artmaktadır (Gomez, 2005, s.42).



Bilişsel koçluk dayanışmayı güçlendirici, düşünce becerilerini derinleştirici, bilişsel özerkliği geliştirici, bilişsel esnekliği sağlayan etkili çalışma isteyen güçlü bir süreçtir. Bu süreçte ilk olarak, öğretmenler rutin olmayan çalışma doğasına uygulanacak karmaşık, bağlamsal karar verme ve araştırma odaklı bir yaklaşıma ihtiyaç duymaktadırlar (Lipton, 1993; Akt, Garmston, Linder ve Whitaker, 1993, s.60). Bilişsel koçlukla öğrenilen düşünce, öğretmenlerin deneyimleri inceleme, alternatifler yaratma ve eylemleri değerlendirme gibi problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur. İkincisi, mevcut okul reformları öğretmenlerin uygulamalarını yansıttıkları işbirlikli kültüre gereksinim duymaktadır. (Garmston, Linder ve Whitaker, 1993, s.60).

Bilişsel koçluk uygulamalarının ilginç sonuçlarından biri, öğretmen öğrenci etkileşimi kalitesinin artmasıdır. Bilişsel koçluk uygulamalarının sonucunda, öğretmenler ince işleri telkin eden, yaratıcılığı keşfeden ve öz güvenini geliştiren hedeflere odaklanarak öğrencilerin düşünce ve bilişsel farkındalık seviyelerini genişletmektedirler. Bilişsel koçluk oturumlarından sonra, öğretmenler kullandıkları materyallerden ziyade bunların öğrencileri nasıl düşünmeye sevk ettiğinin önemli olduğunu fark ederler. Bilişsel koçlukla öğretmenler öğrencilerin de materyalleri daha iç gözlemsel analiz ile sorgulamalarına ve esnek olmalarına yardımcı olurlar. Öğrencilerin dersi planlamadaki katkılarına değer verip, onların derslere olan ilgilerini sağlamaktadırlar böylece öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerini artırırılar. Bilişsel koçluk uygulamasının sonucunda, öğretmenler eleştiriye kullanarak, tüm sınıfla etkileşimin yerine bireysel olarak öğrencilerle etkileşimi öğrenmektedirler, böylece daha fazla öğrenciyle etkileşime girebilmektirler. Bilişsel koçluk uygulaması, öğretmenlere sınıflarını büyük bir sinema sahnesi olarak görmelerine yardım eder. Bu sahnede ilgili bir seyirci olarak, yeterli rehberliği sağlayabilmekte ve öğrencilerin kendi cevaplarını aramalarına izin verebilmektedirler (Garmston, Linder ve Whitaker, 1993, s.61). Ayrıca bilisel koçluk, öğretmenlere kendi öğretme stilleri repertuvarlarını geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır (Garmston, Linder ve Whitaker, 1993, s.57).

Costa ve Garmston (1994) eğitimsel açıdan etkili bir öğretmen bilişinin öğretici süreçte kendiliğinden ortaya çıkmadığını iddia etmişlerdir. Bunun yerine, birçok öğretmen için, bu kapasite dikkatli bir hazırlığın ürünüdür. Bilişsel koçluğun hazırlık süreci; tüm öğretmenlerin değişime açık oldukları, öğretimin yüksek kalitede karar verme yeteneğine bağlı olduğu ve bilişsel koçluk ile yetişmiş öğretmenlerin kendi meslektaşlarının bilişsel süreçlerini, kararlarını ve öğretim davranışlarını belirgin bir şekilde geliştireceğine yönelik inanışların üzerine kurulmuş özel olarak tasarlanmış yeteneklerden oluşur (Slinger, 2004).

Öğretmenlere yapılacak bilişsel koçluk hizmetleri; öğretmen ve öğrenenlerin etkileşim içinde yer aldığı öğretimin üç boyutunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin özel alanlarında uygulanabilir. Bu alanlar; planlama görüşmesi, ders gözlemi ve düşünce görüşmesidir. Costa ve Garmston (1994) bilişsel koçların, öğretmenlere yapacakları bilişsel koçluğa girerken kullanabilecekleri araçlar geliştirmişlerdir. Bu araçlarda; öğretmenlere yapılan bilişsel koçluk sürecinde yer alanlar, tartışma süresince izlenebilecek yol haritası ve düşünülmesi gerekenler gösterilmektedir (www. wings mentor development-cognitive coaching, 2005). Bilişsel koçlar bu araçları kullanarak öğretmenlere gerekli olan yardımı sağlayarak düşünmelerine aracılık etmektedirler (Costa ve Garmston, 1994, s.108–109; Akt, www. wings mentor development-cognitive coaching, 2005). Bilişsel koçun planlama görüşmesinde kullandığı araçlarsa; dersin hedefleri ve amaçlarını açıklama, öğrenci başarılarının delilini saptama, güncel veya varsayımsal programla dersin ilişkisini anlatma, öğretme stratejileri ve kararlarını sezinletme, herhangi bir merak sezinletme ve bilişsel koçun veri toplama odaklarını ve ilkelerini tanıtmaya şeklindedir. Düşünme görüşmesinde kullandığı araçlarsa; dersin etkilerini ve değerlendirmelerini özetletme, bu etkileri ve değerlendirmeleri destekleyen verileri anımsatma, öğretme ve öğrencinin öğrenmesinde kullanılan planlamayı öğretmenlere tanıtmaya, öğrenci başarısıyla öğretmen davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya, öğretmenlerin yeni öğrenilenleri sentezleyip uygulamalarına yardımcı olma ve bilişsel koçluk süreci üzerine düşünmeyi desteklemektir.

