



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**BİLİŞSEL KOÇLUĞUN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖZ-YETERLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**CEYDA PİLEVNE**

**TEZ DANIŞMANI**

**PROF. DR. SÜLEYMAN DAVUT GÖKER**

**ÇANAKKALE – 2024**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**BİLİŞSEL KOÇLUĞUN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖZ-YETERLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

CEYDA PİLEVNE

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. SÜLEYMAN DAVUT GÖKER

ÇANAKKALE – 2024



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Ceyda PİLEVNE tarafından Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER yönetiminde hazırlanan ve **29/08/2024** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Bilişsel Koçluğun İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **DOKTORA TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER  
(Danışman)

Prof. Dr. Hasan ARSLAN

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Doç. Dr. Arslan BAYRAM

Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

**İmza**

Tez No : 10664352  
Tez Savunma Tarihi : 29/08/2024

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL  
Enstitü Müdürü  
...../...../2024

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(imza)

Ceyda PİLEVNE

29/08/2024

## TEŞEKKÜR

Ciddi bir emek ve özveri ile hazırladığım doktora tezimi tamamlamanın heyecanını ve gururunu yaşadığım bu süreçte öncelikle danışmanlığımı üstlenen ve bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Süleyman Davut Göker'e tezin her aşamasında sunduğu değerli katkılar, verdiği tavsiyeler, dikkatli ve özenli düzeltme ve etkili geri bildirimleri için en büyük teşekkürü borç bilirim. Araştırma süreci boyunca bana duyduğu güven, gösterdiği olumlu yaklaşım ve nazik tutum bana büyük bir ilham ve motivasyon kaynağı oldu. Ayrıca komite üyelerimden değerli hocam Sayın Prof. Dr. Hasan Arslan'a rehberliği, dikkatli incelemeleri ve farklı bakış açılarıyla sunduğu tavsiyeleri için; Sayın Prof. Dr. Çavuş Şahin'e yapıcı eleştirileri, doğru yönlendirmeleri ve özenli yaklaşımı için en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya gönüllü olarak katılan İngilizce öğretmenlerine ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim kıymetli arkadaşlarıma da bu süreçte gösterdikleri anlayış ve özveri için ayrıca teşekkür ederim. Öğrenim hayatım boyunca her zaman yanımda olduklarını hissettiren ve ihtiyaç duyduğum her an desteklerini esirgemeyen canım anneme ve kardeşime bu uzun süreçte gösterdikleri anlayış ve paylaştıkları heyecan için çok içten teşekkür ederim. Son olarak hayallerimi gerçekleştirmek için çıktığım bu yolda benim hep yanımda olan sevgili eşime bu süreçte bana gösterdiği destek, özveri, sabır ve duyduğu güven için sonsuz teşekkür ederim. Ve biricik canım babam. Kalbimin en derininde hissettiğim varlığın, sevginin ve gücün iyi ki var.

