



Examining English Teachers' Self-Efficacy Perceptions within the Context of Cognitive Coaching Approach¹

Ceyda PILEVNE², Süleyman Davut GÖKER³

Abstract

The rapid transformations experienced in the world have reshaped the purpose of education as raising individuals who can take responsibility for their own learning process. The changing focus of education has defined different roles for teachers and given them an 'educational leader' identity beyond the teaching role. It has become very important for teachers to adapt to these changes by supporting their professional development with contemporary supervision practices. This study focused on the cognitive coaching and aimed to reveal whether the cognitive coaching, as a professional development tool that has an effect on the development of English teachers' self-efficacy perceptions. For this purpose, the fourteen-week Cognitive Coaching training program was applied to fifteen English teachers working at a private school in Çanakkale between September and December 2022. This research is a single case study based on a pre/post test design and an embedded mixed method involving both qualitative and quantitative analysis was used as the research method. The database of the study was structured through the Teacher Self-Efficacy Scale (short form) used as a quantitative data collection tool and reflective journals, audio recordings of individual interviews with the coach, video recordings of lessons taken from each teacher before and after the training, and data obtained from the cognitive coaching training evaluation form used as a qualitative data collection tool. The results of the research reveal that cognitive coaching training has a significant effect on increasing teachers' self-efficacy perceptions and in this context, the cognitive coaching approach can be used as a functional tool.

Key Words

Cognitive coaching
Self-efficacy
Supervision approaches
Professional development
Cognitive skill

About Article

Sending date: 26.03.2025
Acceptance date: 18.07.2025
E-publication date: 31.08.2025

¹ This study was produced from the doctoral dissertation titled 'The Effect of Cognitive Coaching on the Self-Efficacy Development of English Teachers'.

² PhD., Çanakkale Onsekiz Mart University, Education Sciences, Türkiye, ceyda_ekici@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7406-3106>

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Education Sciences, Türkiye, sdgoker@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3291-7879>

Introduction

The innovation era called Education 4.0, which emerged as a result of the changes and transformations experienced in the world, has defined new roles and areas of responsibility for both teachers and students in educational phenomena and contexts. In this period where student-centered innovations are emphasized, students need to effectively acquire and develop the ability to use cognitive thinking processes such as critical thinking, problem solving, analysis, and inference in order to respond to the changing needs of society. In this context, it is seen that new roles and areas of responsibility are defined for teachers in the process of training the targeted human resources in order to adapt to the transformations required by the age. Therefore, it becomes very important for teachers to construct and assume a new identity as an educational leader. This means that in this innovative age, a number of innovation-based changes are taking place, such as creating flexible teachers who have a high sense of self-efficacy in education and who can easily adapt to change, structuring lessons and curricula in a way that attracts students' attention and according to student differences, and providing a positive learning environment that allows students to make mistakes, take risks, and ask questions during the learning process (Pilevne, 2024).

It can be stated that contemporary supervision approaches have come to the fore in order to realize the changes and innovations created by the Education 4.0 approach in educational environments and contexts. Therefore, it becomes very important for teachers to acquire and realize the functionality of supervision approaches by developing effective teacher professional development practices. In the context of Education 4.0, the evolving focus on learning management creates a new area of struggle and responsibility for teachers in order to respond to changes in the social and economic fields in the process of raising competitive and innovative individuals (Puncreobutr, 2016: 92-93). To achieve this, reflective supervision practices that enable teachers to self-evaluate their teaching practices need to be applied to learning management (Göker, 2017:4). Because, teachers can develop professionally as long as they care about their own teaching practices. In this respect, teachers' increasing their own competence and effectiveness, developing their planning skills, and defining their thinking processes and behaviors well can be considered as the necessary outcome of the 'learning' process, which has become the focal point in education with the constructivist approach in parallel with the changes in the field of education (Kaya & Demir, 2014: 67). In this sense, it can be stated that the education of teachers, which is the basic element that turns individuals into independent and autonomous learners in the education process, is becoming increasingly important.

In the light of this information, it can be argued that reflective supervision practices, in which roles and relationships are restructured, allow for the reconceptualization of the traditional supervision approach, in which the teacher is in a passive position and the hierarchical structure is rigidly shaped during the supervision process (Göker, 2017:4). Reflective supervision approaches, seen as a tool for change in the understanding of supervision, can be applied through different methods and practices in different educational contexts (Hatton & Smith, 1995). In this study, the focus is on the cognitive coaching approach as a control tool that enables teachers to become practitioners who can set goals, define success indicators, choose appropriate teaching strategies and reflect them in their own teaching experiences and how the cognitive coaching approach, as an innovative supervisory practice in teacher supervision, can be applied as a resource in the development of teacher self-efficacy perception in educational contexts is examined. Within the scope of the research, the phenomenon of self-efficacy was addressed in three sub-scale dimensions, namely (i) student participation, (ii) instructional strategies and (iii) classroom management, and the effect of the cognitive coaching approach on the development of English teachers' self-efficacy perception was investigated in the context of these three sub-scales.

Cognitive coaching helps teachers gain awareness, increase their self-esteem, become informed about teaching methods and strategies, and develop a self-control mechanism during the teaching process (Costa & Garmston, 2002). In teacher education, cognitive coaching, which provides an institutional framework for the acquisition of thinking skills, has an important effect on the development of teachers' cognitive awareness and reflective thinking skills (Demir & Doğanay, 2009: 717). In the context of constructivist theory, cognitive coaching, as a model that does not include criticism and judgment but aims to encourage developmental, reflective and best learning practices,

not only mediates greater solidarity and cooperation among teachers, but also contributes to the effective use of thinking and reflection skills in teachers' own professional lives (Costa & Garmston, 2014).

Cognitive coaching is a theoretically based approach that focuses on developing and enhancing teachers' cognitive activities through planned, goal-oriented coaching conversations (Costa & Garmston, 2002). The theoretical structure of cognitive coaching is influenced by Bandura's self-efficacy, Koestler's holonomy idea, Jung's individualization principle, Moslow and Roger's humanistic psychology theory, linguistics and neurolinguistics, while its theoretical foundations are based on the work of the cognitive coaching center, Vygotsky's social constructivist theory, and Dewey's structuralist theory (Maskey, 2009). Constructivist approaches are based on the process in which knowledge is constructed and given meaning by the individual as a result of his/her interaction with his/her environment, in which knowledge is continuously and socially constructed. Therefore, the constructivist approach refers to how personal experiences are effective in the process of structuring and making sense of knowledge (Knowles et al., 2005; Lambert, 2002; Wenger, 1998). Based on this, it can be predicted that the cognitive coaching approach reflects the process through which teachers realize their personal learning in the context of social interaction through coaching interviews and coaching practices. Because teachers construct their identity as members of a learning community during the coaching process and, as a result, they continuously construct knowledge in the social environment they are in, within the framework of interaction, solidarity and cooperation (Chan & Pang, 2006).

The main purpose of cognitive coaching is to increase teacher self-efficacy and effectiveness and, in this sense, to create autonomous individuals with high cognitive abilities, who can self-monitor, control and define their own development areas by creating cognitive awareness. At this point, the cognitive coaching approach is an important and powerful resource for the teacher to develop (i) self-monitoring, (ii) self-management and (iii) self-modifying skills (Costa & Garmston, 2002: 127). Self-monitoring is explained as the ability to engage in on-the-spot reflection and make rational decisions to expand or contract the plan. Self-management refers to the ability to make strategic plans, estimate indicators of success, and draw conclusions based on past experiences. Self-modifying is defined as the ability to evaluate, analyze and create meaning from past experiences and then apply the acquired knowledge to future experiences (Costa & Garmston, 2002). In this context, the cognitive coaching approach aims to change teachers' perceptions, thinking processes, beliefs and attitudes, not their behaviors, and thus helps teachers independently discover the areas they need to improve in their own practices and specialize in these areas in the context of their own needs (Knowles & Swanson, 2011).

In this context, the cognitive coaching approach includes the metacognitive monitoring process, which mediates the individual to observe, reflect and experience his/her own cognitive processes by activating metacognitive processes, and allows the individual to monitor the conscious and unconscious decisions he/she makes regarding the outcomes of the observation process through the metacognitive control mechanism (Perfect & Schwarts 2002: 4). Cognitive coaching includes cognitive awareness strategies that support the development of cognitive awareness, which helps the teacher focus on the thought processes surrounding the teaching process and practice, based on the development of metacognitive control mechanisms such as critical thinking, planning, teaching, reviewing, reflecting, monitoring, and using new methods and techniques (Costa & Garmston, 2002). Regarding the purpose of the cognitive coaching approach, it is seen that cognitive awareness and cognitive awareness strategies produce very effective results in processes such as valuing oneself, being aware of the knowledge and abilities one has, and developing motivation and skills (Louca, 2003: 10). Studies investigating the development of cognitive awareness strategies within the scope of cognitive coaching training reveal that teachers' success in thinking and teaching processes increases and they can carry out self-management processes more effectively (Bloom et al., 2003; Costa, 1984; Costa & Kallick, 2004; Garmston et al., 1993; Showers, 1985; Waddell & Dunn, 2005).

The cognitive coaching approach encourages teachers to think about their own teaching practices through metacognitive mechanisms within the context of a reflective environment within the scope of acquiring new skills and enables teachers to plan and reflect to develop cognitive awareness

(Smith, 1997; 2-4). Thus, cognitive coaching enables an important resource for teachers to develop self-control skills as a superordinate concept encompassing self-monitoring, self-management and self-modifying skills and in this sense, it provides an important resource for teachers to develop the ability to control and monitor their behaviors and tendencies in order to set and achieve goals as qualified and determined individuals. The cognitive coaching approach includes a cycle consisting of a number of components to develop the teacher's self-control skills in the context of a reflective environment and to create a framework for development areas such as critical thinking, critical reflection, planning, and problem solving within the scope of metacognitive skills. The coaching cycle helps coachees identify their own development areas by providing reflective practices through a series of questions directed to the teacher by the cognitive coach and a carefully prepared training plan. When the coached person identifies and becomes aware of his or her own strengths and weaknesses, the possibility of developing and maintaining similar techniques increases. The cognitive coaching cycle includes three main components: planning, observation, and reflective interviewing (Costa & Garmston, 2002).

(i) Planning: Planning is the first stage of the coaching cycle, in other words, it is the pre-observation interview. At this stage, the coach first asks the mentee a number of questions to determine the possible outcomes expected at the end of the cognitive coaching training process, to determine the goals, problems and needs, and to decide which approaches should be followed to achieve the determined goals. The function of the questions asked in the planning phase is to enable the teacher to decide on the behaviors to be observed during the lesson observation and to make inferences about what kind of data will be collected during the observation in order to see the success and suitability of the lesson planned to be observed for the purposes (Costa & Garmston, 2002).

(ii) Observation: Secondly, the observation phase focuses on collecting data about the strengths of the targeted lesson or activity. The main purpose at this stage is to give the mentee the role of both researcher and experimenter, helping him/her understand the meanings and functions underlying the actions or inactions (Costa & Garmston, 2002). During the observation phase, it is very important for the coach to collect data and avoid subjective attitudes in this process so that the coach can see the strengths or weaknesses of the targeted task or lesson. While the coach is collecting findings regarding the teaching behaviors determined in the planning interview during the observation, data collection tools such as video recordings and audio recordings can be used to support the professional and personal development of the teacher (Costa & Garmston, 1994).

(iii) Reflection Interview: Finally, in the reflection interview, the coach asks the mentee a number of questions to help the mentee rethink and evaluate what happened in the lesson during the observation. At this point, the coach wants the teacher to share his/her impressions and experiences during the lesson observation in order to reveal in-depth evaluations about himself/herself. Thus, the teacher is expected to compare whether the events during the lesson observation coincide with the goals determined in the planning meeting. Afterwards, the teacher analyzes the individual learning experiences gained during the observation and identifies new methods and techniques that he/she can apply to his/her future teaching life (Costa & Garmston, 2002). At this stage, reflective feedback has very important functions on the process and the teacher's performance. Because evaluating a teacher without quality and qualified feedback can prevent the teacher from creating and achieving meaningful goals for their own professional development. In this respect, effective feedback not only helps teachers set and achieve new goals in their professional development, but also contributes to an increased source of internal motivation and professional skills (Feeney, 2007: 192). As a result of this coaching cycle, teachers have the opportunity to see and evaluate their self-reflection and organization skills through their own behaviors and develop their self-efficacy perceptions (Bandura, 1993, 2006).

Self-efficacy is defined as an individual's belief in his or her ability to organize and execute a plan of action to manage possible situations (Bandura, 1986). Teacher self-efficacy is the belief of teachers about their individual and collective abilities to influence student learning (Klassen et al., 2011). In other words, it is the belief system that teachers have about how much they can influence the learning process and success of their students and how much difference they can make (Tschannen-Moran, 2014: 128). When teachers feel little efficacy or realize that their perception of efficacy is low, this can result in blame, hopelessness, and helplessness. However, studies on self-efficacy reveal that

teachers with a strong and high sense of self-efficacy spend more energy on their work, can define more interesting and different goals, and are highly motivated. In this respect, studies have shown that teachers with a high sense of self-efficacy develop the ability to struggle and persist for a longer period of time against obstacles to failure (Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 786-788). In this context, it is argued that teachers with a high sense of self-efficacy are more effective and successful in transferring new methods and techniques and educational practices to the classroom environment, are more willing to develop their educational skills, and are more focused on professional development as individuals with a positive attitude (Edwards, 2015; Göker, 2017).

Studies on self-efficacy perception in the literature reveal that teacher self-efficacy perception is a powerful structure that affects teachers' development, motivation, and teacher behaviors regarding student outcomes. These studies show that high self-efficacy perception produces important results within the framework of different variables such as student success, classroom management skills, and motivation (Ashton & Webb, 1986; Coladarci, 1992; Hoy & Wollfolk, 1993; Hoy & Spero, 2005; Ross, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran, 2014). Similarly, studies examining the relationship between cognitive coaching and teacher self-efficacy perception reveal that cognitive coaching is an effective and functional source in the development of teacher self-efficacy perception and that teachers experience gains related to professional development, such as reflecting on their own teaching practices, adapting to the needs arising from student differences, producing solutions, developing cognitive awareness and self-management skills (Batt, 2010; Costa & Garmston, 2002; Joyce & Showers, 2002; Van Veen et al., 2012; Von der Benge et al., 2015). However, it is seen that there are not many studies in the Turkish literature where cognitive coaching is applied to teachers in the context of reflective supervision and the effects of its results on the development of teacher self-efficacy perceptions are examined (Göker, 2020; Göker & Ürün Göker, 2021). In other studies where cognitive coaching is discussed, the effects of cognitive coaching on students and school administrators are examined (Bulut, 2009; Ceylan, 2011; Demir, 2009; Demir & Doğanay, 2010; Demir & Bal, 2011; Duman, 2013) and in this respect, it is seen that the studies in the Turkish literature mainly focus on cognitive coaching to increase the success of students and school administrators. Therefore, this study aims to shed light on the gap in the Turkish literature and to support teachers by activating their cognitive processes through a cognitive coaching approach. It is thought that this study will contribute to the literature as it will enable teachers to realize and improve their self-efficacy levels by applying reflective teaching activities.

This research is based on the argument that teachers who received cognitive coaching training developed a higher level of self-efficacy perception as individuals with a greater level of cognitive awareness. In other words, this study suggests that teachers who receive cognitive coaching training are the agents who can provide the most effective opportunities and achieve change for both themselves and their students in a way that meets the requirements of innovative learning and teaching environments that have emerged with Education 4.0. Because the changing focus of education towards the learning process with Education 4.0 gives teachers a new identity and different areas of responsibility as 'educational leaders' beyond the teaching role. In this respect, it is understood that determining effective strategies to support the development of teachers through supervision practices in order to achieve success in education is very important within the scope of the realization of the leadership role of teachers (Slinger, 2004: 29-30). Therefore, it is thought that the cognitive coaching approach has an important function as an effective supervision and professional development tool for the development of teachers' leadership skills within the scope of Education 4.0, in helping teachers exhibit behaviors that can easily adapt to the requirements of the age, in acquiring different practices in teaching methods and techniques, in developing different professional attitudes, knowledge and perspectives, in strengthening their planning and classroom management skills, and in becoming innovative individuals focused on continuous development and change.

In short, the cognitive coaching approach, as one of the most effective and useful resources in the professional development process, provides support to teachers in self-discovery and new professional experiences by activating their cognitive processes such as problem solving, critical thinking, and reflection (Costa & Garmston, 2002; Eger, 2006). In this respect, based on the idea that cognitive coaching is an important approach in increasing teachers' perceptions of cognitive and

emotional competence needed both in the acquisition of new teaching practices and in the professional development process, the aim of this study is to reveal whether the cognitive coaching approach has an impact on the self-efficacy development of English teachers and whether it creates an awareness of their own professional development and experiences on a cognitive level, within the framework of Costa and Garmston's (2014) Cognitive Coaching model.

In light of this information, it is thought that the cognitive coaching approach, which is the main subject of this study, creates a rigorous and strong professional development context in order to increase the effectiveness of teachers both at academic and behavioral levels and to develop their cognitive and emotional competence levels. In this context, based on the fact that cognitive development and teacher self-efficacy perception are interrelated, the problem situation of this research reveals the effect of the cognitive coaching approach, which provides teachers with an effective and efficient learning experience so that they can adapt to the rapid changes in the education process, on the development of English teachers' self-efficacy perception levels. In this context, the research questions that were determined and answered in relation to the purpose of the study were determined as follows:

1. To what extent does cognitive coaching affect the development of English teachers' perception of teacher self-efficacy as a whole?
2. To what extent does cognitive coaching contribute to the development of English teachers' perception of self-efficacy in the context of (i) student engagement; (ii) instructional strategies and (iii) classroom management?

Method

In this study, a mixed method was used as a research method, which includes both qualitative and quantitative research methods and includes the collection, analysis and combination of qualitative and quantitative data, thus allowing to present different solution methods in a holistic framework in the process of seeking answers to the research questions. Within the scope of the purpose and questions of this research, taking into account the collection of qualitative and quantitative data, the timing of analysis and the type of data given weight, a *simultaneous embedded mixed methods* design was used, which included the collection and analysis of qualitative and quantitative data at the same time. In this context, through the simultaneous embedded mixed method, the results obtained separately from the quantitative and qualitative components were combined and analyzed. In this respect, it was aimed to make sense of possible inconsistencies related to each research problem by placing emphasis on ensuring the verification, support or cross-validation of the findings, to ensure that the results are based on the experiences of the participants, and to present the findings with a holistic approach by presenting effective descriptions. On the other hand, this research, which treats the cognitive coaching approach as a specific phenomenon, has a single group experimental design based on a pre/post test design and is an attempt to reveal any possible effects on the development of teachers' self-efficacy perceptions by examining the classroom teaching practices and skills of English teachers before and after the implementation of cognitive coaching.

Study group

The target group of this research is English teachers. The research sample consists of 15 English teachers, 12 female and 3 male, between the ages of 24-43, who volunteered to participate in the study and work at primary, secondary and high school levels in a private school in Çanakkale in the 2022-2023 academic year. The teachers who participated in the study were selected through voluntary sampling method, but in the selection process, priority was given to the participant teachers' closeness to the researcher and the environment in order to avoid any possible problems during the cognitive coaching training and to facilitate the data collection process. In addition, considering that both teacher and student needs will be shaped and differentiated according to the level, different levels and different experience process variables have also been taken into account. Thus, it is thought that the representative power of the sample is strengthened in order to make accurate and effective inferences regarding the research results and to accurately define and reflect

teacher needs and development areas. In addition, teachers who were asked to volunteer to participate in the study were informed that, through cognitive coaching training, they would acquire practices that would enable them to self-evaluate their teaching experiences, have the opportunity to reflect on and develop their self-efficacy levels, and thus gain a great deal in developing and changing their classroom teaching methods. Also, the necessary permission to conduct the research was obtained from the school where the research took place.