Planlama görüşmesi süresince, bilişsel koç dikkatini öğretmenin hedeflerine odaklamakta ve öğretmenin planlanan dersi zihnen prova etmesine yardımcı olmaktadır. Planlama görüşmesi ayrıca düşünme görüşmesi parametrelerinin kurulmasına yardımcı olmakta ve kişisel koçluğun bilişsel bir harita (öğretmenlerin benzer durumlarda başvurabileceği akli “notlar” veya “rehber”) şeklinde olmasını teşvik etmektedir. Bilişsel harita öğretmenlerin uygun zamanda karşılaştıkları durumlarda anımsadıkları bir beceri çantasıdır. Ayrıca geçmiş deneyimleri anımsama ve öğrenilen teknikleri yeni, benzer durumlara uygulama olarak da düşünebilmektedir (örn. “Geçen sefer fikirleri karşı karşıya getiren bu problemle karşılaştım, öğrencilerin kafalarındaki bu ana noktaları görmek yardımcı oldu).

Düşünme görüşmesi süresince, koç verilen bilgiler ve öğretmenin mevcut mesleki gelişimine dayalı olarak sorular tasarlamalıdır. Bu sorular; öğretmenin düşünmesini teşvik edecek şekilde yapılandırılmalıdır. Böylece öğretmenin düşünmesinin teşvik edilmesiyle öğretim faaliyetleri olumlu yönde desteklenmektedir (örn. “Bunu yapmana sebep olan ne?”; “Nasıl çalıştı?”; “Bunun neden olduğunu düşünüyorsun?”). Ayrıca bilişsel koç

tarafından öğretmenin yeni stratejilerin uygulanmasının gelecek derslerde nasıl uygulanabileceğini düşünmesine yardım etmeyi sağlayıcı sorular da sorulmaktadır.

Bilişsel koçun öğretmenle fikirleri paylaşmaya, olasılıklar hakkında düşünmeye ya da yapılması gereken değişiklikleri öğretmenlere düşündürmeye başlamadan önce, güvene dayalı bir ilişki kurması gerekir, böylece öğretmen görüşlerini paylaşırken kendini rahat hissedebilir. Eğer bilişsel koç yönetici ya da uzak görülürse –iş öğretmeni düzenlemek olan bir uzman gibi davranırsa- kişiler arası güvene dayalı ilişki gelişemez. Uzak ya da yönetici gözükmeden kaçınmak için, bilişsel koç himayesinde bulunanlarla güvene dayalı bir ilişki kurmaya çalışmalıdır. Bunu sağlamaya yardımcı olacak etkinlikler ise şu şekilde belirtilmektedir (www. wings mentor development-cognitive coaching, 2005).

- Bilişsel koçun öğretmenin sınıf ortamı dışındaki durumunu tespit etmek için uğraş göstermesi (Kişisel ilgileri neler? Alt yapısı ve deneyimleri ne?).
- Bilişsel koçun beklentileri hakkında açık olması. Amacın açıkça ortaya konulması, koçluk sürecine giren himaye altında bulunanların daha rahat hissetmesini sağlar. Örneğin, iyi bir koçun, problemin çözüm yollarını listelemek yerine, “Sana öğüt vermeyeceğim. Hadi birlikte alternatifler yaratalım” (Costa ve Garmson, 1994, s.42) diyerek başlaması sürecin etkinliğini artırmaktadır.
- Bilişsel koçun verilecek mesajın niteliğinin farkında olması. Koç olarak, tartışmanın niteliğinin belirlenmesi gerekmektedir. Verilen mesajın niteliğine göre cevap alınmaktadır. Eğer bilişsel koçun mesajı resmi ise himayesinde bulunanlardan gelecek olan cevapta resmi olacaktır.
- Bilişsel koçun genelde yargısız, kabul edilebilir cevaplar kullanması. Bilişsel koçluk sürecinde güvene dayalı bir ilişki kurulmak isteniyorsa yapılacak eleştiri ve övgülerin yerinde kullanılması gerekmektedir. Eleştirinin gereğinden az kullanılması zayıf benlik kavramına yol açar. Övgüyü gereğinden fazla kullanmak ise kendini keşfetmeyi ve deneyimi kısıtlar.
- Bilişsel koçun öğretmenle güvene dayalı bir ilişki kurmasının en iyi yolu, empati kurma, öğretmenin söylediklerini açıklama, tercüme etme ve özetlemedir. Empati gösterme ve anlamayı sağlamaya çalışma bilişsel koçluk ilişkisinde güvenin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin eğer öğretmen geç gelen ödevlerden yorulduğunu sizle paylaşıyorsa koç

“Öğrencilerin ödevlerini zamanında teslim etmediği için hayal kırıklığına uğramış gözüküyorsunuz” diyebilir.