Ceyda PİLEVNE  
Çanakklale, 2024

## ÖZET

# BİLİŞSEL KOÇLUĞUN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ

Ceyda PİLEVNE

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER

29/08/2024, 214

Öğretmenlik gibi zorlu bir meslekte öğretmenler sürekli olarak pek çok görevi yerine getirmeye çalışmakla birlikte günümüzün hızla değişen dünyasında farklılaşan yeni görevler ve sorumluluklar da yüklenmektedirler. Bu açıdan öğretmenlerin günümüz eğitim sisteminde ortaya çıkan yeni sorumluluk alanları ve görevler kapsamında mesleki gelişimlerinin baskılama ve yargılamadan uzak, sınıf içi planlama ve eğitsel becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan çağdaş denetim uygulamalarıyla desteklenmesi oldukça önemli hale gelmiştir. Bu çalışmada, söz konusu çağdaş denetim uygulamalarından bilişsel koçluk yaklaşımına odaklanılmış ve bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının gelişimine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, on dört haftalık Bilişsel Koçluk eğitim programı hazırlanmış ve söz konusu eğitim programı çerçevesinde İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin artmasında bilişsel koçluk yaklaşımının işlevsel bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağı araştırılmıştır. Çalışmada uygulanan on dört haftalık Bilişsel koçluk eğitimi Göker (2017) tarafından geliştirilen ve genel olarak Schön (1983)'ün yansıtıcı uygulama ilkelerine ve Costa ve Garmston'un Bilişsel koçluk yaklaşımına dayanan bir eğitim programıdır. Bu araştırmanın evren ve örneklemini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale ilinde yer alan Özel İstek 1915 Çanakkale Okullarında farklı kademelerde çalışan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan on beş İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlere Eylül 2022 ve Aralık 2022 tarihleri arasında bilişsel koç ve araştırmacı tarafından on dört haftalık Bilişsel Koçluk eğitimi verilmiştir. Bu araştırma ön/son test tasarımına dayanan bir tek vaka çalışmadır ve araştırma yöntemi

hem nitel hem nicel olup çalışmada i içe geçmiş karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın veri tabanı, on dört haftalık Bilişsel koçluk eğitimi sürecinde kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları ile elde edilen veriler aracılığıyla yapılandırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ğretmen z-Yeterlik leği (kısa form), Ders Sonrası Yansıtıcı z-Değerlendirme leği, öğretmenlerden alınan yansıtıcı günlükler, koçla yapılan bireysel görüşmelerin ses kayıtları, her bir öğretmeninden eğitimi öncesi ve sonrası alınan ders video kayıtları ve bilişsel koçluk eğitimi değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin eğitsel becerilerinin gelişiminde ve öz-yeterlik algılarının artmasında önemli etkisi olduğunu ve bu bağlamda bilişsel koçluk yaklaşımının işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğine ilişkin sonuçları ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Koçluk Uygulamaları, Bilişsel Koçluk, z-yeterlik, Etkililik, Denetim, Mesleki Gelişim.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF COGNITIVE COACHING ON THE SELF-EFFICACY DEVELOPMENT OF ENGLISH TEACHERS

Ceyda PİLEVNE

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Doctoral Dissertation in Educational Science

Supervisor: Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER

29/08/2024, 214

In a demanding profession like teaching, teachers are constantly trying to fulfill many duties, but also take on new duties and responsibilities that differ in today's rapidly changing world. In this respect, it has become very important to support the professional development of teachers within the scope of new areas of responsibility and duties that have emerged in today's education system, with contemporary supervision practices that are free from oppression and judgment, and allow the development of classroom planning and educational skills. This study focused on the cognitive coaching, one of the supervision practices question, and aimed to reveal the effect of cognitive coaching approach on the development of English teachers' self-efficacy perceptions. For this purpose, a fourteen-week Cognitive Coaching training program was prepared and within this framework the training program, it was investigated whether the cognitive coaching approach could be used as a functional tool in increasing the self-efficacy perceptions and educational skills of English teachers. The fourteen-week Cognitive Coaching training applied in this study is a training program developed by Göker (2017) and generally based on the reflective practice principled of Schön and the Cognitive Coaching approach of Costa and Garmston. The population and sample of this research consists of fifteen English teachers working at different levels at Private İstek 1915 Çanakkale Schools in Çanakkale in the 2022-2023 academic year and participating in the study voluntarily. The teachers were given fourteen-week Cognitive Coaching training by a cognitive coach and the researcher between September 2022 and December 2022. This research is a single case study based on a pre/post design and the research method is both qualitative and

quantitative and embedded mixed method was used in the study. The database of the study was structured through data obtained through qualitative and quantitative data collection tools used during the fourteen-week Cognitive Coaching training process. The data collection tools in the study were Teacher Self-Efficacy Scale (short for) and Self-Assessment Scale for Post-Lesson Reflection, reflective diaries received from teachers, audio recordings of individual interviews held by the coach, researcher and teacher, sample lesson video records taken from each teacher before and after the training and cognitive coaching training evaluation form were used. The findings obtained at the end of the research reveal that cognitive coaching training has a significant impact on the development of teachers' educational skills and increasing their self-efficacy perceptions and in this context, it reveals the results that the cognitive coaching approach can be used as a functional tool.