Data Collection Tool

In this study, various qualitative and quantitative data collection tools were used in order to present a holistic description of the cognitive coaching approach and the self-efficacy phenomenon examined in the context of both qualitative and quantitative data. As a qualitative data collection tool in the study;

- (i) Cognitive coaching training evaluation form (CCTEF) prepared by the researcher and applied to see the effect of cognitive coaching training on the development of English teachers' self-efficacy perceptions and to measure their satisfaction with cognitive coaching training;
- (ii) Reflective diaries (RD) from teachers that enable teachers to think critically and reflect deeply on teaching methods and techniques after class;
- (iii) Video recordings (VR) of lessons from teachers as functional tools to capture and reflect on every moment in the classroom environment;
- (iv) Audio recordings (AR) of individual interviews with the coach, taken during the interviews between the coach and the teacher within the scope of the training program, were used.

The reason for the diversity of qualitative data collection tools is to be able to clearly determine the views and opinions of teachers referring to the development points where consensus is reached regarding the effectiveness of the training program and thus to be able to clearly evaluate the data regarding the formation process of themes and codes. In this context, reflective diaries, audio recordings of individual interviews with the coach, and the evaluation form are considered as powerful data sources that reveal how and to what extent English teachers' self-efficacy perceptions are affected by their experiences with (i) student engagement, (ii) instructional strategies, and (iii) classroom management. Especially, reflective diaries contribute to improving one's self-awareness by enabling the free transfer of consciousness and thus strengthening the teacher's memory through metacognitive mechanisms (Richards & Lockhart, 1996). On the other hand, it is thought that video recordings of lessons have an important function in creating and strengthening the database so that teachers can develop a different perspective on themselves in the classroom environment and evaluate their performance from an outside perspective and make effective and autonomous reflections.

In the study, the 'Teacher Self-Efficacy Scale' (TSES) (short form) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) was used as a quantitative data collection tool to see and evaluate to what extent the cognitive coaching process affects the self-efficacy levels of teachers and to analyze the validity of the factors assumed to affect teacher self-efficacy perception in different educational contexts. TSES is shaped around the assumption that teachers and prospective teachers will develop skills and competencies that will produce more dynamic and autonomous situations in teaching. To measure the validity of the scale, a pilot study was applied to 15 English teachers working in different schools in Çanakkale province between August 2022 and September 2022. In the pilot study, Cronbach's alpha test was applied to measure the validity of TSES and the internal consistency coefficient of the scale was found to be .75. According to Nunnally (1978) and DeVellis (2003), coefficients of .70 and above are significant. Therefore, the validity coefficient measured for this study is consistent with the coefficient stated and suggested by Nunnally (1978) and DeVellis (2003). In this study, a 14-week cognitive coaching training program was used, which was developed by Göker (2017), based generally on the reflective practice principles of Schön (1983), and applied by a cognitive coach to 15 English teachers participating in the study. Table 1 below shows the general scope of the 14-week cognitive coaching training program and the timeline of the training program.

Table 1. The timeline of the fourteen-week cognitive coaching training program

Stage	Date	Data collection
1	September-October, 2022	• Quantitative data (TSES) (pre-test) • Qualitative data -First video recordings (15 videos)
2	October-November, 2022	-15 hours of Cognitive Coaching training • Quantitative data -Audio recordings -Second video recordings (15 videos)
3	November-December, 2022	• Quantitative data (TSES (post- test) • Qualitative data -CCTEF

Within the timeline shown in Table 1, a single case study group was created in the context of the pre/post-test design of the study and data were collected through both quantitative and qualitative methods during the cognitive coaching training process.

Data analysis

As mentioned before, a simultaneous embedded mixed methods design was used in this study. First of all, SPSS 18 (Statistical Package for Social Sciences) was used to analyze the quantitative data collected through pre-test and post-test results. Non-parametric Wilcoxon signed-rank test was applied in the analysis of quantitative data. The Wilcoxon signed-rank test is a non-parametric statistical test used to detect the before and after differences between variables in the same sample by calculating the difference between the ranks of the variables (Büyüköztürk, 2019: 173-174). Since this study aimed to compare the self-efficacy scores of 15 English teachers before and after the training, the non-parametric Wilcoxon signed-rank test was used due to the small sample size and the dependency of the groups. Thus, in order to test the significance of the difference between the scores in the two related measurement sets and to reveal whether there is a significant difference between the self-efficacy perceptions of English teachers before and after the cognitive coaching training, the data obtained after the pre-test and post-test of the TSES applied before and after the cognitive coaching training were analyzed with the Wilcoxon signed-rank test. On the other hand, in order to show whether the differences between the pre-test and post-test results occurred randomly, the significance level was determined as $p < 0.05$ and the analyzes were examined in detail to describe the results. Table 2 below shows the total quantitative data sources that constitute the database of the study.

Table 2. Total number of quantitative resources

Participants (teachers)	N=15
Teacher self-efficacy scale (short form)	15 (30 pages)
Total	30 (pages)

In the qualitative data analysis process of the study, lesson video recordings, reflective diaries kept by teachers, and the evaluation form in which teachers shared their thoughts on cognitive coaching training were used. In addition, audio recordings of the interviews between the coach and the teacher were used in the qualitative database to see the effects of cognitive coaching training on teacher self-efficacy perception, educational skills, teaching methods and techniques. Table 3 below shows the total number of data for the qualitative database of the study.

Tablo 3. Total number of qualitative resources

Participants (teachers)	N=15
Lesson video recordings	30
Reflective diaries	15 (45 pages)
Cognitive coaching evaluation form	15 (45 pages)
Audio recordings	30 (450 pages)
Total	90 (540 pages)

Firstly, as the first stage of the qualitative data analysis, within the scope of content analysis (Patton, 2002), the reflective diaries and cognitive coaching training evaluation forms were read, which included the thoughts shared by the English teachers regarding the development of their self-efficacy perceptions in the context of cognitive coaching training (i) student engagement, (ii) instructional strategies and (iii) classroom management, based on the three subscales included in TSES. Then, the audio recordings of the interview sessions in which the reflective statements were given, including the teacher, coach and researcher, were listened to and the necessary dialogues and sharing were noted in detail to fully understand the content and identify the themes. In order to ensure the reliability of the themes and codes based on the data sources, firstly three themes were created based on the three subscales of TSES and then, based on the consensus reached as a result of the interviews with the teachers and within the framework of the items included in TSES, certain codes were tried to be determined. After completing the analysis of the dialogues and interactions in the interview records, reflective diaries, and the content of the cognitive coaching training evaluation form, themes and codes were classified by taking into account the similarities and differences patterns within the scope of the TSES in relation to the purpose of the research.

Findings

In this study, which examines the relationship between cognitive coaching and teacher self-efficacy, it is aimed to reveal how cognitive coaching can be used as an effective and powerful control tool in the development of English teachers' self-efficacy perceptions and in gaining cognitive awareness. For this purpose, firstly, within the scope of the first research question of the study, to what extent the cognitive coaching approach affects the development of English teachers' self-efficacy perceptions as a whole was examined. In this context, the quantitative findings obtained through the TSES (short form) were analyzed and it was examined whether a statistically significant difference was observed between the findings obtained through the pre/post test applied to English teachers before and after the cognitive coaching training. The short form of the TSES developed by Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) examines and evaluates the phenomenon of teacher self-efficacy within the scope of a total of 12 questions in the content of three subscale items: (i) student engagement, (ii) instructional strategies and (iii) classroom management. In this context, in order to analyze the extent to which cognitive coaching affects the self-efficacy perception of English teachers as a whole, the scores and means of the three sub-scale items of the TSES were calculated and the mean differences and significance values between the pre-test and post-test scores obtained are shown in the table below.

Table 4. Mean difference between pre/post test scores in the three subscales of TSES

Subscale	Pre/Post-Test	N	Mean Rank	Rank Score	Z	p
1 Student Engagement	Negative Rank	0	.00	.00	-3.416	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
2 Instructional Strategies	Negative Rank	0	.00	.00	-3.417	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
3 Classroom Managenet	Negative Rank	0	.00	.00	-3.419	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
		Arithmetic Mean	Standard Deviation	Mean Differences	Z	p*
Score	Pre-test	61.33	16.25	8.34	-3.408	.001
	Post-test	69.67	15.38			

*p<.05

As shown in Table 4 above, the analysis results of the Wilcoxon signed-rank test reveal that cognitive coaching has a strong effect on the self-efficacy perception scores of English teachers measured in relation to each subscale item within the scope of the TSES (MD = 8.34, $z = -3.408$, $p = 0.001$). This difference in terms of mean ranks and total difference scores statistically supports the functionality of cognitive coaching practice in the development of teacher self-efficacy perception. As a result of the analysis, the post-test scores of English teachers whose self-efficacy levels increased due to the effect of cognitive coaching training were significantly higher than the pre-test (MD = 8.34). In short, based on the quantitative findings, it is seen that there is a significant difference between the self-efficacy perception levels of English teachers before the cognitive coaching training and their self-efficacy perception levels after the training ($z = -3.408$; $p < 0.05$).

Within the scope of the second research question of the study, the extent to which cognitive coaching affects the development of English teachers' self-efficacy perception in the context of three subscales, namely (i) student engagement, (ii) instructional strategies and (iii) classroom management skills, was first examined in the light of quantitative data. In this context, the effect of the cognitive coaching approach on the development of teacher self-efficacy perception was discussed in the context of the items of the three subscales of the TSES (short form), which was applied as a pre/post test. For this purpose, firstly, the scores and weighted averages of each subscale were calculated to determine the effect of the factors/questions included in each subscale item on the development of self-efficacy perception. Afterwards, the qualitative findings obtained based on each of the three subscale items were examined and a holistic analysis and description were presented. Firstly, the quantitative findings regarding the development of teacher self-efficacy perception in the context of factors related to student engagement were analyzed. Table 5 below presents the statistical results of the pre/post-test Wilcoxon signed-rank test regarding the self-efficacy perception in student participation assessed in four dimensions in the context of TSES.

Table 5. Wilcoxon signed-rank test analysis of self-efficacy in student engagement

Item	Pre/Post-test	N	Mean Rank	Rank Score	Z	p
2	Negative Rank	0	.00	.00	-3.447	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
3	Negative Rank	0	.00	.00	-3.508	.000
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
4	Negative Rank	0	.00	.00	-3.455	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
11	Negative Rank	0	.00	.00	-3.458	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
		Arithmetic Mean	Standard Deviation	Mean Differences	Z	p*
Score	Pre-test	16.33	6.37	10.54	-3.416	.001
	Post-test	26.87	4.37			

*p<.05

As seen in Table 5, the results of the Wilcoxon signed-rank test analysis reveal that the cognitive coaching approach measured by the TSES has a significant effect on the development of teacher self-efficacy perception regarding student engagement (MD = 10.54, $z = -3.416$, $p = 0.001$). The post-test scores of teacher self-efficacy levels regarding student engagement in cognitive coaching practice are significantly higher than the pre-test (MD = 10.54). In this sense, the quantitative findings obtained show that there is a significant difference between the self-efficacy levels of English teachers regarding student engagement before the cognitive coaching training and their self-efficacy levels after the training ($z = -3.416$; $p < 0.05$). When the findings obtained at the end of the analysis are examined, it is seen that the development of self-efficacy perception in student engagement exhibits an equal distribution with a ratio of 8.00 in total four items. According to these results, it is seen that teachers have achieved a certain gain in terms of their own experience and professional life in the competence acquisitions related to student engagement, which we evaluated in the dimensions of increasing the interest of students with low interest (item 2), convincing the student that he/she will be successful in school (item 3), helping the student understand the value of learning (item 4) and helping the student's family to increase school success (item 11). Therefore, considering the significant difference between the pre-test and post-test results applied in the cognitive coaching training process, it can be argued that cognitive coaching is a powerful and effective control tool in the development of teacher self-efficacy perception in the context of student engagement.

Secondly, the quantitative findings regarding the development of teacher self-efficacy perception in the context of factors related to educational strategies were analyzed with the cognitive coaching approach. Table 6 below presents the statistical results of the pre/post-test Wilcoxon signed-

rank test regarding the perception of self-efficacy in educational strategies evaluated in four dimensions in the context of TSES.

Table 6. Wilcoxon signed-rank test analysis of self-efficacy in instructional strategies

Item	Pre/Post- test	N	Mean Rank	Rank Score	Z	p
5	Negative Rank	0	.00	.00	-3.442	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
9	Negative Rank	0	.00	.00	-3.461	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
10	Negative Rank	0	.00	.00	-3.501	.000
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
12	Negative Rank	0	.00	.00	-3.457	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
		Arithmetic Mean	Standard Deviation	Mean Differences	Z	p*
Score	Pre-test	19.47	4.40	11.66	-3.417	.001
	Post-test	31.13	2.77			

*p<.05

As shown in Table 6 above, the analysis findings of the Wilcoxon signed-rank test reveal that cognitive coaching has a significant effect on the development of teacher self-efficacy perception regarding instructional strategies as measured by TSES (MD = 11.66, $z = -3.417$, $p = 0.001$). The quantitative findings show that there is a statistically significant difference between the self-efficacy levels of English teachers before the cognitive coaching training and their self-efficacy in instructional strategies after the training ($z = -3.417$; $p < 0.05$). According to these data, it is seen that the post-test scores of teachers who tried to increase their teacher self-efficacy levels regarding instructional strategies were significantly higher than the pre-test (MD = 11.66).

When the findings obtained at the end of the analysis are examined, it is seen that the development of self-efficacy perception in instructional strategies exhibits an equal distribution with a ratio of 8.00 in total in four items. According to these findings, it is observed that English teachers provide different gains in certain aspects of teaching methods and skills with cognitive coaching training in terms of their self-efficacy acquisitions related to instructional strategies, which we evaluated in terms of the extent to which teachers produce good questions for students (item 5), the extent to which they use different assessment strategies (item 9), the extent to which they provide different explanations and examples when students do not understand (item 10), and the extent to which they apply alternative strategies to the classroom environment (item 12). Within the framework of these scores, considering the significant difference between the pre-test and post-test analysis findings applied in the cognitive coaching training process, it can be stated that cognitive coaching training can be used as an effective tool for the development of teacher self-efficacy perception in the context of instructional strategies.

Finally, the quantitative findings regarding the development of teacher self-efficacy perception in the context of classroom management factors were analyzed with the cognitive coaching approach.

Table 7 below presents the statistical results of the pre/post-test Wilcoxon signed-rank test evaluated in four dimensions in the context of TSES.

Table 7. Wilcoxon signed-rank test analysis of self-efficacy in classroom management

Item	Pre/Post- test	N	Mean Rank	Rank Score	Z	P
1	Negative Rank	0	.00	.00	-3.473	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
6	Negative Rank	0	.00	.00	-3.416	.001
	Positive Rank	4	7.50	105.00		
	Equal	1				
	Score	15				
7	Negative Rank	0	.00	.00	-3.443	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
8	Negative Rank	0	.00	.00	-3.447	.001
	Positive Rank	15	8.00	120.00		
	Equal	0				
	Score	15				
		Arithmetic Mean	Standard Deviation	Mean Differences	Z	p*
Score	Pre-test	17.53	5.78	10.07	-3.419	.001
	Post- test	27.60	4.27			

*p<.05

As seen in Table 7 above, the results of the Wilcoxon signed-rank test reveal that the cognitive coaching approach has a strong effect on the development of teacher self-efficacy perception in classroom management analyzed with TSES (MD = 10.07, $z = -3.419$, $p = 0.001$). According to the findings, the post-test scores of teachers who tried to increase their self-efficacy levels regarding classroom management skills were significantly higher than the pre-test (MD: 10.07). In this context, within the scope of the statistical analysis conducted to answer the research question, it was clearly revealed that there was a significant difference between the self-efficacy of English teachers in classroom management before the cognitive coaching training and their competence levels after the training ($z = -3.419$; $p < 0.05$).

The findings obtained at the end of the analysis show that the development of the perception of competence in classroom management exhibits an equal and high distribution with a mean rank of 8.00 in a total of three items. In this context, it is observed that English teachers experienced a significant increase in the development of their self-efficacy perceptions regarding classroom management, which we examined in terms of how much they can control disruptive behavior in the classroom environment (item 1), how much they can calm down disruptive and noisy students (item 7), and how successfully they can establish a classroom management system with each group of students (item 8), after the cognitive coaching training. This situation can be interpreted as the participant teachers, who work at different levels and have different experiences and professional life, produced solutions to the difficulties they experienced in the process of determining classroom rules and transferring them to the real classroom environment with cognitive coaching training and were able to build a classroom management system more successfully. Because during the fourteen-week cognitive coaching training process, teachers were provided with a very comprehensive training that included 15 hours of video recordings on effective classroom management skills, reflective interviews with the coach, and presentations prepared by the coach.

In terms of how effectively the teacher ensured that students adhered to classroom rules (item 6), it is observed that there is only a slight difference, with an average score of 7.50. However, this difference is not substantial enough to create a meaningful distinction from the other related items. The reason for this is that during the process of developing effective classroom management skills and applying them in the classroom environment, a considerable amount of time was dedicated to creating diverse materials or differentiating activities that cater to various learning models and interests of students. This was done to ensure that students could remain engaged in the lesson without disrupting its flow and to enable them to showcase their best performances during class. In summary, addressing the research question in this context, considering the significant difference observed between the pre-test and post-test results, it can be stated that the English teachers participating in the study were successful in enhancing their classroom management skills. Additionally, cognitive coaching training can be used as a supportive tool in the development of teachers' self-efficacy perceptions regarding classroom management.

Finally, in order to summarize the quantitative findings related to the first and second research questions, which are considered to be interrelated, the table below presents the results of the Wilcoxon signed-rank test for the self-efficacy perceptions of teachers before and after cognitive coaching training across the three subscales mentioned. Based on the statistically significant difference that emerged between the pre-test and post-test results, it can be argued that the cognitive coaching approach contributed to the development of teachers' self-efficacy perceptions within the scope of the three subscales discussed in this research.

Table 8. Mean difference values between pre/post-test scores within the scope of TSES subscales

Scale	Subscale	Mean Difference	P –value
TSES	Student engagemet	10.54	.001
	Insructional strategies	11.66	.001
	Classroom managemen t	10.07	.001

*p<.05

As shown in Table 8, the results of the analysis of the Wilcoxon signed-rank test reveal that cognitive coaching has a significant impact on teachers' perceptions of self-efficacy regarding each subscale item measured within the context of the cognitive coaching (MD = 10.54, $z = -3.416$, $p = 0.001$). The findings presented in the table indicate that, as a result of cognitive coaching training, English teachers' perceptions of self-efficacy concerning insructional strategies have improved significantly. It can be inferred that the enhancement of insructional skills will assist teachers in creating a classroom environment that facilitates the inclusion of all students, allows for the differentiation of methods and techniques based on student diversity, and ultimately fosters a sense of belonging among students. Of course, it is essential to recognize the interrelatedness of these three dimensions, as student-centered teaching methods and techniques, effectively designed activities and materials, as well as a well-managed classroom environment with clearly defined rules, should exhibit continuity and coherence.