- Bilişsel koçun araştırma sürecinde çaba göstermesi. Araştırma bilişsel koçun öğretmen düşünce ve hislerini anlamasına yardımcı olmaktadır. Kendisiyle ilgilenildiğinin öğretmene bilişsel koç tarafından gösterilmesi karşılıklı güven ilişkisinin kurulmasında katkıda bulunmaktadır. Örneğin koç, durumun dinamiklerini daha açık resmedebilmeye yardımcı olmak için “Yaramazlık yapan öğrencilere nasıl tepki verdiğinizden biraz daha bahsedebilir misiniz?” ya da “Bu öğrenci sana bu şekilde tepki verdiğinde nasıl hissettin?” gibi sorular sorabilir.

Bilişsel koçla öğretmen arasında kurulacak güven ilişkisinde, bilişsel koç öğretmenin eleştirel düşünme ve kendi düşünme yollarının farkına varma sürecinde kendini güvende hissetmesine yardımcı olmaya çalışmalıdır. Bu etkinlikler ancak güvene dayalı bir ilişki kurulduğunda etkili olmaktadır.

### **Bilişsel Koçluk Uygulamalarında Kullanılan Sözlü Stratejiler**

Bilişsel koçlar görüşmede buldukları öğretmenlere başlarından geçen değişik durumlarda yardımcı olmak için farklı sözlü strateji araçları kullanabilirler. Costa ve Garmston (1994) tarafından bilişsel koçların kullanabilecekleri sözlü stratejiler şu şekilde özetlenmektedir: (www. wings mentor development-cognitive coaching, 2005)

#### *Stratejinin Bulunduğu Durum ve Koçlar için Sözlü Strateji Öneriler*

1. Öğretmen *sıkışmış/güçsüz* hissettiğinde, (örn. “Öğrencilerin ebeveynleri ile hiçbir yere varamam! Problemi göremiyorlar”)

**Kendine-emretme stratejisi**, *sorumluğu* başkasından kendine kaydırıp, öğretmenin sorunlu durumun sonucunu etkileyebilecek yolları düşünmesini sağlamak (örn. “Ebeveynlerin nasıl tepki verdiğini söyledin. Peki, sana verdikleri tepkilerden sonra ne cevap verdin ya da ne yaptın? Bana onlara ilk olarak problemden nasıl bahsettiğini söyler misin? Onun hakkında farklı bir şeyler söylemiş ya da farklı tepkiler almış olabilir misin?”).

2. Öğretmen *fikirlerini tüketmiş* olduğunda, (örn. “Ulaşabilmek için düşündüğüm herşeyi denedim...”).

**Seçenek üretme stratejisi**, beyin fırtınası oturumları açmak (örn. “Şimdiye kadar ne denediniz? Denediğiniz her hangi bir şey bir şekilde etkili oldu mu? Bakalım başka bir düşünce ile karşılaşabilecek miyiz ve etkililiğini ölçebilecek miyiz?”).

3. Öğretmen durumu *kader ya da şans* olarak nitelendirdiğinde,(örn. “Gözlem süresince işlerin yolunda gitmesinden dolayı çok şanslıyım!”)

**Kader kontrolünü doğrulama**, dikkati öğretmenin başarı ya da kaybında kişisel katkılarına kaydırmak (örn. “İşlerin bu kadar iyi gitmesine yardım için ne yaptığını düşünüyorsun? Bu stratejileri tekrar başka bir yerde kullanabildin mi?”).

4. Öğretmen bazı durumlarda *amacına ulaşamadığını hissettiğinde*,

**Geçmiş deneyimler stratejisinden çizimler**, öğretmenin geçmişteki benzer durumlardaki olası başarılar üzerine düşünmesini ve bu durumların mevcut sorunu çözmedeki etkiliğini değerlendirmesini sağlamak (örn. “Grup zamanında sürekli böyle mi davrandılar? Grupta davranırlarken bu zamanlarda ne oluyordu?”).

5. Öğretmenin *cevapları belirsiz olduğunda*, (örn. “Hafta iyi geçti...”)

**Belirlilik stratejisi ile iletişim kurma**, cevapları inceleyerek ve soruları açıkça ortaya koyarak öğretmenleri ayrıntılı bir şekilde hazırlamaya özendirmek (örn. “Son konuştuğumuzda, iki basamaklıların çarpımıyla ilgili olacak matematik dersine dair bazı endişelerini açıklamıştın. Nasıl gitti?”).

6. Öğretmenin *yardım istediği durumlarda*, (örn. “Daha iyi nasıl yazabileceklerini anlamadım.”)

**Belirli kriter stratejisi temin etme**, öğretmenlerin göstergeler ve kriterler hakkında spesifik olmalarını sağlamak (örn. “İyi yazmak ile neyi kastediyorsun? Bu gramer ve imlayı içeriyor mu? İyi yazmakta düşündüğün ve seni endişelendiren şeye bir örnek verebilir misin?”).