**Key Words:** Coaching Practices, Cognitive Coaching, Self-Efficacy, Effectiveness, Supervision, Professional Development.

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xiii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.4. Alt Problemler.....	9
1.5. Araştırmanın Önemi.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	12
1.7. Sayıtlar.....	12
1.8. Tanımlar.....	13

## İKİNCİ BÖLÜM

15

### KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Eğitim 4.0 Yaklaşımı ve Yenilikçi Eğitim Anlayışı.....	15
2.2. Mesleki Gelişim.....	18
2.3. Eğitimsel Bağlamlarda Gerçekleşen Koçluk Uygulamaları.....	23
2.3.1. Eğitsel Koçluk.....	25
2.3.2. Akran Koçluğu.....	25
2.3.3. Yansıtıcı Koçluk.....	26

2.4.	Bilişsel Koçluk.....	27
2.5.	Bilişsel Koçluk Döngüsü ve Bileşenleri.....	36
	2.5.1. Planlama.....	38
	2.5.2. Gözlem.....	39
	2.5.3. Yansıtma.....	41
2.6.	Bilişsel Koçluk Yaklaşımında Görüşme Haritaları.....	43
	2.6.1. Planlama Görüşmesi.....	43
	2.6.2. Yansıtma Görüşmesi.....	44
	2.6.3. Problem Çözme Görüşmesi.....	45
2.7.	Bilişsel Koçluk Yaklaşımında Koçun Rol ve Sorumlulukları.....	46
	2.7.1. Bilişsel Koçluk Yaklaşımında Zihin Durumları.....	49
2.8.	Bilişsel Koçluk Yaklaşımı Üzerine Yapılan Önceki Çalışmalar.....	52
	2.8.1. Bilişsel Koçluğun Öğrenci Başarısına Etkisi.....	52
	2.8.2. Bilişsel Koçluğun Yansıtma Becerilerinin Gelişimine Etkisi.....	54
	2.8.3. Bilişsel Koçluğun Profesyonel Okul Kültürüne Etkisi.....	55
	2.8.4. Bilişsel Koçluğun İşbirliği ve Dayanışmanın Artmasına Etkisi.....	56
	2.8.5. Bilişsel Koçluğun Mesleki Gelişime Etkisi.....	57
	2.8.6. Bilişsel Koçluğun Kişisel Gelişime Etkisi.....	58
	2.8.7. Bilişsel Koçluğun Öz-yeterlik Algısının Gelişimine Etkisi.....	58
	2.8.8. Bilişsel Koçluğun Mesleki Doyumun Ortaya Çıkmasına Etkisi.....	59
2.9.	Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı.....	60
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>		
<b>ARAŞTIRMA YÖNTEMİ</b>		65
3.1.	Araştırma Deseni ve Yöntemi.....	65
3.2.	Nitel Veri Toplama Araçları.....	68
	3.2.1. Bilişsel Koçluk Eğitim Değerlendirme Formu.....	68
	3.2.2. Yansıtıcı Günlükler.....	68
	3.2.3. Video Ders Kayıtları.....	69
	3.2.4. Koçla Yapılan Bireysel Görüşmelerin Ses Kayıtları.....	70
3.3.	Nicel Veri Toplama Araçları.....	70
	3.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçme Ölçeği.....	71
	3.3.2. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği.....	71
3.4.	Katılımcılar.....	74