In order to evaluate the effect of the cognitive coaching approach on the development of teacher self-efficacy perception in the light of qualitative findings, the findings obtained through qualitative data collection sources CCEF, AR, VR and reflective diaries were examined. For this purpose, firstly, the perception of self-efficacy within the scope of the TSES content was classified into three sub-themes as (i) student engagement, (ii) insructional strategies and (iii) classroom management. Then, in order to demonstrate the reliability of the codes, 12 codes were determined based on qualitative data sources, taking into account the opinions of the teachers, the consensus reached among the teachers, and the items included in TSES. Table 9 below provides a detailed representation of the themes, codes and frequency of use, and exemplifies the qualitative findings to support the codes identified for each of the three themes

For this purpose, the concept of self-efficacy within the context of the TSES was classified into three sub-themes: (i) student engagement, (ii) insructional strategies, and (iii) classroom management, along with 12 codes. Table 9 below presents a detailed depiction of the themes, codes,

and data collection sources, along with illustrative qualitative findings that support the identified codes for each of the three themes.

Table 9. Themes, codes and frequency of use regarding the development of teacher self-efficacy

Theme	Code	Frequency
Self-efficacy in student engagement	- motivating students who show little interest in schoolwork and making them believe they can do it	2
	- increasing interest by taking into account student differences	7
	- helping students understand the value of learning	3
	Total	12
Self-efficacy in instructional strategies	-creating good questions for students	5
	-using different assessment strategies	5
	- providing alternative explanations and examples to students who are confused	3
	-applying different techniques in the classroom	6
	- effective use of body language and voice	3
Total		22
Self-efficacy in classroom management	- controlling disruptive behavior in the classroom	4
	- ensuring that students follow classroom rules	4
	- calming down a noisy or disruptive student	3
	-establishing classroom management with each student group	8
Total		19

Following the examination of the qualitative data sources presented in Table 9, which relate to the three codes identified within the theme of self-efficacy acquisition in student engagement, it has been observed that English teachers indicated that cognitive coaching positively contributed to self-efficacy in student engagement. To better exemplify and explain this situation, various teacher perspectives are provided below within the context of the three codes identified under this theme. For instance, Teacher 1, in their reflective journal, emphasized the functionality of effective feedback in motivating students who showed low interest in completing assignments and participating in class. They articulated their thoughts as follows:

"I have seen that my students are more willing to participate actively in lessons and more eager to complete the assignments I give, and that they put forth more effort to learn, thanks to the effective feedback I utilized during the cognitive coaching training, which allowed me to further activate and differentiate my approach. This realization taught me that I need to provide different and creative feedback while considering student differences in my teaching methods and techniques."

Similarly, Teacher 8 in the CCTEF emphasized the importance of differentiating teaching methods and techniques, taking into account student differences, in order to increase the interest of students who lack sufficient motivation at school:

"After watching the example lesson videos and presentations by cognitive coaches during the cognitive coaching training, I gained significant insight into the area where I struggled the most in my teaching experience. The different activities I prepared and the various methods I applied to enhance the motivation of students who do not actively participate in class were very useful. I specifically observed how bringing together students with different learning types in group work created interaction among them, which significantly increased their interest. The sharing that took place among students in a group or pair work setting was truly invaluable."

Teacher 11 also highlighted the importance of the moderate and guiding role displayed by the teacher in strengthening students' beliefs in themselves and discovering the significance of learning in the context of increasing student engagement in the CCTEF:

"The most striking point I noted in the videos I watched during the cognitive coaching training, which I understood I should incorporate into my teaching methods, was the non-persistent and non-intrusive guiding attitude exhibited by the teacher towards students with low interest. The teacher's approach of continuously asking questions to increase student motivation and trying to maintain their interest by asking different questions, particularly personalized ones, instead of insistently waiting for answers when they encounter a question they cannot answer, not only fosters the student's belief in their abilities but also increases their engagement. Consequently, my students began to recognize the importance of learning. From this perspective, I realized that using this effectively in my lessons would not pose a challenge."

It is seen that the opinions that the English teachers who participated in the study reached a consensus on regarding the development of their self-efficacy perceptions in student engagement after cognitive coaching training are shaped in the context of various competence areas such as increasing the motivation of students with low interest, taking into account the needs of students with different intelligence types and preparing lesson plans, strengthening students' self-belief through the teacher's constructive attitude in the classroom and ensuring that they understand the value of learning, transferring different methods and techniques to the classroom environment by diversifying in-class activities, and providing effective feedback to students to increase their success. In light of the examples provided above, it is evident that, in general, the English teachers participating in the research indicated that cognitive coaching is highly effective in the development of the perceptions of self-efficacy in student engagement, thereby fostering awareness and competence in this regard.

Secondly, after examining the qualitative data sources related to the four codes identified within the theme of self-efficacy acquisition in instructional strategies as shown in Table 9, it was determined that English teachers noted that cognitive coaching significantly contributed to the development of self-efficacy in instructional strategies. To better illustrate and elaborate on teachers' development of self-efficacy in instructional strategies, various teacher expressions within the context of the four codes identified under this theme are presented below. For instance, Teacher 13 reflected on the importance of developing different questioning techniques by referencing the reality that each student is an autonomous learner, considering the level differences among students:

"I realized that I needed to prepare my lesson plan more meticulously, thinking that each student has different comprehension and learning levels. Because I learned that a lesson plan prepared considering student diversity is crucial for the flow of the lesson and student engagement. In this regard, I recognized that I must develop different questioning techniques and use clearer instructions, taking into account that each student in the classroom is an autonomous individual with different ways of learning and understanding."

Teacher 9 also emphasized the necessity of developing different explanation and exemplification strategies to assist students who struggle with comprehension in the CCTEF:

"At the end of the cognitive coaching training, I understood the importance of using different explanation and exemplification techniques to manage situations arising from student level differences and to ensure that the lesson is comprehensible for all students. From now on, I need to continuously apply this technique in my lessons."

Teacher 10 explained in the RD how helping students discover their own learning situations impacts their learning process:

"I learned the effect of prompting students to think about their strong or challenging points related to the topic for both their awareness of their own learning and their progress. In this regard, I understood that the rating technique used to gauge the difficulty or ease of the topic is very effective."

The opinions that the English teachers who participated in the study reached a consensus on regarding the development of their self-efficacy perceptions in instructional strategies after cognitive coaching training show that they have made progress within the framework of different competence areas such as understanding that different assessment strategies have an important function in students'

participation in the lesson, discovering that the development of the ability to ask creative questions is effective in making each student feel valued and increasing their motivation, using the technique of using "imaginary reinforcement" as an educational strategy, giving examples to encourage each student to participate in the lesson and developing different techniques and different assessment strategies and thus helping students discover their own learning situations, and understanding that the use of effective body language helps in attracting students' attention and increasing their motivation. In summary, evaluating the impact of cognitive coaching on the development of teachers' perceptions of self-efficacy in instructional strategies, it can be argued that cognitive coaching has a significant effect on the development of teachers' perceptions of self-efficacy in their instructional strategies, thereby leading to professional gains and awareness in this regard.

Lastly, after examining the qualitative data sources related to the four codes identified within the theme of self-efficacy acquisition in classroom management as presented in Table 9, it has been observed that English teachers indicated that cognitive coaching significantly contributed to their self-efficacy in classroom management. To better exemplify and clarify the development of self-efficacy in classroom management among teachers, various teacher perspectives extracted from reflective journals and video recordings within the context of the four codes identified under this theme are presented below. For instance, Teacher 14 pointed out in the reflective diary that having clear and defined classroom rules is essential for managing noisy students and those who disrupt the flow of the lesson, expressing this situation as follows:

"My greatest takeaway from the videos I watched during the cognitive coaching training regarding acquiring competence in classroom management was the clear definition of classroom rules. I think I need to improve in this area and establish clearer and more explicit classroom rules to maintain order. Because the establishment of rules and students adhering to them is quite impactful on the quality of the lesson. I also believe that rules are important for preventing potential chaos in the classroom."

Teacher 2 explained in the CCTEF her thoughts on the development of her perception of competence in controlling disruptive behaviors in the classroom:

"I understood through the videos I watched during the training that developing competence in classroom management is crucial for creating an effective classroom environment. At this point, I learned that I need to be more attentive and strict in warning students who exhibit disruptive behaviors, disrupt the flow of the lesson, and are inclined to talk during class. I realized that I could apply techniques such as changing seats and communicating one-on-one with students who talk during class to discuss why they are doing so and the negative impacts it has on them."

Teacher 9 expressed in the RD the importance of the teacher's stance in ensuring students adhere to classroom rules and controlling disruptive behaviors:

"I understood from today's training videos that the teacher's attitude and body language are very important in managing the classroom. Of course, creating a moderate and flexible classroom environment is important for ensuring students actively participate in class, but I believe the first thing students notice is how the teacher behaves and what stance they take when the order of the lesson is disrupted. Therefore, I realized that I need to develop a more upright and strict stance towards students who disrupt the class order. I also observed that even if it is very rare, the use of the native language by the teacher instead of the target language while addressing students can have a greater impact on helping them regain focus."

It is observed that the common thoughts of the English teachers participating in the study regarding the development of their self-efficacy perceptions in classroom management after the cognitive coaching training are shaped around different competence and development areas such as using teacher posture more effectively and establishing eye contact more frequently in the process of preventing disruptive behaviors in classroom management and maintaining classroom order, thus strengthening classroom management and ensuring both student compliance with the rules and increasing the achievement of the course objectives, preventing potential problematic situations in the

classroom by providing effective classroom management or offering effective solutions to problems, and increasing student success by establishing teacher authority in the classroom. In this sense, based on the qualitative findings derived from the teacher perspectives regarding self-efficacy acquisition in classroom management, it can be asserted that cognitive coaching plays a significant role in the development of English teachers' perceptions of self-efficacy in classroom management. In this context, cognitive coaching training has been observed to provide teachers with cognitive awareness across various contexts.

In summary, when the qualitative findings obtained to answer the second research question are evaluated, it is observed that cognitive coaching training is quite effective in the development of teachers' self-efficacy perceptions as a whole and, in parallel with the quantitative findings, the development of the highest level of self-efficacy perception is within the scope of instructional skills. Therefore, in line with the purpose of the cognitive coaching approach, it is observed that the cognitive coaching training implemented within the scope of this research produces effective results in the development of teachers' metacognitive skills and the acquisition of cognitive awareness. Thus, it can be stated that cognitive coaching is an effective source in the development of teachers' overall self-efficacy perception by contributing to the development of their self-management, self-monitoring and self-modifying skills. As a conclusion, it is evident that cognitive coaching is a powerful resource in helping English teachers discover their existing knowledge and internal resources, develop reflective skills and reflective practices in utilizing that knowledge and resources, and ultimately increase their perceptions of self-efficacy related to regulating, controlling, observing, and managing their cognitive skills.

Discussion, Conclusion and Suggestions

From the perspective of achieving success in education and realizing educational goals, the importance of supporting teachers' professional development is emphasized. In this study, focusing on cognitive coaching as one of the innovative reflective supervision practices under the purview of teacher oversight within the context of Education 4.0, the research aimed to explore whether the cognitive coaching approach can be effectively utilized as a resource for the development of teachers' perceptions of self-efficacy. The rapid changes and transformations emerging in today's educational system have unveiled the expanding responsibility areas of teachers within the classroom environment, bringing forth innovations that instill a leadership identity in teachers beyond their teaching role. In this context, it has become essential to support teachers' professional development through practices that are far removed from suppression and judgment, allowing them to enhance their teaching, classroom planning, educational, and managerial skills. This research also aims to shed light on how teachers can positively influence their perceptions and behaviors through cognitive coaching training, thereby strengthening their roles as educational leaders within the classroom.

Initially, when examining the quantitative results concerning the extent to which cognitive coaching training has affected the development of English teachers' perceptions of self-efficacy, it has been concluded that cognitive coaching has a strong impact on the development of teachers' self-efficacy perceptions. The significant difference observed between the pre-test and post-test results supports the conclusion that the cognitive coaching approach serves as an effective supervisory tool in the development of teachers' self-efficacy perceptions. In numerous studies, coaching practices have been implemented as a professional development strategy embedded within teaching practices, aimed at fostering quality and effective teaching practices and supporting teachers' instructional skills. The findings support the fact that the cognitive coaching approach, which is the main subject of this study, produces effective and significant results in the development of knowledge and skills in the teaching process of teachers, in experiencing cognitive awareness in all stages of this process such as planning, teaching, analysis and implementation, and in developing their self-efficacy perceptions both holistically and in the context of three sub-themes: student engagement, instructional strategies and classroom management.

Subsequently, the quantitative and qualitative results related to the second research question examined in conjunction with the research question reveal that the cognitive coaching approach has effective outcomes on the development of teachers' self-efficacy perceptions in three areas: (i) student

engagement, (ii) instructional strategies, and (iii) classroom management. Particularly based on qualitative data derived from teacher perspectives, the findings of this study align with the definitions and objectives outlined by Costa and Garmston (2002) regarding the cognitive coaching approach. Costa and Garmston (2002) articulated that the primary purpose of cognitive coaching is to enhance teachers' self-efficacy perceptions and effectiveness, facilitating teachers' awareness, increasing their appreciation, enriching their knowledge of teaching methods and techniques, and enabling the development of (i) self-monitoring, (ii) self-management, and (iii) self-modifying skills. In this context, depending on the content and purpose of Costa and Gramston's (2002) cognitive coaching approach, this research also reveals, in the context of quantitative and qualitative results, that cognitive coaching training provides significant gains in the development of English teachers' self-monitoring, self-management and self-modifying skills, and as a result, has a strong and effective function in the development of their self-efficacy perceptions. At the end of the study, the increase observed in the development of self-efficacy perception, especially within the scope of instructional skills, can be interpreted as the need to increase their professional competence and teaching skills in the context of variables such as transferring new methods and techniques into the classroom environment, preparing lesson plans and developing materials by taking into account student differences, and making lesson presentations to increase student interest, since the average experience of the participating English teachers being 6 years.

Similarly, studies in the literature examining the impact of cognitive coaching on teachers' perceptions of self-efficacy also indicate that teachers experienced a significant increase in their self-efficacy levels, demonstrating both professional and personal development through reflective discussions, becoming more effective in using metacognitive skills and providing reflective feedback, and thus engaging in self-development (Baker, 2008; Diaz, 2013; Edwards et al., 1998; Evans, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Lee, 2008; Loeschen, 2012; Maginnis, 2009). In addition to these studies, other research examining cognitive coaching and teachers' perceptions of self-efficacy has shown the significant outcomes of the cognitive coaching approach in providing opportunities for teachers to reflect deeply on their teaching experiences and practices, leading to permanent changes and gains in cognitive awareness through the activation of teachers' cognitive processes and consequently enhancing their perceptions of self-efficacy (Alicea, 2014; Brooks, 2000; Burnet, 2015; Corter & Francis, 2001; Costa & Garmston, 2002; Edwards & Newton, 1995; Eger, 2006; Ellison & Hayes, 2009; González Del Castillo, 2015; Göker, 2012; Göker, 2020; Maskey, 2009). In this regard, similar to other coaching approaches, the cognitive coaching approach draws attention to the perceptions and beliefs that influence teachers' decisions and serves as a tool for developing teachers' self-efficacy perceptions, self-regulation mechanisms, and educational skills. The results obtained in this study align with the outcomes of previous research.

Furthermore, the results obtained can also be linked to Hoy (1998), who associated the development of teachers' self-efficacy perceptions with their reflections. Hoy posited that self-efficacy leads to significant outputs in terms of strategizing and developing solutions to difficulties or problems faced by students in their learning processes and creating strong resources for classroom motivation and behaviors. In this regard, the development of English teachers' perceptions of self-efficacy concerning their teaching processes and experiences, facilitated by the cognitive coaching training implemented in this study, has yielded significant results regarding the increase in student success, interest, and motivation in the context of student engagement, as well as in educational strategies, such as planning, goal-setting, utilizing and developing new techniques and methods, and classroom management, including stress management, problem-solving, and generating solutions.

Moreover, the results obtained regarding the development of teachers' perceptions of self-efficacy in this study also align with the four expectation dimensions identified by Bandura (1997) regarding the concept of self-efficacy. Bandura (1997) evaluates the concept of self-efficacy through four dimensions: (i) mastery experiences, (ii) vicarious experiences, (iii) verbal persuasion, and (iv) emotional and psychological states. When examining the impact of cognitive coaching on teachers' self-efficacy acquisition within these four dimensions, it becomes evident that developments in self-efficacy in student engagement and educational strategies are linked to mastery and vicarious experiences. Mastery experiences contribute to teachers' educational skills in raising student success

and motivation, generating solutions to failures in the learning process, uncovering student creativity, and fostering belief in their capabilities, ultimately resulting in an increase in self-efficacy perceptions (Bandura, 1997). Vicarious experiences, gained through observing individuals and teaching practices, correlate with the results achieved through the targeted activities, such as group work and paired work, where student success and interest, as well as confidence in their capabilities, are observed (Bandura, 1997). Consequently, the findings in this study regarding cognitive coaching's impact on self-efficacy acquisition in student engagement and educational strategies reflect Bandura's (1997) concepts of mastery and vicarious experiences, particularly concerning motivating students who exhibit low interest, building students' belief in their abilities, helping them value learning, and planning diverse activities addressing student differences. Additionally, the use of verbal persuasion, as described by Bandura (1997), aligns with the development of self-efficacy in educational strategies that involve generating good questions for students, employing different assessment strategies, and presenting alternative explanations and examples for students experiencing confusion. Finally, the experiences of adjustment within the context of psychological and emotional states articulated by Bandura (1997) are identified with the development of teachers' self-efficacy perceptions regarding classroom management, particularly in controlling disruptive behaviors, calming disruptive students, and establishing order within the classroom. This is due to the fact that adjustment experiences arise as a result of psychological and emotional arousal, which is associated with whether or not feelings of competency or incompetency are experienced, thereby relating to anxiety, stress, or excitement perceptions.

When considering the importance of cognitive coaching and the development of teachers' self-efficacy perceptions within the context of Education 4.0, it becomes evident that the new duties and responsibilities defined for teachers as a result of innovative and leadership-based learning and teaching environments proposed by Education 4.0 necessitate the cognitive development and enhancement of teachers' self-efficacy perceptions. In this regard, it is stated that teachers with high self-efficacy perceptions and cognitive development are the most effective agents in adapting to the changes and transformations emerging in both digital and physical contexts and in successfully fulfilling their new responsibilities, thereby seizing innovative learning opportunities for themselves and their students as demanded by Education 4.0 (Göker & Ürün Göker, 2021: 875). This study also observed that through cognitive coaching training, the role and impact of metacognitive mechanisms in facilitating the teaching process led to teachers experiencing metacognitive awareness both personally and professionally, ultimately resulting in the development of their self-efficacy perceptions, thus acquiring the teacher image expected in the innovative age.

In summary, it has been observed that teachers with high self-efficacy perceptions develop positive professional attitudes and perceptions in various contexts, and in this sense, they exhibit behaviors such as willingness, consistency, and responsibility, contributing to the attainment of desired student outcomes and enhancing student success and motivation through strong and effective performances and practices, as seen in both previous studies and this research. Consequently, this research has reached the conclusion that cognitive coaching training, which facilitates teachers' awareness of their metacognitive processes, is highly effective in the development of teachers' perceptions of self-efficacy. Additionally, the cognitive coaching approach has significant impacts on the enhancement of teachers' self-efficacy perceptions and educational skills, leading to improvements and new experiences in both their personal and professional lives.

In conclusion, it has been demonstrated that the cognitive coaching approach yields significant outcomes in the context of student engagement, enhancing student success, interest, and motivation, as well as in educational strategies related to planning, goal-setting, and the use of new techniques and methods, and in classroom management concerning stress management, problem-solving, and generating solutions. In this regard, cognitive coaching can be seen as a catalyst that assists teachers in developing their cognitive skills to analyze and evaluate their teaching practices.