7. Öğretmen *geçici belirsizlik gösterdiğinde*, (örn. “Düşünceleri ortaya koyarken zamanım bitiyor ve çocuklara sosyal derslerde rehberlik edeceğim bir uygulama yapacak vakit bulamıyorum).

**Zamanlama stratejisi yönetme**, öğretmenin zamanı yönetmeye daha çok dikkat etmesini teşvik etmek; ardıllık, süre, eş zamanlılık yoluyla içeriği çok çalışmış çocuklarla yeterince ilgilenmek (Örn. “Gelecek sosyal bilgiler dersine bakalım ve bu uygulamayı yapabilmem için zamanını yönetmene yardımcı olmak için çeşitli yollar üzerine çalışalım.).

8. Öğretmenin *bilinçli kararları görünür olmadığında*, (örn. “Bilim için ara ve bul uygulatacağım.”)

**Bilişsel farkındalık stratejileri**; öğretmenlerin iç değerler, hedefler, düşünceler ve dış olaylarla ilgili hislere önem vermelerini sağlamak (örn. “Bu faaliyeti neden seçtin? Öğrencilerin konu hakkında anladıklarını sana

göstermeleri için en iyi yol bu mu?”) ve zihni prova stratejisi; öğretmenin tasarlanan faaliyeti planlaması ve zihnen temsil etmesini sağlamak (örn. “Bu dersi nasıl tanıtmayı düşünüyorsun? Ne söyleyeceksin? Destek kullanacak mısın?”).

9. Öğretmenin, *diğerlerinin eylemlerine olumsuz yaklaştığı durumlarda*, (örn. “Takım arkadaşımın dersimi eleştirmesi beni gerçekten üzdü”).

**Niyet stratejisi göz önünde bulundurma**; öğretmeni, konuya çeşitli açılardan bakıp diğerinin eyleminin olası olumlu niyetlerini göz önünde bulundurmasını teşvik etmek (örn. “Bir de onun bakış açısından bakmaya çalışalım, bunu hangi sebeplerle yapmış olabilir? Sana yardımcı olmaya çalışabileceğini düşündün mü hiç?”).

10. Öğretmenler durumu *yalnızca bir bakış açısından gördüklerinde*, (örn. “Öğle yemeğinde kızlar hep zamanında sıraya girer.”)

**Stil kontrolü stratejisi**; diğerlerinin stilleri, inançları, değerleri ve davranışlarının farkında olunmasını teşvik etmek (örn. “Kızlar öğle yemeğinde ne yaptı? Erkekler ne yapıyor? Bu onların sıraya girme zamanında etkili mi?”).

11. Öğretmen, *ihtilaflı durumda olduklarında*, (örn. diğer bir takım üyesiyle anlaşmakta bazı problemlerimiz var, takımlar işbirliği içerisine girmek istemiyorlar.”).

**Değer araştırma stratejisi**; farklı bakış açılarının desteklediği değerlere yoğunlaşmak (örn. Takım arkadaşınızın olmaması neyi etkileyecek? Arkadaşınızın neden takım planlamasında bulunmak istemediğini düşünüyorsun? Bu ona ne sağlayacak?).

12. Öğretmen *grubun davranışına karşı olumsuz olduğu durumlarda*, (örn. Benim üçüncü sınıfım çok serseri, onlara hiçbir şey yapamıyorum!)

**Yetenek araştırma stratejisi**; öğretmeni bir bütün olarak grubu ve grubun birey birey potansiyel kapasitesini göz önünde bulundurmaya ve güçlü yanlarına odaklanmaya teşvik etmek (örn. Grupta iyi çalıştığım birileri var mı? Grup olarak başarılı oldukları zamanlar var mı?).

13. Öğretmen *kendini yalnız, çaresiz hissettiğinde*,

**Kaynak yığma stratejisi**; öğretmeni, benzer sorunlarla karşılaştıklarında başkalarının kullandıkları yardım yollarını, göz önünde bulundurmaya teşvik etmek (örn. Çocukların geçen yılki öğretmenleriyle görüştün mü? Belki sana bazı noktalar gösterirler. Ayrıca danışmandan bu ebeveynlerle çalışmak için bazı tavsiyeler isteyebilirsin.”) veya grup destek stratejisi ile öğretmenin

takımdaki diğer kişilerin problemden haberdar olmasını, problemin çözümü için takımın farkında olma seviyesine çıkarmaya teşvik etmek (örn. “Bunu takım toplantınız da gündeme getirdiniz mi? Takım arkadaşlarınızın bazılarının bu konuda bazı ipuçları olabilir.”) (Costa ve Garmston, 1994, 226-229; Akt: www. wings mentor development-cognitive coaching, 2005).