3.5.	Evren ve Örneklem.....	75
3.6.	Veri Toplama Süreci.....	76
3.7.	On Dört Haftalık Bilişsel Koçluk Eğitiminin Çerçevesi.....	77
	3.7.1. Birinci Hafta Oturumu.....	78
	3.7.2. İkinci Hafta Oturumu.....	78
	3.7.3. Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Hafta Oturumları.....	82
	3.7.4. Altıncı Hafta Oturumu.....	82
	3.7.5. Yedinci Hafta Oturumu.....	84
	3.7.6. Sekizinci Hafta Oturumu.....	84
	3.7.7. Dokuzuncu Hafta Oturumu.....	86
	3.7.8. Onuncu, On Birinci, On İkinci, On Üçüncü Hafta Oturumu.....	88
	3.7.9. On Dördüncü Hafta Oturumu.....	88
3.8.	Araştırmanın Nicel Güvenirliği.....	89
	3.8.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Yapı ve İç Güvenirliği.....	89
	3.8.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Dış Güvenirliği.....	90
	3.8.3. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği Yapı ve İç Güvenirliği.....	91
	3.8.4. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği Dış Güvenirliği.....	91
3.9.	Araştırmanın Nitel Geçerliği ve Güvenirliği.....	91
	3.9.1. İnanırcılık.....	91
	3.9.2. Aktarılabirlik .....	94
	3.9.3. Tutarlık.....	95
	3.9.4. Teyit Edilebilirlik.....	95
3.10.	Araştırmanın Nicel Geçerliği.....	96
	3.10.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Geçerliği.....	96
	3.10.2. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği Geçerliği.....	97
3.11.	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik Pilot Çalışması.....	98
3.12.	Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik Pilot Çalışması...	98
3.13.	Veri Analizi.....	99
	3.13.1. Nicel Veri Analizi.....	99
	3.13.2. Nitel Veri Analizi.....	101

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM  
ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1.	Birinci Araştırma Sorusunun Analiz Bulguları.....	106
4.2.	İkinci Araştırma Sorusunun Nicel Analiz Bulguları.....	108
4.2.1.	Bilişsel Koçluğun Öğrenci Katılımına İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi.....	109
4.2.2.	Bilişsel Koçluğun Eğitsel Stratejilere İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi.....	110
4.2.3.	Bilişsel Koçluğun Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi.....	112
4.3.	İkinci Araştırma Sorusunun Nitel Analiz Bulguları.....	116
4.3.1.	Bilişsel Koçluğun Öğrenci Katılımına İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi.....	117
4.3.2.	Bilişsel Koçluğun Eğitsel Stratejilere İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi.....	121
4.3.3.	Bilişsel Koçluğun Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi.....	127
4.4.	Üçüncü Araştırma Sorusunun Nicel Analiz Bulguları.....	136
4.5.	Dördüncü Araştırma Sorusunun Nicel Analiz Bulguları.....	138
4.5.1.	Bilişsel Koçluğun Planlama Becerilerinin Gelişimine Etkisi.....	138
4.5.2.	Bilişsel Koçluğun Kişisel ve Mesleki Niteliklerinin Gelişimine Etkisi....	140
4.5.3.	Bilişsel Koçluğun Uygulama Becerilerinin Gelişimine Etkisi.....	143
4.6.	Dördüncü Araştırma Sorusunun Nitel Analiz Bulguları.....	146
4.6.1.	Bilişsel Koçluğun Planlama Becerilerinin Gelişimine Etkisi.....	148
4.6.2.	Bilişsel Koçluğun Kişisel ve Mesleki Niteliklerinin Gelişimine Etkisi....	153
4.6.3.	Bilişsel Koçluğun Uygulama Becerilerinin Gelişimine Etkisi.....	159
4.7.	Beşinci Araştırma Sorusunun Analiz Bulguları.....	172

BEŞİNCİ BÖLÜM  
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.	Sonuçlar ve Tartışma.....	184
5.2.	Öneriler .....	193

KAYNAKÇA .....	195
EKLER .....	I
EK 1. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ .....	I
EK 2. DERS SONRASI YANSITICI ÖZ-DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	III
EK 3. BİLİŞSEL KOÇLUK EĞİTİM DEĞERLENDİRME FORMU.....	VI
EK 4. YANSITICI GÜNLÜK PLANI.....	IX
EK 5. İSTEK 1915 ÇANAKKALE OKULLARINDAN ALINAN İZİN BELGESİ...	X
EK 6. ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİN BELGESİ.....	XI
EK 7. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ.....	XII
EK 8. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ.....	XIII