This study is believed to provide a foundation for English teachers to assess their beliefs and capabilities regarding their adherence to the educational programs and content they utilize in their teaching contexts and to foster development in their teaching methods and techniques. However, while the results obtained at the end of this study provide significant insights for English teachers, they must

also be evaluated within the limitations and sample size of this study. In this regard, considering its potential contribution to the literature, it is recommended that future studies on cognitive coaching develop a cognitive coaching training program that can be implemented with a larger sample size and a longer duration or stages to gain a broader perspective on the development of English teachers' perceptions of self-efficacy and educational skills. Subsequently, there may be a need for different studies to measure the effectiveness of the cognitive coaching approach on teachers working in various fields and to analyze specific changes related to different subject areas, thereby yielding more efficient results. In addition, studies may be needed to develop different data collection tools to reveal the change and awareness experienced by teachers who receive cognitive coaching training on the cognitive plane and its reflection on their own educational skills and teaching practices, and to present descriptions from different perspectives.

References

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Baker, K. (2008). *The effects of cognitive coaching on initially licensed teachers*. USA: Lambert Academic Publishing.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urban (Eds.). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. (pp. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Batt, G. E. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 997-1005.
- Bloom, G., Castagna C. & Warren B. (2003). More than mentors: principal coaching. *Leadership*, 32 (5), 20-23.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2009), 13-24.
- Ceylan, M. (2011). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Costa, A. & Garmston, R. (1994). *Cognitive coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. USA: Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, A. & Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. USA: Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, A. & Garmston, R. (2014). *Cognitive coaching seminars Foundation Training Learning Guide*. Australia: Hawker Brownlow Education.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57 (7), 60-62.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Ö. & Bal, A. P. (2011). Bilişsel koçluk yaklaşımının tezsiz yüksek lisans matematik bölümü öğrencilerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(37), 224-243.
- Demir, Ö. & Doğanay, A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *Elementary Education Online Dergisi*, 9(1), 106-127.
- Demir, Ö. & Doğanay, A. (2009). Bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 121-138.
- Diaz, K. A. (2013). *Employing national board certification practices with all teachers: The potential of cognitive coaching and mentoring*. (Unpublished Ph.D. thesis). Arizona State University, USA.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications: USA
- Edwards, J. L. (2010). *Cognitive coaching SM: A synthesis of the research*. USA: Center for Cognitive Coaching.

- Edwards, J. L., Green, K. E., Lyons, C. A., Rogers, M. S. & Swords, M. E. (1998). The effects of cognitive coaching and nonverbal classroom management on teacher efficacy and perceptions of school culture. *American Educational Research*, 39(15), 53-70.
- Ellison, J. & Hayes, C. (2009). Cognitive coaching. In J. Knight (Ed.). *Coaching: Approaches and perspectives*. (pp.70-90). USA: Corwin Press.
- Feeney, E. (2007). Quality feedback: The essential ingredient for teacher success. *The Clearing House*, 80 (4), 191-197. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.4.191-198>
- Garmston, R., Linder, C. & Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *New Roles, New Relationships*, 5 (2), 57-61.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 36 (4), 569-82. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Göker, S. D. (2012). Reflective leadership in EFL. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1355–1362. <https://doi:10.4304/tpls.2.7.1355-1362>.
- Göker, S. D. (2017). Reflective models in teacher supervision introduced by Education 4.0: The teacher in the mirror. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 1-17.
- Göker, S. D. (2020). Cognitive coaching: a powerful supervisory tool to increase teacher sense of efficacy and shape teacher identity. *Teacher Development*, 24(4), 559-582.
- Göker, S. D. & Ürün Göker, M. (2017). Impact of reflective coaching on development of teaching skills of the teacher candidates. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 330-343.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *School of Teaching and Curriculum Studies*, 11 (1), 33-49.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343-356.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93 (4), 335–372.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaya, H. İ. & Demir, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 67-92.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.
- Knowles, M., Swanson, R. & Holton, E. (2011). *The adult learner: The definite classic in adult education and human resource development*. USA: Butterworth-Heinemann.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*. USA: Teachers College Press.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117-139.
- Louca (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Maginnis, J. L. (2009). *The relationship clinical faculty training has to student teacher self-efficacy*. USA: State University of New York.
- Maskey, C. L. (2009). Cognitive coaching has an exciting place in nursing education. *Teaching and Learning in Nursing*, 4(2), 63–65.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill: New York.
- Perfect T. J. & Schwartz B. L. (2002). *Applied metacognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pilevne, C. (2024). *Bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (2), 92-97.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1992). Teacher development through peer observation. *TESOL Journal*. 1(2), 7-10.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- 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.D. thesis). University of Denver, USA.
- Smith, M. C. (1997). *Self- reflection as a means of increasing teacher efficacy through cognitive coaching*. Fullerton: California State University.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for successful schools*. USA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. & A. W. Hoy. (2001). Teacher sense of efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7): 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248. <http://doi:10.3102/00346543068002202>.
- Van den Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development program: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47 (3), 142-150.
- Van Veen, K., Zwart, R. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective?. In Kooy, M. & K. Van Veen (Eds.). *Teacher learning that matters, International Perspectives*. (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9 (5), 2-3.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





EKUAD JETPR

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

ISSN 2149-7702
e-ISSN 2587-0718

DOI: 10.38089/ekvad.2025.228

Cilt 11 (2025) Sayı 2, 167-189

İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Bilişsel Koçluk Yaklaşımı Kapsamında İncelenmesi¹

Ceyda PİLEVNE², Süleyman Davut GÖKER³

Öz

Dünyada yaşanan hızlı dönüşümler, eğitimin amacını, kendi öğrenme süreçlerini yaratabilen ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmek olarak yeniden biçimlendirmiştir. Bu noktada eğitimin değişen odağı, öğretmenlere farklılaşan rol ve sorumluluklar tanımlamış ve öğretmenlere öğretmenlik rolünün ötesinde bir ‘eğitim lideri’ kimliği yüklemiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşanan değişimlere uyum sağlaması için eğitsel becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan çağdaş denetim uygulamalarıyla desteklenmesi oldukça önemli hale gelmiştir. Bu çerçevede, bu çalışmada bilişsel koçluk yaklaşımına odaklanılmış ve mesleki gelişim aracı olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının gelişimine bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, hazırlanan on dört haftalık Bilişsel Koçluk eğitim programı, Çanakkale ilinde bir özel okulda farklı kademelerde çalışan on beş İngilizce öğretmenine Eylül-Aralık 2022 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bu araştırma ön/son test tasarımına dayanan bir tek vaka çalışmasıdır ve araştırma yöntemi olarak hem nitel hem nicel analizi içeren iç içe geçmiş karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın veri tabanı, nicel veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (kısa form) ve nitel veri toplama aracı olarak kullanılan yansıtıcı günlükler, koçla yapılan bireysel görüşmelerin ses kayıtları, her bir öğretmenden eğitim öncesi ve sonrası alınan ders video kayıtları ve bilişsel koçluk eğitimi değerlendirme formu ile elde edilen veriler aracılığıyla yapılandırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının artmasında önemli etkisi olduğunu ve bu bağlamda bilişsel koçluk yaklaşımının işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler

Bilişsel Koçluk
Öz-yeterlik
Denetim Yaklaşımları
Mesleki Gelişim
Bilişsel Beceri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.03.2025
Kabul Tarihi: 18.07.2025
E-Yayın Tarihi: 31.08.2025

¹ Bu çalışma ‘Bilişsel Koçluğun İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi’ adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye, ceyda_ekici@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7406-3106>

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye, sdgoker@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3291-7879>

Giriş

Dünyada yaşanan değişim ve dönüşümler sonucunda ortaya çıkan ve bilgi ile bütünleşen, Eğitim 4.0 olarak adlandırılan yenilik çağı, eğitimsel olgularda ve bağlamlarda hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeni rol ve sorumluluk alanları tanımlamıştır. Öğrenci merkezli yeniliklerin vurgulandığı bu dönemde, toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, analiz etme, çıkarımda bulunma gibi bilişsel düşünme süreçlerini etkili bir biçimde edinmeleri ve kullanım becerisi geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda çağın gerektirdiği söz konusu dönüşümlere uyum sağlayabilmek amacıyla hedeflenen insan gücünün yetiştirilmesi sürecinde öğretmenler için yeni rol ve sorumluluk alanlarının tanımlandığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bir eğitim lideri olarak yeni bir kimlik inşa etmeleri ve üstlenmeleri oldukça önemli hale gelmektedir. Bu durum, yenilikçi çağda, eğitim alanında yüksek öz-yeterlik algısına sahip ve değişime kolay uyum sağlayan esnek öğretmenler yaratmak, dersleri ve müfredatı öğrencilerin ilgisi çekecek biçimde ve öğrenci farklılıklarına göre yapılandırmak, öğrencilerin öğrenme sürecinde hata yapmalarına, risk almalarına ve soru sormalarına olanak tanıyan olumlu öğrenme ortamını sağlamak gibi bir takım yenilik temelli değişimlerin yaşanması anlamına gelmektedir (Pilevne, 2024).

Eğitim 4.0 yaklaşımının eğitimsel ortam ve bağlamlarda yarattığı söz konusu değişim ve yenilikleri gerçekleştirmek için çağdaş denetim yaklaşımlarının oldukça ön plana çıktığı belirtilebilir. Dolayısıyla etkili öğretmen mesleki gelişim uygulamaları geliştirilerek denetim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından edinimi ve işlevselliğinin farkına varılması oldukça önemli hale gelmektedir. Eğitim 4.0 bağlamında, *öğrenme yönetimi* üzerine evrilen eğitim odağı, rekabetçi ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi sürecinde, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanan değişikliklere cevap verebilmek adına öğretmenler için yeni bir mücadele ve sorumluluk alanı ortaya çıkarmaktadır (Puncreobutr, 2016: 92-93). Bunu gerçekleştirmek için, öğretmene öğretme pratiklerinde öz değerlendirme yapabilme olanağı tanıyan yansıtıcı denetim uygulamaların öğrenme yönetimine uygulanması gerekmektedir (Göker, 2017:4). Çünkü öğretmenler, kendi öğretim pratiklerini önemsedikleri sürece mesleki anlamda gelişim gösterebilirler. Bu açıdan, öğretmenlerin, kendi yeterlik ve etkililiklerini arttırması, planlama becerilerini geliştirmesi, düşünme süreçlerini ve davranışlarını iyi tanımlaması, eğitim alanında yaşanan değişimlere paralel olarak yapılandırmacı yaklaşımla beraber eğitimde odak nokta haline gelen 'öğrenme' sürecinin zorunlu sonucu niteliği olarak düşünülebilir (Kaya ve Demir, 2014: 67). Bu anlamda, eğitim sürecinde bireyleri bağımsız, özerk öğrenen konumuna getiren temel öge olan öğretmenlerin eğitiminin giderek önemli hala geldiği belirtilebilir.

Bu bilgiler ışığında, rol ve ilişkilerin yeniden yapılandırıldığı yansıtıcı denetim uygulamalarının, öğretmenin edilgen konumda olduğu ve hiyerarşik yapının denetim sürecinde katı bir biçimde şekillendiği geleneksel denetim anlayışının yeniden kavramsallaştırılmasına olanak tanıdığı ileri sürülebilir (Göker, 2017:4). Denetim anlayışında bir değişim aracı olarak görülen yansıtıcı denetim yaklaşımları, farklı eğitimsel bağlamlarda farklı yöntemler ve uygulamalar aracılığıyla uygulanabilir (Hatton ve Smith, 1995). Bu çalışmada ise öğretmenleri hedef belirleyebilen, başarı göstergelerini tanımlayabilen, uygun öğretim stratejilerini seçebilen ve onları kendi öğretim yaşantılarına yansıtabilen uygulayıcılar olmasına olanak tanıyan bir denetim aracı olarak bilişsel koçluk yaklaşımına odaklanılmış ve öğretmen denetiminde yenilikçi bir denetim uygulaması olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, eğitimsel bağlamlarda öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde bir kaynak olarak nasıl uygulanabileceği incelenmiştir. Araştırma kapsamında öz-yeterlik olgusu (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimi olmak üzere toplam üç alt ölçek boyutunda ele alınmış ve bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısının gelişimine etkisi söz konusu üç alt ölçek bağlamında araştırılmıştır.

Bilişsel koçluk, öğretme sürecinde öğretmenin farkındalık kazanmasını, kendi beğenisini arttırmasını, öğretim yöntem ve stratejilerine ilişkin bilgilenmesini ve kendi kendini kontrol etme mekanizması geliştirmesine aracılık etmektedir (Costa ve Garmston, 2002). Öğretmen eğitiminde, özellikle düşünme becerilerinin edinim sürecine kurumsal çerçeve sağlayan bilişsel koçluk, öğretmenlerin bilişsel farkındalık ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Demir ve Doğanay, 2009: 717). Yapılandırmacı kuram bağlamında bilişsel koçluk, eleştiri ve yargı içermeyen, gelişimsel, yansıtıcı ve en iyi öğrenme pratiklerini teşvik etmeyi hedefleyen bir

model olarak, öğretmenler arasında daha fazla dayanışma ve işbirliğine aracılık etmesinin yanı sıra öğretmenlerin kendi mesleki yaşamlarında düşünme ve yansıtma becerilerinin etkin bir biçimde kullanılmasına da katkı sağlamaktadır (Costa ve Garmston, 2014).

Bilişsel koçluk, planlı, amaç yönelimli koçluk görüşmeleri aracılığıyla öğretmenlerin bilişsel etkinliklerinin geliştirilmesine ve yükseltilmesine odaklanan ve teorik temelleri olan bir yaklaşımdır (Costa ve Garmston, 2002). Bilişsel koçluğun teorik yapısı Bandura'nın öz-yeterlik, Koestler'in holonomi düşüncesi, Jungs'ın bireyselleşme ilkesi, Moslow ve Roger'ın hümanist psikoloji kuramı, dilbilim ve nörodilbilimden etkilenmekle birlikte, teorik temelleri bilişsel koçluk merkezinin çalışmalarına, Vygotsky'nin toplum yapılandırmacı kuramına, Dewey'in yapısalcı kuramına dayanmaktadır (Maskey, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımlar, bilginin sürekli ve toplumsal olarak yapılandırıldığı bu açıdan da bireyin çevresiyle olan etkileşimi sonucu bilginin bireyin kendisi tarafından inşa edildiği ve anlamlandırıldığı sürece dayanmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım, bilginin yapılandırılma ve anlamlandırma sürecinde kişisel deneyimlerin ne kadar etkili olduğuna gönderimde bulunmaktadır (Knowles vd., 2005; Lambert, 2002; Wenger, 1998). Buradan yola çıkarak, bilişsel koçluk yaklaşımının, koçluk görüşmeleri ve koçluk pratikleri aracılığıyla öğretmenlere sosyal etkileşim bağlamında kendi kişisel öğrenmelerini gerçekleştirdikleri süreci yansıttığı öngörülebilir. Çünkü öğretmenler koçluk sürecinde bir öğrenme topluluğunun üyesi olarak kimlik inşa etmekte ve bunun sonucunda etkileşim, dayanışma ve işbirliği çerçevesinde bilgiyi içinde oldukları toplumsal çevrede sürekli biçimde yapılandırmaktadır (Chan ve Pang, 2006).

Bilişsel koçluk uygulamasının temel amacı, öğretmen öz-yeterlik ve etkililiğinin artırılması ve bu anlamda yüksek bilişsel yeteneklere sahip, kendi kendini denetleyebilen, kontrol edebilen ve bilişsel farkındalığını oluşturarak kendi gelişim ve değişim alanlarını tanımlayabilen, özerk bireyler yaratmaktadır. Bu noktada bilişsel koçluk yaklaşımı, öğretmenin (i) öz- gözetim, (ii) öz-yönetim ve (iii) öz-değişim becerilerini geliştirmesinde önemli ve güçlü bir kaynaktır (Costa ve Garmston, 2002: 127). Öz-gözetim, yerinde yansıtılarda bulunma yeteneği ve planı genişletmek veya daraltmak için doğru kararlar alma yeteneği olarak açıklanmaktadır. Öz-yönetim, stratejik planlama yapma, başarı göstergelerini tahmin etme ve geçmiş deneyimlere dayanarak sonuç çıkarma yeteneğini ifade etmektedir. Öz-değişim ise geçmiş deneyimleri değerlendirme, analiz etme ve anlam oluşturma ve sonrasında elde edilen kazanımları gelecek deneyimlere uygulama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Costa ve Garmston, 2002). Bu kapsamda, söz konusu üç beceri bağlamında bilişsel koçluk yaklaşımı, öğretmenlerin davranışlarını değil algısını, düşünme süreçlerini, inanç ve tutumlarını değiştirmeyi amaçlamakta ve böylece öğretmenlerin kendi uygulamalarında geliştirmesi gereken alanları bağımsız olarak keşfetmelerine ve söz konusu alanlara ilişkin olarak kendi gereksinimleri bağlamında uzmanlaşmaya aracılık etmektedir (Knowles ve Swanson, 2011).

Bu bağlamda bilişsel koçluk yaklaşımı, üstbilişsel süreçlerin harekete geçirilerek bireyin kendi bilişsel süreçlerini gözlemlemesi, yansıtması ve deneyimlemesine aracılık eden üstbilişsel gözetim sürecini içermekte ve bireyin gözlem sürecinin çıktılarına ilişkin verdiği bilinçli ve bilinçsiz kararları üstbilişsel kontrol mekanizmasıyla denetlemesine olanak tanımaktadır (Perfect ve Schwartz 2002: 4). Bilişsel koçluk, eleştirel düşünme, planlama, öğretme, gözden geçirme, yansıtma, denetleme, yeni yöntem ve teknikleri kullanma gibi üstbilişsel kontrol mekanizmalarının gelişimine dayanarak, öğretmenin öğretim sürecini ve pratiğini çevreleyen düşünce süreçlerine odaklanmasına yardımcı olan bilişsel farkındalığın gelişimini destekleyen bilişsel farkındalık stratejilerini içermektedir (Costa ve Garmston, 2002). Bilişsel koçluk yaklaşımının amacına ilişkin olarak bilişsel farkındalık ve bilişsel farkındalık stratejilerinin, kendine değer vermek, sahip olunan bilgi ve yeteneklerin farkında olmak, motivasyon ve beceri geliştirmek gibi süreçlerde oldukça etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Louca, 2003: 10). Bilişsel farkındalık stratejilerinin bilişsel koçluk eğitimi kapsamında gelişiminin araştırıldığı çalışmalar, öğretmenin düşünme ve öğretim süreçlerinde başarılarının arttığını ve öz-denetim süreçlerini daha etkin gerçekleştirebildiğini ortaya koymaktadır (Bloom vd., 2003; Costa, 1984; Costa ve Kallick, 2004; Garmston vd., 1993; Showers, 1985; Waddell ve Dunn, 2005).