### **Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçlukla İlgili Araştırmalar**

Günümüz eğitim felsefesinde her ne kadar bağımsız öğrenen, kendi yeterliliklerini ve niteliklerini tanıyan ve geliştiren öğrenen istiyor sakta öğrencileri bağımsız konuma getiren temel unsur öğretmendir. Toplumsal değişme nitelikli eğitime, eğitimin niteliğinin de öğretmenlerin niteliğine bağlı olduğundan (Sağlam, 2005; Akt, Adıgüzel, 2008, s.36), öğretmenin niteliğinin nasıl arttırılacağı konusunda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin özellikle mikro ve makro düşünme becerilerini kendi üzerlerinde oluşturulması akademik, sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda öğrenciler üzerinde olumlu etkisini gösterecektir. Yapılan alan taramasında yurt dışında yapılan birçok araştırmada da öğretmenlerde düşünme ve bilişsel farkındalık becerilerinin oluşturulmasında bilişsel koçluğun etkin bir strateji olarak kullanıldığı görülürken, ülkemizde bu tarz bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Foster'da (1989) yaptığı çalışmada öğretmenlerin daha fazla bilişsel koçluk döngüsüne katılmalarının, düşünsel süreçlerinin gelişmesinde daha fazla katkı sağladığını bulmuştur. Buna ek olarak Burk, Ford, Guffy ve Mann'da (1996) yaptıkları çalışmalarında bilişsel koçlukla eğitilmiş öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri ve ihtiyaçlarıyla daha çok ilgilenirken, böyle bir eğitim almamış öğretmenlerin daha çok kendi performanslarıyla daha ilgili olduklarını ortaya koymuşlardır (Akt, Edwards, Jennifer, Green, Kathy, Lyons, Cherie, Rogers, Mary, Swords ve Marcia, 1998, s.4).

Garmston, Linder ve Whitaker (1993, s.57-60) bilişsel koçluk üzerine düşünceler adlı nitel araştırmalarında, iki farklı öğretme stiline sahip öğretmenlere bilişsel koçluk yapıp bu uygulamanın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Öğretme stillerindeki farklılıklara rağmen, bilişsel koçluk iki öğretilerde de işe yaramıştır. Araştırmada bilişsel koçluk uygulamasının öğretmenlerin kendi güçlerini keşfetmelerine, beyinlerinin daha az kullanılan taraflarını kullanmalarına, öğrenci ihtiyaçlarının daha çok farkında olmalarına, uygulamalarının altında yatan düşünceleri keşfetmelerine ve farklı öğretme stilleri arasında köprü kurmalarına katkı sağladığı sonucu bulunmuştur. Bilişsel koçluğun kendini izleme, kendini analiz etme ve kendini değerlendirme becerilerinde öğretmenin özerkliğinin sağlanmasında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada bilişsel

koçluk uygulamasının öğrenci öğretmen etkileşiminin kalitesinin artmasında, tartışma zamanının daha etkili kullanılmasında ve geribildirim kullanımının etkili konuma getirilmesinde farklı öğretim stillerine sahip öğretmenlere yardımcı olacağını ortaya koymuşlardır. Araştırma öğretmenlerin büyük resmin avantajlarını görerek kendi düşünme ve öğretim stillerini birbirine yaklaştırmada bilişsel koçluğun etkisini ortaya koymuştur.

Alseike (1997) bilişsel koçluğun öğretmenler üzerine etkisi adlı tezde nitel bir yöntem kullanmıştır. Araştırmada bilişsel koçluğun ilkökul öğretmenleri üzerinde etkisini ölçmek amacıyla bilişsel koçluk anketi kullanılmıştır. Anketin öğretmen algısına dayanan birinci bölümü, Foster'ın Öğretmen Düşünce Süreçleri Anketi'nin (1989) değiştirilmiş halidir ve genel öğretim süreçlerini, planlama, öğretim, analiz etme ve uygulama evrelerini ölçmüştür. Anketin ikinci bölümü zihnin beş durumunu (etkililik, esneklik, zanaatkarlık, bilinçlilik ve bağımlılık) ölçmüştür, daha sonra genel holonomi için birleştirilmiştir. İkinci bölüm için bilişsel koçluk alan ve almayan öğretmenlerin cevapları karşılaştırılmıştır. Hem öğretimsel süreçleri hem de zihnin beş durumunu değerlendirirken cinsiyet (koç-öğretmen), öğretmenlik deneyimi, koçluk türü (resmi-gayri resmi), iletişim miktarı, koçun rolü-pozisyonu ve ek bilişsel koçluk eğitimi gibi değişkenler incelenmiştir. Bilişsel koçluk alan öğretmenlerin her iki anket bölümündeki cevapları incelenmiştir. Sadece deneyimli koçlarla olan öğretmenler, bilişsel koçluk alan örnekleme eklenmiştir (n=121). Hiç bilişsel koçluk almayan öğretmenler holonominin ve zihnin beş durumunun ölçülmesi için kontrol grubunu oluşturmuştur (n=136). Araştırma sonuçları bilişsel koçluğun etkililik bilincini ve bağımlılığı olumlu etkilediğini göstermiştir. Ancak esneklik için belirgin farklılık bulunmamıştır. Bilişsel koçluk etkisini en çok etkileyen değişkenler ise bilişsel koçlukta ek eğitim almak, koç ve öğretmen arasında artan iletişimi kapsamaktadır. Araştırma sonucunda bilişsel koçluk alan grubun bilişsel koçluk almayan gruba göre, etkililik ve bağımlılık boyutlarında belirgin derecede daha güçlü olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar cinsiyet ve koçun rolünün, öğretmenlerin bilişsel koçluğa karşı algılama gücünü etkileyen değişkenler olmadığını göstermiştir. Yine sonuçlar planlama konferansı, ders gözlemi ve yansıtma konferansı sürecinde resmi olmayan usta koçluğun, resmi olan koçluk kadar üretken olabileceğini desteklemiştir (Alseike, 1997).