## SİMGELER VE KISALTMALAR

BKEDF	Bilişsel Koçluk Eğitim Değerlendirme Formu
DSYÖDÖ	Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği
DVK	Ders Video Kayıtları
İÇÖ	İstek 1915 Çanakkale Okulları
KYBGSK	Koçla Yapılan Bireysel Görüşmelerin Bireysel Ses Kayıtları
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖÖYÖ	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği
SATPLR	Self-Assessment Tool for Post-Lesson Reflection
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TSES	Teachers' Sense of Efficacy Scale

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları	72
<b>Tablo 2</b>	Katılımcıların Demografik Özellikleri	74
<b>Tablo 3</b>	Çalışma Çizelgesi	76
<b>Tablo 4</b>	On Dört Haftalık Bilişsel Koçluk Eğitiminin Birinci Aşaması	77
<b>Tablo 5</b>	On Dört Haftalık Bilişsel Koçluk Eğitiminin İkinci Aşaması	79
<b>Tablo 6</b>	On Dört Haftalık Bilişsel Koçluk Eğitiminin Üçüncü Aşaması	87
<b>Tablo 7</b>	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Geçerlik Puanları	97
<b>Tablo 8</b>	Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği Geçerlik Puanları	97
<b>Tablo 9</b>	Toplam Nicel Kaynak Sayısı	100
<b>Tablo 10</b>	Toplam Nitel Kaynak Sayısı	101
<b>Tablo 11</b>	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Ölçek Maddeleri	106
<b>Tablo 12</b>	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçme Ölçeğinin Üç Alt Ölçek Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark	107
<b>Tablo 13</b>	Öğrenci Katılımındaki Öz-Yeterliğe İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi	109
<b>Tablo 14</b>	Eğitsel Starejilerdeki Öz-Yeterliğe İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi	111
<b>Tablo 15</b>	Sınıf Yönetimindeki Öz-Yeterliğe İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi	113
<b>Tablo 16</b>	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Üç Alt Ölçek Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Ortalama Fark Değerleri	115
<b>Tablo 17</b>	Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Gelişimine İlişkin Tema, Kod ve Veri Toplama Araçları	116
<b>Tablo 18</b>	Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Gelişimine İlişkin Tema ve Kodların Kullanım Sıklığı	133

<b>Tablo 19</b>	Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçek Maddeleri	136
<b>Tablo 20</b>	Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi	137
<b>Tablo 21</b>	Planlama Becerilerinin Gelişimine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi	139
<b>Tablo 22</b>	Kişisel ve Mesleki Niteliklerin Gelişimine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi	140
<b>Tablo 23</b>	Uygulama Becerilerinin Gelişimine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analizi	143
<b>Tablo 24</b>	Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeğinin Üç Alt Ölçek Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Ortalama Fark Değerleri	145
<b>Tablo 25</b>	Eğitsel Becerilerin Gelişimine İlişkin Tema, Kod ve Veri Toplama Araçları	147
<b>Tablo 26</b>	Eğitsel Becerilerin Gelişimine İlişkin Tema ve Kodların Kullanım Sıklığı	170
<b>Tablo 27</b>	Öğretmenlerin Bilişsel Koçluk Eğitimine İlişkin Memnuniyet Algılarını Gösteren Veri, Kod ve Veri Kaynağı	173
<b>Tablo 28</b>	Öğretmenlerin Bilişsel Koçluk Eğitimine İlişkin Memnuniyet Algılarını Gösteren Tema ve Kodların Kullanım Sıklığı	182