Bilişsel koçluk yaklaşımı, yansıtıcı ortam bağlamında öğretmenleri yeni becerilerin edinilmesi kapsamında kendi öğretim pratikleri hakkında üst bilişsel mekanizmalar aracılığıyla düşünmeye teşvik etmekte ve öğretmenlerin bilişsel farkındalık geliştirmelerine yönelik planlama ve yansıtma yapmalarına olanak tanımaktadır (Smith, 1997: 2-4). Böylece bilişsel koçluk, öğretmenlerin öz-

gözetim, öz-yönetim ve öz-değişim becerilerini kapsayan bir üst kavram olarak öz-denetim becerisi geliştirmelerine ve bu anlamda öğretmenlerin nitelikli ve azimli bireyler olarak, hedef belirlemek ve hedefe ulaşabilmek için davranışlarını ve eğilimlerini kontrol etme ve denetleme yeteneği geliştirmelerine önemli bir kaynak sunmaktadır. Bu noktada bilişsel koçluk yaklaşımı öz-denetim becerisini geliştirmek ve üstbilişsel beceriler kapsamında eleştirel düşünme, eleştirel yansıtma, planlama, problem çözme gibi gelişim alanlarına ilişkin bir çerçeve yaratmak amacıyla bir takım bileşenlerden oluşan bir döngü içermektedir. Söz konusu koçluk döngüsü, bilişsel koç tarafından öğretmene yöneltilen bir takım sorular ve dikkatli bir biçimde hazırlanan eğitim planı aracılığıyla yansıtıcı pratikler sunularak, koçluk yapılan kişilerin kendi gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Koçluk yapılan kişi kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip farkındalık kazandığında, benzer teknikleri geliştirme ve sürdürme olasılığı da artmaktadır. Bilişsel koçluk döngüsü *planlama, gözlem ve yansıtıcı görüşme* olmak üzere üç temel bileşen içermektedir (Costa ve Garmston, 2002).

(i) Planlama: Koçluk döngüsünün ilk aşaması olarak planlama diğer bir ifadeyle gözlem öncesi görüşmedir. Bu aşamada koç, öncelikle danışana bilişsel koçluk eğitim süreci sonunda beklenen olası çıktıları tanımlayarak amaçların, problemlerin ve ihtiyaçların belirlenmesine ve belirlenen amaçlara ulaşmak için hangi yaklaşımların izlenmesi gerektiğine karar vermeye yönelik bir takım sorular sormaktadır. Planlama aşamasındaki yöneltilen soruların işlevi, gözlemlenmesi planlanan dersin başarısını ve amaçlara uygunluğunu görmek için danışandan ders gözlemi sırasında gözlemlenecek davranışların karar verilmesi ve gözlem sırasında ne tür verilerin toplanacağına ilişkin öğretmenin çıkarımlarda bulunmasına olanak tanımaktadır (Costa ve Garmston, 2002).

(ii) Gözlem: İkinci olarak gözlem aşamasında, hedeflenen ders ya da etkinliğe ilişkin güçlü yönler hakkında veri toplanmasına odaklanılmaktadır. Bu aşamada temel amaç danışana hem araştırmacı hem de deneyci rolü verilerek eylem ya da eylemsizlik durumlarının altında yatan anlamları ve işlevleri kavramasına aracılık etmektedir (Costa ve Garmston, 2002). Gözlem aşamasında, koçun hedeflenen görevin ya da dersin güçlü veya zayıf yönlerini görebilmesi için veri toplama süreci ve bu süreçte özne tutumlardan kaçınması oldukça önem taşımaktadır. Gözlem sırasında koç planlama görüşmesinde belirlenen öğretim davranışlarına yönelik bulgular toplarken video kayıtları, ses kayıtları gibi veri toplama araçlarını öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimine destek sunma kapsamında kullanılabilir (Costa ve Garmston, 1994).

(iii) Yansıtma Görüşmesi: Son olarak yansıtma görüşmesinde ise danışanın gözlem sırasında derste ne olduğunu yeniden düşünmesi ve değerlendirmesine yardımcı olmak amacıyla koç, danışana bir takım sorular sormaktadır. Bu noktada koç, öğretmenin kendine ilişkin derin değerlendirmeler ortaya koyması için ders gözlemi sırasındaki izlenim ve deneyimlerini paylaşmasını istemektedir. Böylece öğretmenin ders gözlemi sırasında yaşananlarla planlama görüşmesinde saptanan hedeflerin örtüşüp örtüşmediğini karşılaştırması beklenmektedir. Sonrasında danışan, gözlem sırasında edindiği bireysel öğrenme deneyimlerini analiz etmekte ve gelecekteki öğretim yaşantısına uygulayabileceği yeni yöntem ve teknikleri saptamaktadır (Costa ve Garmston, 2002). Bu aşamada yansıtıcı geri bildirimlerin süreç ve öğretmenin performansı üzerinde oldukça önemli işlevleri bulunmaktadır. Çünkü kaliteli ve nitelikli bir geri bildirim olmadan öğretmeni değerlendirmek, öğretmenin kendi mesleki gelişimi için anlamlı hedefler yaratmasına ve gerçekleştirmesine engel oluşturabilir. Bu açıdan etkili geri bildirimler, öğretmenlere mesleki gelişimlerinde yeni hedefler belirlemeyi ve onlara ulaşmayı sağlamanın yanı sıra artan bir içsel motivasyon kaynağına ve mesleki beceriye sahip olmalarına da katkı sağlamaktadır (Feeney, 2007: 192). Söz konusu koçluk döngüsünün sonucunda, öğretmenler kendini yansıtma ve örgütlenme becerilerini, kendi davranışları üzerinden görme ve değerlendirme fırsatı bulabilmekte ve öz-yeterlik algılarını geliştirebilmektedir (Bandura, 1993, 2006).

Öz-yeterlik, bireyin olası durumları yönetmek için eylem planını organize etme ve yürütme becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Öğretmen öz-yeterlilik kavramı ise öğretmenlerin öğrencinin öğrenme durumunu etkilemek için sahip oldukları bireysel ve kolektif yeteneklerine dair inançlarıdır (Klassen vd., 2011). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme süreci ve başarısını ne kadar etkileyebileceklerine ve ne kadar fark yaratabileceklerine ilişkin sahip oldukları inanç dizgesidir (Tschannen-Moran, 2014: 128). Öğretmenler çok az düzeyde yeterlik hissettiklerinde ya da yeterlik algılarının düşük olduğunu fark ettiklerinde, bu durumun suçlama, umutsuzluk, çaresizlikle sonuçlanabileceği düşünülmektedir. Ancak öz-yeterlik üzerine yapılan

çalışmalar, güçlü ve yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin işlerinde daha fazla enerji harcadıklarını, daha ilgi çekici ve farklı hedefler tanımlayabildiklerini ve motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, başarısızlık engellerine karşı daha uzun süre mücadele etme ve devam edebilme becerisi geliştirdikleri yapılan çalışmalarla ortaya konmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 786-788). Bu bağlamda, öz-yeterlik algıları gelişmiş öğretmenlerin, yeni yöntem ve teknikleri, öğretimsel pratikleri sınıf ortamına aktarmakta daha etkili ve başarılı oldukları, eğitsel becerilerini geliştirmede daha istekli oldukları ve bu anlamda da olumlu tutum sergileyen bireyler olarak daha fazla mesleki gelişim odaklı oldukları ileri sürülmektedir (Edwards, 2015; Göker, 2017).

Alanyazında öz-yeterlik algısına ilişkin yapılan çalışmalar, öğretmen öz-yeterlik algısının, öğretmenlerin gelişimini, motivasyonunu ve öğrenci sonuçlarıyla ilgili öğretmen davranışlarını etkileyen güçlü bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmalar, yüksek öz-yeterlik algısının öğrenci başarısı, sınıf yönetim becerisi, motivasyon gibi farklı değişkenler çerçevesinde önemli sonuçlar ortaya koyduğu göstermektedir (Ashton ve Webb, 1986; Coladarcı, 1992; Hoy ve Wollfolk, 1993; Hoy ve Spero, 2005; Ross, 1992; Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Tschannen-Moran, 2014). Benzer biçimde bilişsel koçluk ve öğretmen öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar da bilişsel koçluğun, öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde etkili ve işlevsel bir kaynak olduğunu ve öğretmenlerin kendi öğretim pratikleri üzerine derinlemesine düşünme, öğrenci farklılıklarından kaynaklı gereksinimlere uyum sağlama, çözüm üretme, bilişsel farkındalık ve öz-yönetim becerisi geliştirme gibi mesleki gelişim alanıyla ilişkili kazanımlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Batt, 2010; Costa ve Garmston, 2002; Joyce ve Showers, 2002; Van Veen vd., 2012; Von der Bengeh vd., 2015). Ancak Türk alanyazın incelendiğinde yansıtıcı denetim bağlamında bilişsel koçluğun öğretmenler üzerinde uygulandığı ve sonuçlarının öğretmen öz-yeterlilik algılarının gelişimi üzerine etkisinin incelendiği çok sayıda çalışmanın mevcut olmadığı görülmektedir (Göker, 2020; Göker ve Ürün Göker, 2021). Bilişsel koçluğun ele alındığı diğer çalışmalarda ise bilişsel koçluğun öğrenciler ve okul yöneticileri üzerine etkisi incelendiği (Bulut, 2009; Ceylan, 2011; Demir, 2009; Demir ve Doğanay, 2010; Demir ve Bal, 2011; Duman, 2013) ve bu açıdan Türk alanyazındaki çalışmalarda ağırlıklı olarak bilişsel koçluğun öğrenci ve okul yöneticilerinin başarılarına arttırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın, Türk alanyazındaki boşluğa ışık tutarak, bilişsel koçluk yaklaşımıyla öğretmenlerin bilişsel süreçleri harekete geçirilerek desteklenmesine ve bu yolla onlara yansıtıcı öğretim etkinlikleri uygulanarak kendi öz-yeterlik düzeylerini fark etme ve geliştirmelerine olanak tanıyacağı için önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin, daha fazla bilişsel farkındalık düzeyine sahip bireyler olarak daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı geliştirdikleri savına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle bu çalışmada, bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin, Eğitim 4.0' la birlikte ortaya çıkan yenilikçi öğrenme ve öğretme ortamlarının gereksinimlerini sağlayacak biçimde hem kendileri hem de öğrencileri için en etkili fırsatları sunabilecek ve değişimi gerçekleştirecek araçlar olduğu düşüncesi ileri sürülmektedir. Çünkü Eğitim 4.0 ile birlikte eğitimin öğrenme sürecine yönelik değişen odağı, öğretmenlere öğretmenlik rolünün ötesinde 'eğitim lideri' olarak yeni bir kimlik ve beraberinde farklı sorumluluk alanları yüklemektedir. Bu açıdan eğitimde başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin gelişiminin denetim uygulamaları aracılığıyla desteklenmesi adına etkili stratejiler belirlemenin öğretmenlerin liderlik rolünün gerçekleşmesi kapsamında oldukça değerli olduğu anlaşılmaktadır (Slinger, 2004: 29-30). Bu nedenle öğretmenlerin Eğitim 4.0 kapsamında liderlik becerilerinin gelişimi amacıyla, bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlere çağın gerekliliklerine kolayca uyum sağlayabilecek davranış sergilemelerinde, öğretim yöntem ve tekniklerinde farklı uygulamaların ediniminde, farklı mesleki tutum, bilgi ve bakış açısı geliştirmelerinde, planlama ve sınıf yönetim becerilerini güçlendirmede, sürekli gelişim ve değişim odaklı yenilikçi bireyler olmalarında etkili bir denetim ve mesleki gelişim aracı olarak önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir.

Kısaca, bilişsel koçluk yaklaşımı, mesleki gelişim sürecinde en etkili ve yararlı kaynaklardan biri olarak, öğretmenlerin problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtılarda bulunma gibi bilişsel süreçlerini harekete geçirerek kendilerini keşfetmelerine ve mesleki açıdan yeni deneyimler yaşamalarına bir destek sunmaktadır (Costa ve Garmston, 2002; Eger, 2006). Bu açıdan, bilişsel

koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin hem yeni öğretim pratiklerinin ediniminde hem de mesleki gelişim sürecinde ihtiyaç duyulan bilişsel ve duygusal yeterlik algılarını arttırmada önemli bir yaklaşım olduğu düşüncesinden hareketle, bu çalışmanın amacı, Costa ve Garmston'un (2014) Bilişsel Koçluk modeli çerçevesinde, bilişsel koçluk yaklaşımının, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik gelişimine bir etkisi olup olmadığını ve kendi mesleki gelişim ve deneyimlerine bilişsel düzlemde bir farkındalık yaratıp yaratmadığını ortaya koymaktır.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın temel inceleme konusunu oluşturan bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin hem akademik hem de davranışsal düzlemde etkililiklerini arttırmak ve bilişsel ve duygusal yeterlik düzeylerini geliştirmek amacıyla özenli ve güçlü bir mesleki gelişim bağlamı yarattığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bilişsel gelişim ve öğretmen öz-yeterlik algısının birbiriyle bağıntılı olduğu gerçeğine dayanarak bu araştırmanın problem durumu, eğitim sürecinde hızla yaşanan değişimlere öğretmenlerin uyum sağlayabilmesi amacıyla öğretmenlere etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi sunan bilişsel koçluk yaklaşımının, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin gelişimine etkisini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, çalışmanın amacına ilişkin olarak belirlenen ve yanıtı aranan araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Bilişsel koçluk, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine bütün olarak ne ölçüde etki etmektedir?
2. Bilişsel koçluk İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının gelişimine (i) öğrenci katılımı; (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimi bağlamında gelişimine ne ölçüde katkı sağlamaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak hem nitel hem de nicel araştırma yöntemini kapsayan ve nitel ve nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birleştirilmesini içeren ve böylece araştırma sorularına yanıt arama sürecinde farklı çözüm yollarını bütüncül bir çerçevede sunmaya olanak tanıyan *karma yöntem* kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı ve soruları kapsamında nitel ve nicel verilerin toplanması, analizinin zamanlaması ve ağırlık verilen veri türü dikkate alınarak, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda toplanıp analizini içeren *eşzamanlı iç içe geçmiş karma yöntem* tasarımı kullanılmıştır. Bu bağlamda eş zamanlı iç içe geçmiş karma yöntem aracılığıyla, bu çalışmada nicel ve nitel bileşenlerden ayrı ayrı elde edilen sonuçlar birleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Böylece elde edilen bulguların doğrulama, destekleme veya çapraz geçerliliğinin sağlanmasına önem verilerek her bir araştırma problemine ilişkin olası tutarsızlıkları anlamlandırmak, sonuçların katılımcı deneyimlerine dayandığına emin olmak ve etkili betimlemeler ortaya koyarak, elde edilen bulguların bütüncül bir yaklaşımla sunulması amaçlanmıştır. Diğer taraftan, bilişsel koçluk yaklaşımının belirli bir olgu olarak ele alındığı bu araştırma, ön/son test tasarımına dayanan tek grup deneysel desene sahiptir ve İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi öğretim pratik ve becerileri bilişsel koçluk uygulaması öncesi ve sonrası ele alınıp incelenerek, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının gelişimine olası herhangi bir etkisini ortaya çıkarmaya yönelik bir girişimdir.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın hedef kitlesi İngilizce öğretmenleridir. Araştırma örneklemini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Çanakkale ilinde bir özel okulda ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan, 24-43 yaş arasında 12'si kadın 3'ü erkek olmak üzere çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 15 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler, gönüllü örnekleme yöntemiyle seçilmiş ancak söz konusu seçim sürecinde, bilişsel koçluk eğitimi sırasında olası herhangi bir sorun yaşamamak ve veri toplama sürecini kolaylaştırmak adına katılımcı öğretmenlerin araştırmacıya ve ortama ilişkin yakınlığına öncelik verilmiştir. Ayrıca hem öğretmen hem de öğrenci gereksinimlerinin kademeye göre biçimleneceği ve farklılaşacağı göz önünde bulundurularak farklı kademe ve farklı deneyim süreci değişkenleri de dikkate alınmıştır. Böylece araştırma sonucuna ilişkin doğru ve etkili çıkarımlarda bulunmak ve öğretmen gereksinim ve gelişim alanlarını doğru tanımlayabilmek ve yansıtmak amacıyla örneklemin temsil gücünün kuvvetlendirildiği düşünülmektedir. Ek olarak, çalışmaya gönüllü katılımcı olması istenen öğretmenlere, bilişsel koçluk eğitimi ile birlikte öğretim yaşantılarına ilişkin öz-değerlendirmelerine olanak tanıyan uygulama ve pratikler edinecekleri, öz-

yeterlik düzeyleri üzerine düşünme ve geliştirme fırsatı yakalayacakları ve böylece sınıf içi öğretim yöntemlerini geliştirme ve değiştirme adına büyük bir kazanım elde edecekleri belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın gerçekleştiği okuldan araştırmanın uygulanması için gereken izin alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veriler bağlamında incelenen bilişsel koçluk yaklaşımı ve öz-yeterlik olgusuna ilişkin bütünsel bir betimleme ortaya koymak amacıyla, çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmada nitel veri toplama aracı olarak;

- (i) Araştırmacı tarafından hazırlanan ve bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının gelişimine etkisini görmek ve bilişsel koçluk eğitimine ilişkin memnuniyetlerini ölçmek amacıyla uygulanan *bilişsel koçluk eğitim değerlendirme formu* (BKEDF);
- (ii) Öğretmenlerin ders sonrası öğretim yöntem ve teknikleri üzerine eleştirel yaklaşımla düşünmesine ve derin yansımalarda bulunmasına olanak tanıyan öğretmenlerden alınan *yansıtıcı günlükler* (YG);
- (iii) Sınıf ortamındaki her anı yakalamak ve sonrasında derinlemesine düşünmek için kullanılabilecek işlevsel araçlar olarak öğretmenlerden alınan *ders video kayıtları* (DVK);
- (iv) Eğitim programının içeriği kapsamında koç ve öğretmenin gerçekleştirdiği görüşmeler sırasında alınan *koçla yapılan bireysel görüşmelerin ses kayıtları* (KYBGSK) kullanılmıştır.

Söz konusu nitel veri toplama araçlarının çeşitliliğinin sebebi, eğitim programının etkililiğine ilişkin uzlaşa sağlanan gelişim noktalarına gönderimde bulunan öğretmen görüş ve düşüncelerin net biçimde belirlenmesi ve böylece tema ve kodların oluşum sürecine ilişkin verilerin açıkça değerlendirilmesidir. Bu bağlamda yansıtıcı günlükler, koçla yapılan bireysel görüşmelerin ses kayıtları ve değerlendirme formu, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimine ilişkin edindikleri deneyimler aracılığıyla ne şekilde ve ne ölçüde etkilediğini ortaya koyan güçlü veri kaynakları olarak düşünülmektedir. Özellikle yansıtıcı günlüklerin yapısı ve şeması bilincin serbestçe aktarımını sağlayarak kişinin öz-farkındalığını geliştirmeye ve böylece üstbilişsel mekanizmalar aracılığıyla öğretmenin hafızasını güçlendirmeye katkı sağlamaktadır (Richards ve Lockhart, 1996). Diğer taraftan ders video kayıtlarının da öğretmenlerin sınıf ortamında kendilerine ilişkin farklı bir bakış açısı geliştirmeleri ve performanslarını yabancı bir gözle değerlendirerek etkili ve özerk yansımalarda bulunmaları amacıyla veri tabanının oluşumunda ve güçlendirilmesinde önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak ise bilişsel koçluk sürecinin öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini ne ölçüde etkilediğini görmek ve değerlendirmek amacıyla öğretmen öz-yeterlik algısına etki ettiği varsayılan etmenlerin farklı eğitsel bağlamlarda geçerliğini analiz etmek için ‘Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’ ÖÖYÖ (kısa form) (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretimde daha dinamik ve özerk durumlar üretebilecek bir beceri ve yeterlilik geliştirecekleri varsayımı etrafında biçimlenmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde Çanakkale ilinde farklı okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmenine, Ağustos 2022 ve Eylül 2022 tarihleri arasında ÖÖYÖ’ nin geçerliğini ölçmek için pilot çalışma uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışmada ÖÖYÖ’ nin geçerliğini ölçmek için Cronbach's alpha testi uygulanmış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .75 olduğu tespit edilmiştir. Nunnally (1978) ve DeVellis'e (2003) göre .70 ve üzeri katsayılar anlamlıdır. Dolayısıyla bu araştırma için ölçülen geçerlik katsayısı, Nunnally (1978) ve DeVellis (2003) tarafından belirtilen ve önerilen katsayı ile uyumludur. Bu çalışmada, genel olarak Schön (1983)'ün yansıtıcı uygulama ilkelerine dayanan, Göker (2017) tarafından geliştirilen ve bilişsel koç tarafından araştırmaya katılan 15 İngilizce öğretmenine uygulanan 14 haftalık bilişsel koçluk eğitim programı kullanılmıştır. Aşağıda tablo 1'de 14 haftalık bilişsel koçluk eğitim programının genel kapsamı ve eğitim programının zaman çizelgesi gösterilmiştir.