Krpan (1997) bilişsel koçluk, yeterlilik ve iki, üç, dört yıllık ilkökul öğretmenleri için gelişim ve değişim adlı tezinde bilişsel koçluğun yeterliliği arttırmada etkili bir yol olduğunu vurgulamıştır. Bilişsel koçluğu öğretim sürecinde gelişim fırsatlarına olanak sağlayan eşli koçluk, soru sorma teknikleri, gözlem ve konferans yoluyla öğretimi artıran bir strateji olarak ele



almıştır. Araştırmanın amacı Anaheim Okul bölgesindeki iki, üç ve dört yıllık öğretmenlere bilişsel koçluk uygulamasının yeterliliğe ve öğretmen gelişimine etkisinin belirlenmesidir. Bilişsel koçluk uygulamasının sonunda öğretmenlerin yeterlilik bilincinde uygulamanın etkisi ölçülüp bir gelişimin oluşup oluşmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel bir desen uygulanmıştır. Araştırma sonunda bilişsel koçluk uygulamasının öğretmenlerin yeterlilik bilincinde belirgin bir etkiye sahip olduğu, gelişim ve değişim için fırsatlar yarattığı bulunmuştur (Kırcan, 1997).

Edwards, Jennifer, Green, Kathy, Lyons, Cherie, Rogers, Mary, Swords ve Marcia'un (1998) yaptıkları çalışmalarında bilişsel koçluğun öğretmenlerin birbiriyle daha profesyonelce ve işbirliği içinde etkileşim içerisinde olacakları bir ortam yarattığını bulmuşlardır. Araştırmada öğretmenlere yapılan bilişsel koçluk üç safhada ele alınmıştır. Bunlar; planlama konferansı, dersi izleme, öğretmenle birlikte toplanan verilerin paylaşılıp öğretmenlerin verileri analiz ederek gelecek derslerle ilgili soruların sorulacağı düşünme konferansı ve gözlemlenen öğretmenin kendisine koçluk eden kimseye bir koç gibi hizmet etmeye başladığı safhadır. Araştırmanın sonucunda koçluk sürecinin öğretmenin fikirlerinde değişim meydana getirdiği, ileri düzeyde düşünme süreçlerini ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Uzat (1998) bilişsel koçluğun öğretmenin deneyim yılı ve yansıtıcı düşüncesiyle ilişkisini belirlemek için bir tez hazırlamıştır. Araştırmada bilişsel koçluğun ve öğretmenlik deneyim süresinin planlama, öğretim, analiz, değerlendirme ve uygulama alanlarında öğretmenin yansıtıcı düşünce uygulamalarına olan etkisini incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen yansıtıcı düşüncesi üzerinde bilişsel koçlukla deneyim süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etki bulunamamıştır. Bilişsel koçluk eğitiminin yansıtıcı düşüncenin alanlarına olan etkisi araştırıldığında planlama ve öğretim olmak üzere iki faktör üzerinde bilişsel koçluk eğitiminin anlamlı hiçbir etkisi olmazken bilişsel koçluk eğitiminin analiz etme, değerlendirme ve uygulama faktörleri üzerinde anlamlı etkisi bulunmuştur (Uzat 1998).

Costa ve Kallick (2000, s. 60-62) bilişsel koçluğun önemli bir boyutu olan yansıtıcı düşünmeyi ele aldıkları düşünme alışkanlığına sahip olma adlı çalışmalarında, tecrübelerden en üst anlamlar çıkarabilmenin yolunun derinlemesine düşünmekten geçtiğini ifade etmişlerdir. Araştırmalarında sosyal bir grup içerisinde bilişsel koçun yardımıyla yapılan düşünme eyleminin; birisinin bilgisiyle başka birisinin çalışmasının yükseltilmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada bilişsel koçluğun, öğrenilen durumun dışındaki durumlarda da paylaşılan bilginin zengin bir

temelini oluşturmada fırsatlar sağladığını belirtmişlerdir. Costa ve Kallick bilişsel koçun öğrencileri düşündürücü olmaya götüren bir arabulucu olarak görev yaptığını belirtip, düşündürücü olmayı nerede olduğunu anlamak için yapılan zihinsel dolaşma olarak açıklamışlardır. Araştırmada bilişsel koçun öğrencileri düşündürücü bir konuma getirmeye arabuluculuk ederek yedi özelliğin öğrencide oluşmasında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yedi özellik sırasıyla;

- Öğrencilerin duyu organları, bilişsel ve duygusal kaynaklardan hissedilen bilgiyi resmetmeleri,
- Öğrencilerin bilgiyi önceki öğrenmelerine bağlamaları,
- Öğrencilerden elde edilen sonuçlarla, beklenen sonuçların karşılaştırılması,
- Öğrencilerin sebepsel faktörler arasında bağlantı kurup olası etkileri araştırması,
- Araştırarak, sentez yaparak ve değerlendirerek bilgiyi işlemeleri,
- Öğrenmeyi öğrendikleri ortamın dışında uygulamaları,
- Düşünmeyi düşünmek ve düşündürücü süreçlerle ilgilenmeleridir.