## ŒEKİLLER DİZİNİ

Œekil No	Œekil Adı	Sayfa No
Œekil 1	BiliŒsel Farkındalık Boyutları	34
Œekil 2	Koçluk Döngüsü	42
Œekil 3	Planlama Haritası	44
Œekil 4	Yansıtma Haritası	45
Œekil 5	EŒzamanlı Karma Yöntem Haritası	67



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Dünyada yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, tarım toplumundan, bilişim teknolojilerinde ortaya çıkan ilerleme ve yeniliklerin vurgulandığı ve Ekonomi 4.0 olarak tanımlanan endüstri toplumuna geçişi beraberinde getirmiştir. Ekonomi 4.0 var olan bilgi ve iletişim teknolojileri ile süreci bambaşka bir boyuta taşıyarak benzeri görülmemiş bir değişim çağını ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde değişim olağanüstü bir şekilde artmış ve sonucunda bilgi ile bütünleşen yenilik çağı ortaya çıkmıştır. Özellikle teknolojik açıdan yaşanan gelişmeler, bilgi toplumunun tüm alanlarında sürekli değişimlerin ortaya çıkmasına neden olduğu gibi eğitimsel bağlamlarda da öğrenme ve öğretme süreç ve yöntemleri üzerinde oldukça hızlı değişimlerin yaşanmasına etki etmiştir. Bu kapsamda bilişim teknolojileri ile endüstriyel süreçleri bir araya getirmeyi ve böylece Endüstri 4.0'ın gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan, Eğitim 4.0 diye adlandırılan yeni bir eğitim yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır. Eğitim 4.0 ile birlikte eğitim bağlamında ortaya çıkan hızlı gelişmeler sonucunda hem öğretmen hem de öğrenciler için yaşamlarında karşılaşılabilecekleri zorluklarla mücadele edebilmeleri adına eleştirel düşünme, problem çözme, doğru karar verme, derinlemesine analiz etme ve değerlendirme yapma, yorumlama, çıkarımda ve öneride bulunma gibi tutum, bilgi ve becerilerin birleşimi içeren ve güçlü araçlar olarak tanımlanabilecek ve ihtiyaç duyulabilecek bilişsel düşünme becerileri edinim sürecinin oldukça önemli hale geldiği düşünülebilir.

Eğitimsel olgularda ve bağlamlarda öğrenci temelli yeniliklere dayanan bu dönem, Eğitim 4.0'ın ihtiyaç duyduğu, çağın gerektirdiği değişimlere uyum sağlayabilen yenilikçi ve rekabetçi bireylerin yetiştirilmesi sürecinde öğretmenler için de yeni sorumluluk alanları tanımlamaktadır (Demir, 2009:147). Yenilikçi çağda toplumun ihtiyacını karşılamayı amaçlayan Eğitim 4.0, eğitim alanında yüksek öğretmen öz-yeterlik algısına sahip ve değişime kolay uyum sağlayan esnek öğretmenler yaratmak, dersleri ve müfredatı öğrencilerin ilgisi çekecek biçimde ve öğrenci farklılıklarına göre yapılandırmak ve 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 (Göker, 2017).Eğitim 4.0 bağlamında, öğrencilerin yaşanan hızlı toplumsal değişimlere cevap verebilmeleri adına belirli nitelik

ve becerilere sahip olması gerekmekte ve bu durum yaratıcı, rekabetçi ve yenilikçi özellikler kapsamında yeniden tanımlanan zeki insan profilinin yetiştirilmesine yönelik yeni bir mücadele ve sorumluluk alanı ortaya çıkarmaktadır (Puncreobutr, 2016: 92-93).