Tablo 1. On dört haftalık bilişsel koçluk eğitim programı zaman çizelgesi

Aşama	Tarih	Veri toplama
1	Eylül-Ekim, 2022	- Nicel Veri -ÖÖYÖ (ön test) - Nitel Veri -Birinci video kayıtları(15 video)
2	Ekim-Kasım, 2022	-15 saatlik Bilişsel Koçluk Eğitimi - Nitel veri -Koç ve öğretmen arasındaki bireysel görüşmelerin ses kaydı -İkinci ders video kayıtları (15 Video)
3	Kasım- Aralık, 2022	- Nicel Veri -ÖÖYÖ (son test) - Nitel Veri -BKEDF

Tablo 1’de gösterilen zaman çizelgesi çerçevesinde, çalışmanın ön/son test tasarımı bağlamında bir tek vaka çalışma grubu oluşturulmuş ve bilişsel koçluk eğitim sürecinde hem nicel hem de nitel yöntemler aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada daha önce de belirtildiği gibi hem nicel hem nitel yöntemi kapsayan eş zamanlı iç içe geçmiş karma yöntem deseni kullanılmıştır. Öncelikle ön test ve son test sonuçları aracılığıyla toplanan nicel verilerin analizi için SPSS 18’den (Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket) yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Wilcoxon işaretli-sıralar testi, değişkenlerin kendi sıraları arasındaki farkı hesaplayarak, aynı örnekleme yer alan değişkenler arasındaki önceki ve sonraki farklılıkları saptamak için kullanılan parametrik olmayan bir istatistik testidir (Büyüköztürk, 2019: 173-174). Bu araştırmada, 15 İngilizce öğretmenin eğitim öncesi ve sonrası öz-yeterlik puanlarının karşılaştırılması amaçlandığı için, örneklemin küçük olması ve grupların bağımlı olmasından dolayı parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Böylece ilişkili iki ölçüm setinde ortaya çıkan puanlar arasındaki farkın anlamlılığı test edilerek, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla, bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası uygulanan ÖÖYÖ’nin ön test ve son testin ardından elde edilen veriler Wilcoxon işaretli sıralar testiyle çözümlenmiştir. Diğer taraftan ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılıkların rastgele ortaya çıkıp çıkmadığını da göstermek amacıyla anlamlılık düzeyi $p<05$ olarak belirlenmiş ve sonuçların betimlenmesi için analizler detaylı olarak incelenmiştir. Aşağıda tablo 2’de çalışmanın veri tabanını oluşturan toplam nicel veri kaynakları gösterilmiştir.

Tablo 2. Toplam nicel kaynak sayısı

Katılımcılar (öğretmenler)	N=15
Öğretmen öz-yeterlik ölçeği (kısa form)	15 (30 sayfa)
Toplam	30 (sayfa)

Çalışmanın nitel veri analiz sürecinde ise, öğretmen ders video kayıtları, öğretmenlerin tuttuğu yansıtıcı günlükler, öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimine ilişkin düşüncelerini paylaştıkları değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Bunlara ek olarak, koç ve öğretmenin karşılıklı gerçekleştirdikleri görüşmelerin ses kayıtları da nitel veri tabanında kullanılmıştır. Aşağıdaki tablo 3’te çalışmanın nitel veri tabanına ilişkin toplam veri sayısı yer almaktadır.

Tablo 3. Toplam nitel kaynak sayısı

Katılımcılar (öğretmenler)	N=15
Ders video kayıtları	30
Yansıtıcı günlükler	15 (45 sayfa)
Bilişsel koçluk eğitim değerlendirme formu	15 (45 sayfa)
Koçla yapılan bireysel görüşmelerin ses kayıtları	30 (450 sayfa)
Toplam	90 (540 sayfa)

Öncelikle nitel veri analizinin ilk aşaması olarak içerik analizi (Patton, 2002) kapsamında ÖÖYÖ'nin içerdiği üç alt ölçeğe dayanarak İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitiminin (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimi bağlamında öz-yeterlik algılarının gelişimine ilişkin paylaştıkları düşünceleri içeren yansıtıcı günlükler ve bilişsel koçluk eğitim değerlendirme formları okunmuştur. Daha sonra öğretmen, koç ve araştırmacının yer aldığı yansıtıcı bildirimlerin verildiği görüşme oturumlarının ses kayıtları dinlenmiş ve gerekli diyaloglar ve paylaşımlar hem içeriğin tam olarak anlaşılması hem de tema ve kodların belirlenmesi için detaylı olarak notlar alınmıştır. Söz konusu veri kaynaklarına dayanarak tema ve kodların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, öncelikle ÖÖYÖ'nin üç alt ölçeği temel alınarak üç tema oluşturulmuş ve sonrasında ise öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda varılan fikir birliğine, onların paylaştıkları ve uzlaşım sağladıkları düşüncelere dayanarak ve ÖÖYÖ'nin içerdiği maddeler çerçevesinde belirli kodlar saptanmaya çalışılmıştır. Görüşme kayıtlarındaki diyalogların ve etkileşimin, yansıtıcı günlüklerin, bilişsel koçluk eğitim değerlendirme formunun içeriğinin analizini tamamladıktan sonra araştırmanın amacına ilişkin olarak öğretmen öz-yeterlik ölçme ölçeği kapsamında büyük oranda benzerlik ve farklılık örüntüleri göz önüne alınarak temalar ve kodlar sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Bilişsel koçluk ve öğretmen öz-yeterlik ilişkisinin incelendiği bu çalışmada, bilişsel koçluğun, İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının gelişiminde ve bilişsel açıdan farkındalık kazanmalarında etkin ve güçlü bir denetim aracı olarak nasıl kullanılacağına ortaya konması amaçlanmıştır. Söz konusu amaca yönelik olarak, öncelikle çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının gelişimine bütün olarak ne ölçüde etki ettiği irdelenmiştir. Bu kapsamda, 'Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği' (kısa form) aracılığıyla ulaşılan nicel bulgular analiz edilmiş ve İngilizce öğretmenlerine bilişsel koçluk eğitim öncesi ve sonrası uygulanan ön/son test aracılığıyla elde edilen bulgular arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenip gözlenmediği incelenmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği ÖÖYÖ'nin kısa formu, öğretmen öz-yeterlik olgusunu; (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimi olmak üzere üç alt ölçek maddesinin içeriğinde yer alan toplam 12 maddelik sorular kapsamında incelemekte ve değerlendirmektedir. Bu bağlamda bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısına bütün olarak ne ölçüde etki ettiğini analiz etmek amacıyla, ÖÖYÖ'nin söz konusu üç alt ölçek maddesi kapsamında puanları ve ortalamaları hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda elde edilen ön test ve son test puanları arasındaki ortalama farkları ve anlamlılık değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4. ÖÖYÖ üç alt ölçek kapsamı nda ön/son test puanları arasındaki ortalama fark

Alt ölçek	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
1 Öğrenci Katılımı	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,416	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
2 Eğitsel Stratejiler	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,417	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
3 Sınıf Yönetimi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,419	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Ortalamalar Farkı	Z	p*
Toplam	Öntest	61,33	16,25	8,34	-3,408	.001
	Sontest	69,67	15,38			

*p<.05

Yukarıda tablo 4’te de gösterildiği gibi Wilcoxon işaretli sıralar testinin analiz sonuçları, ÖÖYÖ kapsamında her bir alt ölçek maddesine ilişkin olarak ölçülen İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı puanları üzerinde bilişsel koçluğun güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 8,34, $z = -3,408$, $p = 0.001$). Sıra ortalamaları ve fark puanlarının toplamı açısından bu fark istatistiksel olarak bilişsel koçluk uygulamasının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesi sürecindeki işlevselliğini destekler niteliktedir. Söz konusu analiz sonucunda bilişsel koçluk eğitiminin etkisiyle öz-yeterlik düzeylerinde artış görülen İngilizce öğretmenlerinin son test puanları, ön teste göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır (MD = 8,34). Kısaca ortaya çıkan nicel bulgulara dayanarak, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi uygulanmadan önceki öz-yeterlik algı düzeyleri ile eğitim sonrası öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -3,408$; $p < 0,05$).

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında, bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısının (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetim becerileri olmak üzere üç alt ölçek bağlamında gelişimine ne ölçüde etki ettiği öncelikle nicel veriler ışığında irdelenmiştir. Bu çerçevede, bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisi, ön/son test olarak uygulanan ÖÖYÖ’ nin (kısa form) (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) belirtilen üç alt ölçeğin maddeleri bağlamında ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle her bir alt ölçek maddesinin içerdiği etmenlerin/soruların öz-yeterlik algısının gelişimine etkisini belirlemek için her bir alt ölçeğin puanları ve ağırlıklı ortalamaları hesaplanmıştır. Sonrasında ise her bir üç alt ölçek maddesine bağlı olarak elde edilen nitel bulgular da incelenerek bütünsel bir analiz ve betimleme sunulmuştur. İlk olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmen öz-yeterlik algısının *öğrenci katılımına* ilişkin etmenler bağlamında gelişmesine ilişkin elde edilen nicel bulgular analiz edilmiştir. Aşağıdaki tablo 5’te ÖÖYÖ bağlamında dört boyutta değerlendirilen öğrenci katılımındaki öz-yeterlik algısına ilişkin ön/son test Wilcoxon işaretli sıra testinin istatistiksel sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenci katılımındaki öz-yeterliğe ilişkin Wilcoxon işaretli sıra testi analizi

Madde	Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
2	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,447	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
3	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,508	,000
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
4	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,455	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
11	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,458	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Ortalamalar Farkı	Z	p*
Toplam	Ön test	16,33	6,37	10,54	-3,416	.001
	Son test	26,87	4,37			

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Wilcoxon işaretli sıra testinin analizinin sonuçları, ÖÖYÖ ile ölçülen bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenci katılımına ilişkin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 10.54, z = -3.416, p = 0.001). Bilişsel koçluk uygulamasının öğrenci katılımına ilişkin öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin son test puanları, ön teste göre anlamlı ölçüde daha yüksektir (MD = 10,54). Bu anlamda elde edilen nicel bulgular, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi öncesi öğrenci katılımına ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile eğitim sonrası öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z = -3,416; p < 0,05). Analiz sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğrenci katılımında öz-yeterlik algısının gelişimi toplam dört madde de 8.00 oranıyla eşit dağılım sergilediği görülmektedir. Bu duruma göre öğretmenlerin, düşük ilgiye sahip öğrencinin ilgisini artırma (madde 2), öğrenciyi okulda başarılı olacağına inandırma (madde 3), öğrenciye öğrenmenin değerini anlamasına yardım etme (madde 4) ve öğrencinin ailesine okul başarısını arttırmak için yardım etme (madde 11) boyutlarında değerlendirdiğimiz öğrenci katılımına ilişkin yeterlik edinimlerinde kendi deneyim ve mesleki yaşantılarına göre belirli bir kazanım elde ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bilişsel koçluk eğitimi sürecinde uygulanan ön test ve son test sonuçları arasında ortaya çıkan anlamlı fark dikkate alınarak, bilişsel koçluğun öğrenci katılımı bağlamında öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde güçlü ve etkili bir denetim aracı olduğu ileri sürülebilir.

İkinci olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmen öz-yeterlik algısının *eğitsel stratejilere* ilişkin etmenler bağlamında gelişmesine ilişkin elde edilen nicel bulgular analiz edilmiştir. Aşağıdaki tablo 6'da ÖÖYÖ bağlamında dört boyutta değerlendirilen eğitsel stratejilerdeki öz-yeterlik algısına ilişkin ön/son test Wilcoxon işaretli sıra testinin istatistiksel sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitsel stratejilerdeki öz-yeterliğe ilişkin Wilcoxon işaretli sıra testi analizi

Madde	Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
5	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,442	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
9	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,461	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
10	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,501	,000
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
12	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,457	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Ortalama lar Farkı	Z	p*
Toplam	Ön test	19,47	4,40	11,66	-3,417	.001
	Son test	31,13	2,77			

*p<.05

Yukarıdaki tablo 6’da gösterildiği gibi, Wilcoxon işaretli sıra testinin analiz bulguları, ÖÖYÖ ile ölçülen öğretmen öz-yeterlik algısının eğitsel stratejilere ilişkin gelişiminde bilişsel koçluğun önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 11.66, z = -3.417, p = 0.001). Ulaşılan nicel bulgular, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi öncesindeki öz-yeterlik düzeyleri ile eğitim sonrası eğitsel stratejilerdeki öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z = -3,417; p < 0,05). Söz konusu verilere göre, eğitsel stratejilere ilişkin öğretmen öz-yeterlik düzeylerini artırmaya çalışan öğretmenlerin son test puanları ön teste göre anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir (MD = 11,66).

Analiz sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde eğitsel stratejilerde öz-yeterlik algısının gelişiminin toplam dört madde de 8.00 oranıyla eşit dağılım sergilediği görülmektedir. Bu duruma göre öğretmenlerin, öğrencilere ne ölçüde iyi sorular ürettiği (madde 5), farklı değerlendirme stratejilerini ne kadar kullandığı (madde 9), öğrenci anlamadığında ne ölçüde farklı açıklamalar ve örnekler sunduğu (madde 10) ve sınıf ortamına alternatif stratejileri ne kadar iyi uyguladığı (madde 12) boyutlarında değerlendirdiğimiz eğitsel stratejilere ilişkin öz-yeterlik edinimlerinde İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte öğretim yöntem ve becerilerinde belirli açılardan farklı kazanımlar sunduğu gözlemlenmektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde söz konusu puanlar çerçevesinde, bilişsel koçluk eğitimi sürecinde uygulanan ön test ve son test analiz bulguları arasında ortaya çıkan anlamlı fark göz önüne alınarak, bilişsel koçluk eğitiminin, eğitsel stratejiler bağlamında öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesi amacıyla etkili bir araç olarak kullanılabileceği belirtilebilir.

Son olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmen öz-yeterlik algısının *sınıf yönetimine* ilişkin etmenler bağlamında gelişmesine ilişkin ulaşılan nicel bulgular analiz edilmiştir. Aşağıdaki tablo 7’de ÖÖYÖ bağlamında dört boyutta değerlendirilen ön/son test Wilcoxon işaretli sıra testinin istatistiksel sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf yönetimindeki öz-yeterliğe ilişkin Wilcoxon işaretli sıra testi analizi

Madde	Ön test-Son test	N	Sıra		Z	p
			Ortalaması	Sıra Toplamı		
1	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,473	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
6	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,416	,001
	Pozitif Sıra	14	7,50	105,00		
	Eşit	1				
	Toplam	15				
7	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,443	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
8	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,447	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Ortalamalar Farkı	Z	p*
Toplam	Ön test	17,53	5,78	10,07	-3,419	,001
	Son test	27,60	4,27			

*p<.05

Yukarıdaki tablo 7’de görüldüğü gibi Wilcoxon işaretli sıra testinin sonuçları, ÖÖYÖ ile analiz edilen sınıf yönetimde öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde bilişsel koçluk yaklaşımının güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 10.07, z = -3.419, p = 0.001). Elde edilen bulgulara göre, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini artırmaya çalışan öğretmenlerin son test puanları, ön teste göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır (MD: 10,07). Bu çerçevede, araştırma sorusunun yanıtı için yapılan istatistiksel analiz kapsamında, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi öncesindeki sınıf yönetimindeki öz-yeterlik edimleri ile eğitim sonrası yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu açıkça ortaya konmuştur (z = -3,419; p < 0,05).

Analiz sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf yönetiminde yeterlik algısının gelişiminin toplam üç madde de 8.00 sıra ortalamasıyla eşit ve yüksek dağılım sergilediği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin, sınıf ortamında rahatsız edici davranışı ne kadar kontrol edebildiği (madde 1), rahatsız edici ve gürültü yapan öğrenciyi ne kadar sakinleştirebildiği (madde 7) ve her bir öğrenci grubuyla sınıf yönetim sistemini ne kadar başarılı kurabildiği (madde 8) boyutlarında incelediğimiz sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarının gelişiminde İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi sonrasında önemli bir artış yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu durum farklı kademelerde çalışan ve farklı deneyimlere ve mesleki yaşantıya sahip olan katılımcı öğretmenlerin sınıf kuralları belirleme ve bunları gerçek sınıf ortamına aktarma sürecinde yaşadıkları zorluklara bilişsel koçluk eğitimiyle beraber çözüm ürettikleri ve sınıf yönetim sistemini daha başarılı olarak inşa edebildikleri biçiminde yorumlanabilir. Çünkü on dört haftalık bilişsel koçluk eğitim sürecinde öğretmenlere etkili sınıf yönetim becerilerine ilişkin 15 saatlik video kayıtları, koçla yapılan yansıtıcı görüşmeleri ve yine koçun hazırladığı sunumları içeren oldukça kapsamlı bir eğitim sunulmuştur.

Diğer yandan öğretmenin, öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını ne kadar sağladığı (madde 6) bağlamında diğer maddelere göre çok az bir farkla 7.50 sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu fark birbiriyle bağdaşık olan diğer maddelerden anlamlı bir fark yaratacak kadar az değildir. Çünkü etkili sınıf yönetim becerileri geliştirme ve bunları sınıf ortamına aktarma sürecinde

bilişsel koçluk eğitimi boyunca farklı öğrenme modeline, farklı ilgiye sahip öğrencilerin dersin akışını bozmadan derste kalmasına ve o öğrencilerin derste sergileyebilecekleri en iyi performanslarını ortaya koymalarına aracılık eden farklı materyal geliştirme ya da etkinliği farklılaştırma teknikleri üzerine oldukça büyük bir zaman harcanmıştır. Bu kapsamda söz konusu araştırma sorusunun yanıtını toplamak gerekirse, ön test ve son test sonuçları arasında karşımıza çıkan anlamlı fark göz önüne alınarak, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini geliştirmede başarılı oldukları ve bu bağlamda bilişsel koçluk eğitiminin, sınıf yönetiminde öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesinde yardımcı bir araç olarak kullanılabileceği belirtilebilir.

Son olarak birbiriyle bağıntılı olduğu düşünülen birinci ve ikinci araştırma sorusunun yanıtlarına ilişkin buraya kadar açıklanan nicel bulguları özetlemek amacıyla aşağıdaki tabloda bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin öz-yeterlik algısının söz konusu üç alt ölçek kapsamında ön/son test Wilcoxon işaretli sıra testinin bulguları sunulmaktadır. Bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası uygulanan ön test ve son test sonuçları arasında ortaya çıkan istatistiksel açıdan anlamlı farka dayanarak, bilişsel koçluk yaklaşımının araştırmanın amacı kapsamında öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde bahsedilen üç alt ölçek kapsamında yardımcı olduğu savunulabilir.