Aldrich (2005) bilişsel koçluğun online ortamda uygulanması adında tez yapmıştır. Bu çoklu durum- tabanlı çalışmanın amacı, kaliteli bilişsel koçluk uygulanabilirliği ve bu çabanın başarısına en çok olanak sağlayan ortamın özelliklerine karar vermektir. Tezin amacına yönelik, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Online bir ortamda bilişsel koçluğu destekleyen gerekli koşullar oluşturulabilir mi?
- Online bilişsel koçluk konuşmalarının kalitesi nedir?
- Online ortamların hangi özellikleri bilişsel koçluk uygulamasını artırır ya da engeller?

Araştırmanın sonuçları, kaliteli bilişsel koçluğun online bir ortamda uygulanabilir olduğu önerisini desteklemiştir. Online bilişsel koçluk uygulamasını arttıran ya da engelleyen faktörler ve özellikler belirlenmiştir. Katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Katılımcılar online uygulamanın bilişsel koçluğun jest kullanma ve teknik yardımı gibi faktörleri arttırdığını vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar online uygulamanın bilişsel koçluğun zaman, katılımcıları tanıma, sözel olmayan ipuçlarının kullanımı gibi, faktörleri azalttığını vurgulamışlardır. Araştırmada etkili online bilişsel

koçluk uygulamasının, hem katılımcının devam ettiği seans, hem de gönderilen mesaj sayısı ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca tezde online bilişsel koçluğun kalitesinin teknoloji kullanımıyla ilgili olduğu görülmüştür. Araştırmada yansıtıcı verinin çoklu durumunda, online ortamda yapılan bilişsel koçluğun olumlu etkisine değinilmiştir (Aldrich, 2005).

Birçok çalışma, artan öz yönetim (Edwards, 2001; Costa ve Garmston, 2002) sonucu bilişsel koçluğun öğretmenlerin daha etkili (Alseike, 1997, Edwards ve Gren, 1997, Edwards, Gren, Lyons, Rogers ve Swords, 1998, Edwards ve Newton, 1995, Krpan, 1997, Smith, 1997) ve birbirine bağlı (Alseike, 1997) hale gelmelerini desteklediğini göstermiştir. Öğretmenliğin temel davranışı karar vermek olduğu için (Shavelson, 1973) ve karar vermek öğretmenin bilişsel gelişiminin seviyesine (Candee, 1977) ve iç düşünce ve inançlarına (Costa ve Garmston, 2002, Kagan, 1992; Senge, 2000; Sprintall ve Thies-sprintall, 1983) bağlı olduğu için öğretmenleri gelişimsel ve yansıtıcı bir tarzda desteklemek gerekli görülmektedir (Costa ve Garmston, 2002, Glickman, 2004; Akt, Slinger, 2004, s.74-75).

Bilişsel koçluk üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde bilişsel koçluğun öğretmen eğitiminde kullanılan eleştirel bir model olarak alındığı dikkat çekmektedir. Bilişsel koçluğun bilişsel farkındalığın öğretiminde kullanılan bir yaklaşım olarak değerlendirilmesiyle ilgili yapılan literatür taramasında yurt içinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bilişsel koçluğun bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretiminde kullanılan bir yaklaşım olarak ele alan çalışmalar ise genelde eleştirel okuma üzerinde yoğunlaşmıştır. Yine yurt dışında yapılan çalışmalara baktığımızda bilişsel koçluğun; bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında koçluk edilene kendi düşünme becerilerini görmesine aracılık eden bir tür akran koçluğu tarzı olduğu görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

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). Böylece bir süreçte kullanılan planlama, denetleme, değerlendirme ve organizasyon becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere çok iş düşmektedir. Öğrenenleri bağımsız ve kendi düşünme süreçlerinin farkında olan bireyler haline getirecek temel etken bir bilişsel koç olan öğretmendir. Yapılan araştırmalar bilişsel koçluk becerilerini derslerinde kullanan öğretmenlerin öğrencilerin