Tablo 8. ÖÖYÖ üç alt ölçek kapsamında ön/son test puanları arasındaki ortalama fark değerleri

Ölçek	Alt Ölçek	Ortalama Fark	P değeri
Öğretmen	Öğrenci Katılımında Yeterlilik	10,54	.001
öz-yeterlik	Eğitsel Stratejilerde Yeterlik	11,66	.001
ölçeği	Sınıf Yönetiminde Yeterlik	10,07	.001

*p<.05

Tablo 8’de gösterildiği gibi Wilcoxon işaretli sıralar testinin analiz sonuçları, ÖÖYÖ kapsamında her bir alt ölçek maddesine bağlı olarak ölçülen öğretmen öz-yeterlik algısına ilişkin olarak bilişsel koçluğun öğretmen yeterlik algısı puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 10.54, $z = -3.416$, $p = 0.001$). Tabloda yer alan bulgular, bilişsel koçluk eğitiminin etkisiyle İngilizce öğretmenlerinin eğitsel stratejilere ilişkin öz-yeterlik algısının daha fazla geliştiğini göstermektedir. Eğitsel becerilerin gelişiminin, öğretmenlerin tüm öğrencileri derse dahil edebilecek, öğrenci, farklılıklarını temel alarak kullandığı yöntem ve teknikleri farklılaştırabilecek ve böylece öğrencilerin sınıfa aidiyetlerini sağlayacak bir sınıf ortamı yaratmasına yardımcı olacağı düşünülebilir. Elbette söz konusu üç boyutun birbiriyle bağıntılı olduğu ve öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin, etkili ve farklı tasarlanmış etkinlik ve materyallerin ve sınıf kuralları açıkça belirlenmiş, iyi yönetilen bir sınıf ortamı inşa etmenin süreklilik ve bağdaşıklık göstermesi gerektiği unutulmamalıdır.

Bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisini nitel bulgular ışığında değerlendirmek amacıyla nitel veri toplama kaynakları olan BKEDF, KYBGSK, DVK ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla elde edilen bulgular incelenmiştir. Bu amaç kapsamında öncelikle ÖÖYÖ içeriği kapsamında öz-yeterlik algısı (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimi olmak üzere üç alt tema biçiminde sınıflandırılmıştır. Daha sonra ise kodların güvenilirliğini sunmak amacıyla nitel veri kaynaklarına dayanarak, öğretmenlerin uzlaştıkları düşünceler ve öğretmenler arasında varılan görüş birliği ve ÖÖYÖ’nin içerdiği maddeler dikkate alınarak 12 kod saptanmıştır. Aşağıdaki tablo 9’da söz konusu tema, kod ve kullanım sıklığının detaylı gösterimi sunulmuş ve belirtilen üç temanın her biri için saptanan kodları destekleyecek nitel bulgular örneklendirilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen öz-yeterlik algısı gelişimine ilişkin tema, kod ve kullanım sıklığı

Tema	Kod	Kullanım sıklığı
Öğrenci katılımında öz-yeterlik edinimi	- okul ödevlerine düşük ilgi gösteren öğrencileri motive etme ve yapabileceğine inandırma -öğrenci farklılıklarını dikkate alarak ilgiyi arttırma -öğrencilere öğrenmenin değerini anlamada yardımcı olma	2 7 3
Toplam		12
Eğitsel stratejilerde öz-yeterlik edinimi	-öğrencilere iyi sorular üretme -farklı değerlendirme stratejileri kullanma -zihin karışıklığı yaşayan öğrencilere alternatif açıklama ve örnekler sunma -sınıfta farklı teknikler uygulama -etkili beden dili ve ses kullanımı	5 5 3 6 3
Toplam		22
Sınıf yönetiminde öz-yeterlik edinimi	-sınıfta rahatsız edici davranışları kontrol etme -öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlama -gürültücü ya da rahatsız edici öğrenciyi sakinleştirme -her öğrenci grubuyla sınıf yönetim düzeni kurma	4 4 3 8
Toplam		19

İlk olarak öğrenci katılımında öz-yeterlik edinimi teması bağlamında Tablo 9’da saptanan üç koda ilişkin nitel veri kaynaklarının incelenmesinin ardından, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluğun öğrenci katılımında öz-yeterlik edinimlerine olumlu katkı sağladığını belirttikleri görülmüştür. Bu durumu daha iyi örneklendirmek ve açıklamak amacıyla, söz konusu tema çerçevesinde belirlenen üç kod bağlamında farklı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır. Örneğin, öğretmen 1 yansıtıcı günlüğünde, ödev yapmada ve derse katılımı düşük ilgi gösteren öğrencileri motive etme bağlamında etkili geri bildirim kullanımının işlevselliğine vurgu yaparak düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

"Öğrencilerimin hem derslere daha etkin katılımında hem de verdiğim ödevleri yapmada daha istekli olduklarını ve öğrenmek için daha fazla çaba gösterdiklerini, bilişsel koçluk eğitimi sırasında daha da etkinleştirme ve farklılaştırma fırsatı bulduğum etkili geri bildirim kullanımlarım sayesinde görmüş oldum. Bu kazanım benim için öğretme yöntem ve tekniklerimde öğrenci farklılıklarını da dikkate alarak farklı ve yaratıcı geri bildirim sunmam gerektiğini öğretti."

Benzer biçimde öğretmen 8 de BKEDF’ de, okulda yeterli motivasyona sahip olmayan öğrencilerin ilgisini arttırmak için öğrenci farklılıkları göz önüne alınarak öğretimin yöntem ve tekniklerinde farklılaşmanın önemli olduğunu belirtmiştir:

"Bilişsel koçluk eğitiminde izlediğimiz örnek ders videoları ve bilişsel koçun örnek ders sunumları sonunda, öğretmenlik yaşantımda en çok zorlandığım konuda büyük kazanım elde ettim. Derse çok fazla etkin katılım göstermeyen bu anlamda ilgisi düşük öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için hazırladığım farklı etkinlikler ve uyguladığım farklı yöntemler çok yararlı oldu. Özellikle farklı öğrenme türüne sahip öğrencileri grup çalışması bağlamında bir araya getirip aralarında bir etkileşim yaratmanın öğrencilerin ilgisini nasıl da arttırdığını gözlemlemiş oldum. Grup çalışması ya da ikili çalışma ortamında öğrencilerin birbirleriyle yaptıkları paylaşımlar gerçekten çok değerliydi."

Öğretmen 11 de BKEDF’ de öğrenci katılımını arttırmada, öğretmenin sergilediği ılımlı ve rehber rolün öğrencinin kendine yönelik inancını pekiştirme ve öğrenmenin önemini keşfetmesi bağlamında önemine değinmiştir:

"Bilişsel koçluk eğitimi sürecinde izlediğim videolarda en çok ilgimi çeken ve öğretme yöntemlerime dahil etmem gerektiğini anladığım en önemli nokta düşük ilgiye sahip öğrencilere"

yönelik öğretmenlerin sergilediği hiç de ısrarcı ve zorlayıcı olmayan rehber rolündeki tutumdu. Öğretmenin öğrencinin motivasyonunu arttırmak için sürekli onun cevaplayacağı sorular sorması ve cevaplayamadığı soru olduğunda ısrarla beklemek yerine farklı sorular sorarak ve özellikle kişiselleştirilmiş sorularla ilgisini tutmaya çalışması, öğrencinin yapabildiğine dair kendine inancını sağlamakla beraber ilgisini de arttırmaktadır. Böylece öğrencilerim öğretmenimin önemini de fark etmeye başladılar. Bu açıdan bunu derslerimde etkin olarak kullanmanın bir zorluk yaratmayacağını anladım."

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi sonrası öğrenci katılımındaki öz-yeterlik algılarının gelişimine ilişkin uzlaşa sağladıkları düşüncelerin, düşük ilgiye sahip öğrencilerin motivasyonunu artırma, farklı zeka türüne sahip öğrenci gereksinimleri dikkate alma ve ders planı hazırlama, öğretmenin sınıf içi yapıcı tutumu aracılığıyla öğrencilerin kendilerine ilişkin inancını güçlendirme ve öğrenmenin değerini anlamalarını sağlama, sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirerek farklı yöntem ve teknikleri sınıf ortamına aktarma ve öğrencilere başarılarını arttırmaya yönelik olarak etkili geri bildirimler sunma gibi çeşitli yeterlik alanları bağlamında şekillendiği görülmektedir. Dolayısıyla yukarıda verilen örnekler de dikkate alındığında, genel olarak bilişsel koçluğun, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci katılımındaki öz-yeterlik algılarının gelişiminde oldukça etkili olduğunu ve bu anlamda farkındalık ve yetkinlik geliştirdiklerini belirttikleri anlaşılmaktadır.

İkinci olarak, eğitsel stratejilerde öz-yeterlik edinimi teması bağlamında Tablo 9'da gösterilen beş koda ilişkin nitel veri kaynaklarının incelenmesinin ardından, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluğun eğitsel stratejilerde öz-yeterlik edinimlerine önemli katkı sağladığını belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitsel stratejilerde öz-yeterlik gelişimlerini daha iyi örneklendirmek ve detaylandırmak amacıyla, söz konusu tema çerçevesinde belirlenen beş kod bağlamında öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır. Örneğin; öğretmen 13 öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının dikkate alınarak her bir öğrencinin özerk bir öğrenen olduğu gerçeğine gönderimde bulunarak farklı soru teknikleri geliştirmenin öneminden yansıtıcı günlüğünde şu şekilde bahsetmiştir:

"Her öğrencinin farklı anlama ve öğrenme seviyesi olduğunu düşünerek ders planını daha özenli hazırlamam gerektiğini anladım. Çünkü öğrenci çeşitliliği kapsamında hazırlanan ders planının dersin işleyişinde ve öğrenci katılımında çok önemli olduğunu öğrendim. Bu açıdan sınıfta her bir öğrencinin özerk bir birey olduğunu, farklı öğrenme ve anlama biçimi olduğunu dikkate alarak farklı soru teknikleri geliştirmem ve daha açık yönerge kullanmam gerektiğini fark ettim."

Öğretmen 9 da anlama güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olmada farklı açıklama ve örneklendirme stratejilerinin geliştirilmesine BKEDF' de dikkat çekmiştir:

"Bilişsel koçluk eğitimi sonunda öğrenci seviyelerinden kaynaklı ortaya çıkan durumları yönetmek ve dersin bütün öğrenciler için anlaşılır olmasını sağlamak için anlama güçlüğü yaşayan öğrencilere farklı açıklama ve örneklendirme tekniğinin kullanımının gerekliliğini anladım. Bundan sonra derslerimde bu tekniği sürekli uygulamam lazım."

Öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını keşfetmelerine yardımcı olmanın onların öğrenme sürecine etkisini öğretmen 10 yansıtıcı günlüğünde şu şekilde açıklamıştır:

"Hem öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmaları hem de ilerleme sağlamaları için öğrenciye konuya ilişkin kendilerinin güçlü olduğu ya da zorlandıkları noktaları düşündürmenin etkisini öğrendim. Bu anlamda kullanılan konunun zorluk ya da kolaylık derecesine ilişkin öğrenciden istenilen puanlama tekniğinin çok etkili olduğunu anladım."

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi sonrası eğitsel stratejilerdeki öz-yeterlik algılarının gelişimine ilişkin fikir birliği sağladıkları düşünceler, farklı değerlendirme stratejilerinin öğrencilerin derse katılımında önemli bir işleve sahip olduğunu anlama, yaratıcı soru sorma becerisinin gelişmesinin öğrencilerin her birinin kendilerini değerli hissetmesinde ve motivasyonlarının artmasında etkili olduğunu keşfetme, eğitsel strateji olarak "hayali pekiştireç" kullanım tekniğini kullanma, her bir öğrenciyi derse katılıma teşvik etmede örneklendirme ve farklı teknikler ve farklı değerlendirme stratejileri geliştirme ve böylece öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını keşfetmelerine yardımcı olma ve etkili beden dili kullanımının öğrencilerin ilgisini çekme ve motivasyonlarını arttırmada yardımcı olduğunu anlama gibi farklı yeterlik alanları çerçevesinde gelişim sağladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda yukarıda verilen örnek öğretmen görüşlerine de

dayanarak, bilişsel koçluğun öğretmenlerin eğitsel stratejilerinde öz-yeterlik algılarının gelişimine etkisini değerlendirmek gerekirse, bilişsel koçluğun öğretmenlerin eğitsel stratejilerindeki öz-yeterlik algılarının gelişiminde oldukça etkili olduğunu ve dolayısıyla bu duruma ilişkin mesleki anlamda farklı bir kazanım ve bilinç geliştirdikleri belirtilebilir.

Son olarak sınıf yönetiminde öz-yeterlik edinimi teması bağlamında Tablo 9'da gösterilen dört kodla ilişkili olarak belirtilen nitel veri kaynaklarının incelenmesinin ardından, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluğun sınıf yönetiminde öz-yeterlik edinimlerine önemli katkı sağladığını belirttikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz-yeterlik gelişimlerini daha iyi örneklemek ve anlamlandırmak amacıyla, söz konusu tema çerçevesinde belirlenen dört kod bağlamında yansıtıcı günlük ve video kayıtlarından çıkarılan farklı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır. Örneğin, öğretmen 14 gürültü yapan ve dersin akışını bozan öğrenci ya da öğrencileri yönetmek için açık ve net olarak sınıf kurallarının belirlenmiş olmasına bağlı olduğuna dikkat çekerek yansıtıcı günlüğünde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Bilişsel koçluk eğitiminde sınıf yönetiminde yeterlik edinimi konusunda izlediğim videolardan en büyük çıkarımım sınıf içi kuralların açıkça tanımlanması oldu. Bu konuda kendimi geliştirmem gerektiği ve daha açık ve net sınıf kuralları belirleyerek sınıf düzenini sağlamam gerektiğini düşünüyorum. Çünkü kuralların belirlenmesi ve bu kurallara öğrencilerin uyması dersin niteliği üzerinde oldukça etkili. Sınıf içinde ortaya çıkması muhtemel kargaşayı önlemek açısından da kuralların önemli olduğuna inanıyorum."

Öğretmen 2 BKEDF' de yeterlik algısının gelişiminin sınıfta rahatsız edici davranışları kontrol etme üzerine düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

"Sınıf yönetiminde yeterlik geliştirmenin öğretmenin etkin bir sınıf ortamı yaratmasında oldukça önemli olduğunu eğitim sırasında izlediğim videolar aracılığıyla anlamış oldum. Bu noktada özellikle sınıfta rahatsız edici davranış sergileyen, dersin akışını bozan ve konuşma eğilimi gösteren öğrencileri uyarda daha dikkatli ve katı olmam gerektiğini öğrendim. Dersin düzenini sağlamak için yer değişikliği yapma, ders dışında konuşan öğrencilerle birebir iletişim kurarak niçin konuştuklarını ve bunun onlara olumsuz etkilerden bahsetmek gibi tekniklere başvurabileceğimi anladım."

Öğretmen 9 da sınıf kurallarına öğrencilerin uymasını sağlamada ve rahatsız edici davranış sergileyen öğrencilerin kontrol etmede öğretmen duruşunun önemini yansıtıcı günlüğünde ifade etmiştir:

"Sınıf yönetimi sağlarken öğretmenin tutumunun ve beden dilinin oldukça önemli olduğunu bugünkü eğitim videolarından anladım. Elbette öğrencilerin derse aktif katılımı sağlamak için ılımlı ve esnek bir ders ortamı yaratmak önemli ancak dersin düzeni bozulduğu an öğretmenin nasıl bir duruş ve tutum sergilediği öğrencilerin ilk dikkat ettikleri nokta bence. Bu yüzden sınıf düzenini bozan öğrencilere yönelik daha dik ve katı bir duruş davranış geliştirmem gerektiğini fark ettim. Ayrıca çok nadiren de olsa öğretmenin hedef dil yerine öğrencileri uyarırken ana dil kullanımının da öğrencilerin toparlanmasında daha büyük etkisi olduğunu gözlemledim."

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi sonrası sınıf yönetimindeki öz-yeterlik algılarının gelişimine ilişkin ortak görüş paylaştıkları çeşitli düşüncelerin, sınıf yönetiminde rahatsız edici davranışları engellemek ve sınıf düzenini sağlamak sürecinde öğretmen duruşunu daha etkili kullanma ve göz temasını daha sık kurma ve böylece sınıf yönetimi güçlendirerek hem öğrencilerin kurallara uymasını sağlama hem de dersin amaçlarına ulaşmasını artırma, etkili sınıf yönetimi sağlayarak sınıf içi olası problem durumlarını engelleme ya da problemlere etkili çözümler sunma, sınıfta öğretmen otoritesi kurarak öğrenci başarısını artırma gibi farklı yeterlik ve gelişim alanları etrafında biçimlendiği görülmektedir. Bu anlamda, yukarıda örnekleri verilen sınıf yönetiminde öz-yeterlik edinimine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel bulgulara da dayanarak, bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde öz-yeterlik algılarının gelişimine etkisinin oldukça etkili olduğunu ve bu bağlamda bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlere farklı bağlamlar çerçevesinde bilişsel düzeyde farkındalık kazandırdığını belirtilebilir.

Kısaca ikinci araştırma sorusunun yanıtı için elde edilen nitel bulgular değerlendirildiğinde, bilişsel koçluk eğitimin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının bütün olarak gelişiminde oldukça etkili

olduğu ve nicel bulgularla da paralellik göstererek en yüksek düzeyde öz-yeterlik algısının gelişiminin eğitsel beceriler kapsamında olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla bilişsel koçluk yaklaşımının amacına uygun olarak, bu araştırma kapsamında uygulanan bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin üst bilişsel becerilerinin gelişiminde ve bilişsel farkındalık ediniminde etkili sonuçlar ortaya koyduğu ve böylece bilişsel koçluğun öğretmenlere öz-denetim, öz-gözetim ve öz-değişim becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak nihai hedef olarak öz-yeterlik algısının gelişimine etkili bir kaynak olduğu belirtilebilir. Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında, İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları, var olan bilgileri ve içsel kaynakları keşfetmelerinde ve söz konusu bilgi ve kaynakları kullanma sürecinde yansıtma becerisi ya da yansıtıcı pratikler geliştirmelerinde ve bunun sonucunda da kendi bilişsel becerilerini düzenleme, kontrol etme, gözlemlleme ve yönetme yeteneklerini kapsayan öz-yeterlik algılarının artmasında bilişsel koçluğun oldukça güçlü bir kaynak olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimde başarıya ulaşabilmek ve eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinin öneminden hareketle, bu çalışmada Eğitim 4.0 bağlamında, öğretmen denetiminde yenilikçi, yansıtıcı denetim uygulamalarından biri olan bilişsel koçluk yaklaşımına odaklanılmış ve eğitimsel bağlamlarda bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde etkili ve işlevsel bir kaynak olarak kullanılıp kullanılmayacağı araştırılmıştır. Günümüz eğitim sisteminde hızla ortaya çıkan değişim ve dönüşümler, öğretmenin sınıf ortamında sürekli genişleyen sorumluluk alanlarını açığa çıkarmış ve beraberinde öğretmene öğretmenlik rolünün ötesinde eğitim lideri kimliği aşılayan yenilikleri getirmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin baskılama ve yargılamadan uzak, tamamen öğretme, sınıf içi planlama, eğitsel ve yönetsel becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan uygulamalarla desteklenmesi oldukça önemli hale gelmiştir. Bu çalışmada da, öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimiyle algı ve davranışlarını olumlu yönde etkileyerek, öz-yeterlik ve etkililik algılarını nasıl geliştireceğine ışık tutmak ve öğretmenin sınıf içindeki eğitim lideri rolünü güçlendirmek amaçlanmıştır.

Çalışmada öncelikle incelenen bilişsel koçluk eğitiminin, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimini bütün olarak ne ölçüde etki ettiğine ilişkin elde edilen nicel sonuçlar incelendiğinde, bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde güçlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan uygulanan ön test ve son test arasında ortaya çıkan sonuçlar arasında gözlemlenen anlamlı fark, bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde etkili bir denetsel araç olduğuna sonucunu desteklemektedir. Yapılan pek çok çalışmada koçluk uygulamaları, etkili ve önemli bir yetki kaynağı olarak, kaliteli ve nitelikli öğretim pratiklerinin gerçekleşmesi ve öğretmenin eğitsel becerilerinin desteklenmesi amacıyla sunulan öğretim uygulamalarının içine yerleşik olarak konumlanan bir mesleki gelişim stratejisi olarak uygulanmaktadır. Bu çalışmanın temel inceleme konusu olan bilişsel koçluk yaklaşımının bu anlamda öğretmenlerin öğretim sürecinde bilgi ve beceri geliştirmesinde ve bu sürecin planlama, öğretme, analiz etme ve uygulama gibi tüm aşamalarında bilişsel farkındalık yaşamasında ve hem bütün olarak öz-yeterlik algılarını geliştirmesinde hem de öğrenci katılımı, eğitsel stratejiler ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik olmak üzere üç alt tema bağlamında gelişiminde etkili ve anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu bulgularla desteklenmektedir.

Sonrasında söz konusu araştırma sorusuyla ilişkili olarak incelenen ikinci araştırma sorusunun nicel ve nitel sonuçları da bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısını (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimi kapsamında etkili sonuçları olduğunu göstermektedir. Bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisine yönelik özellikle öğretmen görüşlerine dayanan nitel veriler ışığında, bu çalışmada ulaşılan sonuçların, Costa ve Garmston (2002)' un bilişsel koçluk yaklaşımına yönelik yaptıkları tanımlama ve amaçlarla da örtüştüğü görülmektedir. Costa ve Gramston (2002) bilişsel koçluğun temel amacını, öğretmen öz-yeterlik algısının ve etkililiğinin artırılması olarak açıklamışlar ve öğretme sürecinde öğretmenin farkındalık kazanmasına, kendi beğenisini arttırmasına, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilendirilmesine ve öğretmenin (i) öz-gözetim, (ii) öz-yönetim ve (iii) öz-değişim becerilerini geliştirmesine olanak tanıyan bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda Costa ve Gramston (2002)' nun bilişsel koçluk yaklaşımı içeriğine ve amacına bağlı olarak bu araştırma kapsamında da bilişsel koçluk eğitiminin, İngilizce öğretmenlerinin öz-gözetim, öz-yönetim ve öz-değişim

becerilerinin gelişimine önemli kazanımlar sunduğu ve bunun sonucu olarak da öz-yeterlik algılarının gelişmesinde güçlü ve etkili bir işleve sahip olduğu nicel ve nitel sonuçlar bağlamında ortaya konmaktadır. Çalışma kapsamında özellikle eğitsel beceriler kapsamında öz-yeterlik algısının gelişiminde gözlemlenen artış, katılımcı İngilizce öğretmenlerinin ortalama deneyim yılının 6 olmasına bağlı olarak, ders içi yeni yöntem ve tekniklerin sınıf ortamına aktarımı, öğrenci farklılıkları dikkate alınarak ders planı hazırlama ve materyal geliştirme, öğrenci ilgisini arttırmaya yönelik ders sunumu gerçekleştirme gibi değişkenler bağlamında mesleki yeterliklerini ve öğretim becerilerini arttırmaya ihtiyaç duydukları biçiminde yorumlanabilir.

Benzer olarak bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik algısına etkisinin incelendiği alanyazında yapılan çalışmalar da öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyinde önemli bir artış yaşadıklarını, yansıtıcı görüşmeler aracılığıyla hem mesleki hem de kişisel gelişim gösterdiklerini, üstbilişsel becerileri kullanmada ve yansıtıcı geri bildirimler vermede çok daha etkili olduklarını ve bu kapsamda öz-gelişim yaşadıklarını göstermektedir (Baker, 2008; Diaz, 2013; Edwards vd., 1998; Evans, 2005; Gibson ve Dembo, 1984; Lee, 2008; Loesch, 2012; Maginnis, 2009). Söz konusu çalışmalara ek olarak, bilişsel koçluk ve öğretmen öz-yeterlik algısının incelendiği diğer çalışmalar da öğretmenin kendi öğretim yaşantısına ve deneyimine ilişkin derinlemesine düşünme fırsatı sunarak bir takım yansımalarında bulunmasında ve böylece öğretmenin bilişsel süreçleri harekete geçirilerek bilişsel farkındalık boyutunda kalıcı değişiklikler ve kazanımlar elde etmesinde ve sonucunda da öz-yeterlik algısının gelişmesinde bilişsel koçluk yaklaşımının önemli sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır (Alicia 2014; Brooks, 2000; Burnet 2015; Corter ve Francis, 2001; Costa ve Garmston, 2002; Edwards ve Newton 1995; Eger, 2006; Ellison ve Hayes, 2009; González Del Castillo 2015; Göker, 2012; Göker, 2020; Maskey 2009). Bu açıdan diğer koçluk yaklaşımları gibi öğretmenlerin kararlarını etkileyen algı ve inançlara dikkat çekerek öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını, öz-denetim mekanizmalarını ve eğitsel becerilerini geliştirmeye yönelik bir araç olarak bilişsel koçluk yaklaşımına ilişkin bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçların, alanyazında yapılan daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla bağdaşıklık gösterdiği ve bu açıdan önceki araştırma sonuçlarının iz düşümünü yansıttığı görülmektedir.

Diğer taraftan elde edilen sonuçlar, Hoy (1998)' un öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminin öğretmene yansımalarıyla da ilişkilendirilebilir. Hoy öz-yeterliği, öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecinde yaşadığı zorluk ya da problemlere ilişkin strateji belirleme ve geliştirme, sınıf içi motivasyon ve davranışlara yönelik güçlü kaynaklar yaratma bağlamında önemli çıktılar sunduğunu ileri sürmüştür. Bu açıdan bu çalışma kapsamında uygulanan bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte İngilizce öğretmenlerinin kendi öğretim süreçleri ve öğretmenlik yaşantılarına ilişkin öz-yeterlik algılarının gelişiminin öğrenci katılımı bağlamında öğrenci başarısının, ilgisinin ve motivasyonun artması, eğitsel stratejiler kapsamında planlama, hedef belirleme, yeni teknik ve yöntemlerin kullanımı ve geliştirilmesi ve sınıf yönetimi çerçevesinde de stres yönetimi, problem çözme, çözüm üretme gibi durumlar bağlamında oldukça önemli sonuçları olduğu görülmektedir.

Ayrıca bu araştırma kapsamında bilişsel koçluğun öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının gelişimine ilişkin elde edilen sonuçların Bandura (1997) 'nın öz-yeterlik olgusuna yönelik belirlediği dört beklenti boyutuyla da bağdaştığı görülmektedir. Bandura (1997)' nın (i) uzmanlaşma deneyimi, (ii) dolaylı deneyimler, (iii) sözlü iktidatlar ve (iv) psikolojik ve duygusal durumlara uyum deneyimi olmak üzere toplam dört boyutta değerlendirdiği öz-yeterlik olgusuna ilişkin beklentiler çerçevesinde bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik edinimine etkisini incelediğimizde, öğrenci katılımında ve eğitsel stratejilerde öz-yeterlik gelişimini uzmanlaşma ve dolaylı deneyimlere ilişkin elde edilen gelişim alanları olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü uzmanlaşma deneyimleri, öğrenci başarısını ve motivasyonu artırma, öğrenme sürecindeki başarısızlıklara çözüm üretme, öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarma ve yapabildiğine dair inanç geliştirme yönünde öğretmenlerin eğitsel becerilerine katkı sunmakta ve böylece öz-yeterlik algısındaki yükselişe sonuçlanmaktadır (Bandura, 1997). Kişilerin ve öğretim pratiklerinin gözlemlenmesiyle elde edilen dolaylı deneyimler ise grup çalışması, ikili çalışma gibi hedeflenen etkinlikte öğrenci başarısının ve ilgisinin, yapabildiğine dair güven ve inancın gözlemlenmesiyle ulaşılan sonuçlarla bağıntılıdır (Bandura, 1997). Dolayısıyla bu çalışmada bilişsel koçluğun öğrenci katılımı ve eğitsel stratejilerdeki öz-yeterlik edinimine ilişkin sonuçlar, düşük ilgi gösteren öğrencileri motive etme, öğrencileri iyi yapabileceğine inandırma, öğrencilere öğrenmenin değerini anlamada yardımcı olma, öğrenci farklılıklarına yönelik farklı etkinlikler planlama gibi

boyutlar üzerinden bakıldığında Bandura'nın (1997) tanımladığı uzmanlaşma ve dolaylı deneyimlerin içeriğine gönderimde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Bandura'nın (1997) öz-yeterlik beklentisi olarak tanımladığı sözlü ikna kullanımının da öğrencilere iyi sorular üretme, farklı değerlendirme stratejileri kullanma ve zihin karışıklığı yaşayan öğrencilere alternatif açıklama ve örnekler sunma süreçlerini içeren eğitsel stratejilerdeki öz-yeterlik gelişimiyle paralellik oluşturduğu görülmektedir. Son olarak Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kavramında tanımladığı psikolojik ve duygusal durumlar bağlamında uyum deneyimleri ise öğretmenin sınıf yönetim becerisi bağlamında sınıfta rahatsız edici davranışları kontrol etme, rahatsız edici öğrenciyi sakinleştirme, sınıfta düzen inşa etme gibi öğretmenin sınıf yönetiminde öz-yeterlik algısını gelişimiyle özdeşlik oluşturduğu görülmektedir. Çünkü uyum deneyimleri, psikolojik ve duygusal uyarılma sonucunda ortaya çıkmakta ve öğretmenin performansı kapsamında yeterlilik ya da yetersizlik hissine bağlı olarak, kaygı, stres ya da heyecan algısının deneyimlenip deneyimlenmemesiyle ilişkilendirilmektedir.

Bilişsel koçluk ve öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminin önemini Eğitim 4.0 bağlamında ele aldığımızda ise Eğitim 4.0'ın önerdiği yenilikçi ve liderliğe dayalı öğrenme ve öğretmen ortamlarının sonucu olarak öğretmenlere tanımlanan yeni görev ve sorumluluk alanlarının yerine getirilmesi ve görevlerin başarıyla tamamlanması amacıyla öğretmenlerin bilişsel gelişimlerini ve öz-yeterlik algılarının gelişimin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu açıdan Eğitim 4.0 ile birlikte ortaya çıkan yenilikçi çağda hem dijital hem de fiziksel bağlamda ortaya çıkan değişim ve dönüşümlere öğretmenlerin adapte olabilmelerinde ve yeni sorumluluklarını gerçekleştirmede yüksek öz-yeterlik algısına ve bilişsel gelişime sahip öğretmenlerin öz-yönetim becerileri olan öğrenenler olarak, Eğitim 4.0' ın talep ettiği şekilde hem kendileri hem de öğrencileri için yenilikçi öğrenme fırsatlarını yakalamada en etkin özneler olduğu belirtilmektedir (Göker ve Ürün Göker, 2021: 875). Bu araştırma kapsamında da bilişsel koçluk eğitimi aracılığıyla üstbilişsel mekanizmaların öğretme sürecini kolaylaştırmadaki rolü ve etkisi dikkate alınarak, öğretmenlerin üstbilişsel mekanizmaları harekete geçirilerek hem kişisel hem de mesleki boyutta üstbilişsel farkındalık yaşadıkları ve sonunda da öz-yeterlik algılarının gelişim gösterdiği ve böylece yenilikçi çağın beklediği öğretmen imajını kazandıkları bulgular aracılığıyla desteklenmektedir.

Kısaca, öğretmen öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin pek çok farklı bağlamda, olumlu mesleki tutum ve algı geliştirdiği ve bu anlamda da istekli, istikrarlı, sorumluluk sahibi olmak gibi davranışların edinilmesinde ve pekiştirilmesinde ve ayrıca istedik öğrenci çıktılarının ulaşılmasında, öğrenci başarısını ve motivasyonunun arttırılmasında eğitsel çıktılarla ilişki olarak güçlü ve etkili performans ve pratikler sundukları hem yapılan önceki çalışmalarda hem de bu çalışmada gözlemlenmiştir. Bu açıdan bu araştırma sonunda da öğretmenlerin üst bilişsel süreçlerinde farkındalık kazanmasına olanak tanıyan bilişsel koçluk eğitiminin, öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin artmasında ve bunun sonucunda hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında bir takım iyileşme ve yeni deneyimler yaşamalarında önemli etkiler yarattığı bulgularla ortaya konmuştur.

Sonuç olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin kendi öğretim süreçleri ve öğretmenlik yaşantılarına ilişkin öz-yeterlik algılarının gelişiminde öğrenci katılımı bağlamında öğrenci başarısının, ilgisinin ve motivasyonun artmasında, eğitsel stratejiler kapsamında planlama, hedef belirleme, yeni teknik ve yöntemlerin kullanımında ve sınıf yönetimi çerçevesinde de stres yönetimi, problem çözme, çözüm üretme gibi durumlar bağlamında oldukça önemli çıktılar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu anlamda bilişsel koçluğun, öğretmenlerin kendi öğretim pratiklerini çözümlemek ve değerlendirmek adına bilişsel becerilerinin gelişimine yardımcı olan bir katalizör işlevi gördüğü belirtilebilir.

Bu çalışmanın İngilizce öğretmenlerine, kendi öğretim bağlamlarında kullandıkları eğitim programı ve içeriğine uyma becerilerine ve yeteneklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeleri ve öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin gelişim göstermeleri için bir temel sağladığı düşünülmektedir. Ancak bu çalışma sonunda elde edilen sonuçlar, İngilizce öğretmenleri için önemli çıkarımlar sunmakla beraber, söz konusu sonuçlar bu çalışmanın sınırlılıkları ve örnekleme çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu açıdan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir bilişsel koçluk üzerine yapılabilecek ileriki çalışmalar için İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı ve eğitsel becerilerinin

gelişimini daha büyük perspektiften görmek amacıyla, öncelikle farklı örneklem büyüklüğü ve daha uzun eğitim süresi veya aşamaları planlanarak uygulanabilecek bir bilişsel koçluk eğitim programı geliştirilmesi önerilebilir. Sonrasında bilişsel koçluk yaklaşımının farklı alanlarda görev yapan öğretmenler üzerindeki etkililiğini ölçmek ve farklı konu alanına özgü değişiklikleri analiz etmek için bilişsel koçluk yaklaşımının farklı alanlarda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algı ve eğitsel becerilerinin gelişimine etkisini görmek ve böylece daha verimli sonuçlar ortaya koymak amacıyla farklı çalışmalara ihtiyaç duyulabilir. Ayrıca bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin bilişsel düzlemde yaşadıkları değişimi ve farkındalığı kendi eğitsel becerileri ve öğretim pratikleri üzerindeki yansımaları ortaya koymak ve farklı açılardan betimlemeler sunmak amacıyla farklı veri toplama araçları geliştirilerek yapılabilecek çalışmalara da ihtiyaç duyulabilir.

Kaynakça

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Baker, K. (2008). *The effects of cognitive coaching on initially licensed teachers*. USA: Lambert Academic Publishing.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urban (Eds.). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. (pp. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Batt, G. E. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 997-1005.
- Bloom, G., Castagna C. & Warren B. (2003). More than mentors: principal coaching. *Leadership*, 32 (5), 20-23.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2009), 13-24.
- Ceylan, M. (2011). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Costa, A. & Garmston, R. (1994). *Cognitive coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. USA: Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, A. & Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. USA: Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, A. & Garmston, R. (2014). *Cognitive coaching seminars Foundation Training Learning Guide*. Australia: Hawker Brownlow Education.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57 (7), 60-62.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Ö. & Bal, A. P. (2011). Bilişsel koçluk yaklaşımının tezsiz yüksek lisans matematik bölümü öğrencilerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(37), 224-243.
- Demir, Ö. & Doğanay, A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *Elementary Education Online Dergisi*, 9(1), 106-127.
- Demir, Ö. & Doğanay, A. (2009). Bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 121-138.
- Diaz, K. A. (2013). *Employing national board certification practices with all teachers: The potential of cognitive coaching and mentoring*. (Unpublished Ph.D. thesis). Arizona State University, USA.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications: USA
- Edwards, J. L. (2010). *Cognitive coaching SM: A synthesis of the research*. USA: Center for Cognitive Coaching.

- Edwards, J. L., Green, K. E., Lyons, C. A., Rogers, M. S. & Swords, M. E. (1998). The effects of cognitive coaching and nonverbal classroom management on teacher efficacy and perceptions of school culture. *American Educational Research*, 39(15), 53-70.
- Ellison, J. & Hayes, C. (2009). Cognitive coaching. In J. Knight (Ed.). *Coaching: Approaches and perspectives*. (pp.70-90). USA: Corwin Press.
- Feeney, E. (2007). Quality feedback: The essential ingredient for teacher success. *The Clearing House*, 80 (4), 191-197. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.4.191-198>
- Garmston, R., Linder, C. & Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *New Roles, New Relationships*, 5 (2), 57-61.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 36 (4), 569-82. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Göker, S. D. (2012). Reflective leadership in EFL. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1355–1362. <https://doi:10.4304/tpls.2.7.1355-1362>.
- Göker, S. D. (2017). Reflective models in teacher supervision introduced by Education 4.0: The teacher in the mirror. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 1-17.
- Göker, S. D. (2020). Cognitive coaching: a powerful supervisory tool to increase teacher sense of efficacy and shape teacher identity. *Teacher Development*, 24(4), 559-582.
- Göker, S. D. & Ürün Göker, M. (2017). Impact of reflective coaching on development of teaching skills of the teacher candidates. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 330-343.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *School of Teaching and Curriculum Studies*, 11 (1), 33-49.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343-356.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93 (4), 335–372.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaya, H. İ. & Demir, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 67-92.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.
- Knowles, M., Swanson, R. & Holton, E. (2011). *The adult learner: The definite classic in adult education and human resource development*. USA: Butterworth-Heinemann.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*. USA: Teachers College Press.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117-139.
- Louca (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Maginnis, J. L. (2009). *The relationship clinical faculty training has to student teacher self-efficacy*. USA: State University of New York.
- Maskey, C. L. (2009). Cognitive coaching has an exciting place in nursing education. *Teaching and Learning in Nursing*, 4(2), 63–65.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill: New York.
- Perfect T. J. & Schwartz B. L. (2002). *Applied metacognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pilevne, C. (2024). *Bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (2), 92-97.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1992). Teacher development through peer observation. *TESOL Journal*. 1(2), 7-10.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- 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.D. thesis). University of Denver, USA.

- Smith, M. C. (1997). *Self-reflection as a means of increasing teacher efficacy through cognitive coaching*. Fullerton: California State University.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for successful schools*. USA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. & A. W. Hoy. (2001). Teacher sense of efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7): 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248. <http://doi:10.3102/00346543068002202>.
- Van den Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development program: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47 (3), 142-150.
- Van Veen, K., Zwart, R. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective?. In Kooy, M. & K. Van Veen (Eds.). *Teacher learning that matters, International Perspectives*. (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9 (5), 2-3.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