başarısında önemli etkiye sahip olduğunu ve böylece bilişsel farkındalık becerilerini kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermiştir. Diğer yandan bilişsel koçluk sürecine katılan öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin öğretim ve öğrenme stratejilerini derslerinde daha etkili kullandıklarını da yapılan araştırmalarda görmek mümkündür. Bilişsel koçluk yaklaşımı bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanılan set stratejilerden biridir. Bu nedenle bilişsel koçluk öğrenci ve öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişiminde yararlı bir araç olarak kullanılabilir. Ancak yapılan literatür taramasında yapılandırmacı felsefeye uygun olarak hazırlanan programlara rağmen Türkiye’de öğretmenlerin eğitiminde bu tür becerilerin geliştirilmesine yönelik bilişsel koçluk yaklaşımına yer verilmediği gözlenmektedir. Yapılacak program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerle daha yakın ve güvene dayalı ilişkiler kurmasını sağlamaya yardım edecek bilişsel koçluğun yansıtıcı düşünme ve rehberli öğrenme desteği boyutlarının yer aldığı etkinliklere yer verilmesi faydalı olacaktır. Diğer yandan özellikle bilişsel koçluğun bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında kullanıldığı uygulamaya dönük deneysel araştırmaların da yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aldrich, R. S. (2005). *Cognitive coaching practice in online environments*. Unpublished Ph. Dissertation, Pepperdine University. Graduate School of Education and Psychology, Usa.
- Aleven, V., Stahl, E., Schworm, S., Fischer, F. ve Wallace, R. (2003), “Help seeking and help design in interactive learning environments”, *Review of Educational Research*, 2003, 73(3), ss. 277–320.
- 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.
- Alseike, B. U. (1997). *Cognitive coaching: its influences on teachers*. Unpublished Ph. Dissertation., University of Denver. The College of Education, Usa.
- 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.
- Aydın R., Şahin H., Topal T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *TSA*, 12(2), 119-142
- Azevedo R., Grene J. A. ve Moos D. C. (2007), “The effect of a human agent’s external regulation upon college students’ hypermedia learning”, *Metacognition Learning* 2(2-3), ss.67–87.
- Bloom, G., Castagna C. ve Warren B. (2003). More than mentors: principal coaching. *Leadership*, 32 (5), 20-23.
- Brooks, G. R. (2000). *Cognitive coaching training for master teachers and its effects on student teachers’ ability to reflect on practice*. Unpublished D. Thesis, Universty of Southern California. Faculty of the Rossier School of Education, Usa.
- Cochran, B. ve DeChesere J. (February/March,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. ve Garmston (1994), “Cognitive coaching”, <http://www.cognitivecoaching.com/> adresinden 15 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.
- Costa ve Garmston (1994), “Cognitive coaching”, [www.overview of cognitive coaching--The Center for Cognitive Coaching](http://www.cognitivecoaching.com/) adresinden 20 Kasım 2005 tarihinde alınmıştır.
- Costa A. ve Garmston (2002), “Cognitive coaching”, <http://www.cognitivecoaching.com/> adresinden 15 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.
- Costa, L.A ve Kallick B.(2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57(7), 60-62.
- Costa, L.A ve Kallick B. (2004). Launching self-directed learners. *Educational Leadership*, 62(1), 51-55.
- Edwards, J. L., Jennifer L., Green K. E., Lyons C. A., Rogers M.S. ve Swords E. M. (April 13- 17, 1998), The effects of cognitive coaching and nonverbal classroom management on teacher efficacy and perceptions of school culture. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, s. 53, San Diego.

- Evans, R.E. (2005), *Utilizing cognitive coaching to enhance the implementation of recommended middle school instructional strategies*. Unpublished, Ph. Dissertation, University of Virginia. Faculty of the Curry School of Education, Usa.
- 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 University of North Carolina. Educational Leadership College of Education, Charlotte, Usa.
- Grealish, L. (2000), The skills of coach are an essential element in clinical learning, *Journal of Nursing Education*, 39(5), ss. 231–233.
- Greene, 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.
- Krpan, M. M. (1997), *Cognitive coaching and efficacy, growth and change for second, third and fourth year elementary school educators*. Unpublished B.S. Dissertation, California State University. Usa.
- Linda, A.R. (2006), “Case study of the implementation of cognitive coaching by an instructional coach in a title / elementary school”, Unpublished Ph. Dissertation, Texas A&M University, Usa.
- 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.
- www. wings mentor development-cognitive coaching adresine 2005’de ulaşılmıştır.
- Moche, R. (1999), *Cognitive coaching and reflective thinking of Jewish day school teaches*. Unpublished Ph. Dissertation, Yeshiva University. Azrieli Graduate School of Jewish Education and Administration, New York, Usa.
- 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, ss. 234–245.
- Paris, S. G. ve Winograd P. (1990), How metacognition can promote academic learning and instruction, B. F. Jones ve L. Idol (Edt), *Dimension of Thinking and Cognitive Instruction*, New Jersey: NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- 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:,ss.125–140.
- Slinger, J. L. (2004), *Cognitive coaching: impact on students influence on teachers*, Unpublished Ph. Dissertation, College of Education Universty of Denver, Usa.
- Ushijima, T. M. (1996). Five states of mind scale for cognitive coaching: a measurement study. Unpublished Ph.D., Universty of Southern California. Faculty of School of Education, Usa.
- 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, Usa.
- Waddell, D. L. ve Dunn N. (2005). Peer coaching: the next step in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), ss. 84-89.