Sosyo- ekonominin farklı koşulları, eğitim aracılığıyla söz konusu döneme ait gerekli yeterlik ve niteliklere sahip insan sermayesini teşvik etmiştir (Sinlarat, 2016). Bu bağlamda eğitim, Eğitim 1.0 kapsamında tarım toplumunun, Eğitim 2.0 kapsamında endüstri toplumunun, Eğitim 3.0 bağlamında küreselleşme sürecinin ve son olarak Eğitim 4.0 bağlamında inovasyon çağının ihtiyaçlarına cevap verecek olgu olarak tanımlamıştır (Harkins, 2008). Bu anlamda daha önce belirtildiği gibi Eğitim 4.0, 'yenilikçi çağda' toplumun ihtiyacını karşılamaya yöneliktir ve toplumun ihtiyaçlarıyla bağıntılı olan bilgi, beceri ve niteliklerin geliştirilmesi, öğrenme yönetiminde bireylere bağlıdır (Sinlarat, 2016). Söz konusu öğrenme yönetimi, öğrencinin toplumdaki değişimlere uyum sağlayabilmesi amacıyla, öğrencinin yeni teknolojik uygulamaları kullanma becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Puncreobutr, 2016: 94; Göker, 2017:3).

Sinlarat (2016), Eğitim 4.0 bağlamında öğrenme yönetiminin, okuma-yazma becerilerinin ötesinde, öğrencinin bütün yaşamı için gerekli olan bilgi ve becerileri üretmesine olanak tanıyan yeni bir öğrenme sistemi olduğunu belirtmiştir. Başka bir ifadeyle, bir toplumda yaşayabilmek için sahip olunabilecek en iyi niteliklere ve becerilere sahip olmak. Bu noktada, Eğitim 4.0, eğitimden çok daha fazlasıdır ve bu nedenle de öğrenme yönetimi, insan gücünün ihtiyacının sağlanması amacıyla, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanan değişikliklere cevap verebilmelidir. Bunu gerçekleştirmek için, öğretmene öğretme pratiklerinde öz değerlendirme yapabilme olanağı tanıyan yansıtıcı uygulamaların öğrenme yönetimine uygulanması gerekmektedir (Göker, 2017:4). Çünkü öğretmenler, kendi öğretim pratiklerini önemsedikleri sürece mesleki anlamda gelişim gösterebilirler. Dolayısıyla öğretmenlerin, kendi yeterlik ve etkililiklerini arttırması, planlama becerilerini, düşünme süreçlerini ve davranışlarını iyi tanımlaması, eğitim alanında yaşanan değişimlere paralel olarak yapılandırmacı yaklaşımla beraber eğitimde odak nokta haline gelen 'öğrenme' sürecinin zorunlu sonucu niteliğindedir. Öğretmenlerde düşünmeyi öğrenme becerileri; kendisinin nasıl ilerlediğini görme, neyi neden yaptığını açıklayabilme, planlama, problem çözme, kendi kendini düzenleme ve kontrol etme kısaca öğrenmeyi öğrenme becerilerinin edinilmesi anlamına gelmektedir (Kaya ve Demir, 2014: 67). Bu

açından eğitim sürecinde bireyleri bağımsız, özerk öğrenen konumuna getiren temel öge olan öğretmenlerin eğitiminin giderek önemli hale geldiği belirtilebilir.

Yukarıdaki 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 öne sürülebilir (Göker, 2017:4). Öğretmen eğitim ve denetim programlarına yansıtmanın etkinleştirilmesi pek çok öğretmen mesleki gelişim programının konusu olmuştur. Denetim anlayışında bir değişim aracı olarak görülen yansıtıcı denetim yaklaşımları, farklı eğitsel bağlamlarda farklı yöntemler ve uygulamalar aracılığıyla uygulanabilir (Hatton ve Smith, 1995).

Bu çalışmada yansıtıcı denetim uygulamalarından bilişsel koçluk yaklaşımına odaklanılmıştır. Bilişsel koçluk, öğretme sürecinde öğretmenin farkındalık kazanmasını, kendi beğenisini arttırmasını, öğretim yöntem ve stratejilerine ilişkin bilgilenmesini ve kendi kendini kontrol etme mekanizması geliştirmesine olanak tanımaktadır (Costa ve Garmston, 2002). Öğretmen eğitiminde, özellikle düşünme becerilerinin kullanılmasında, kurumsal çerçeve sağlayan bilişsel koçluk uygulamasının, öğretmenlerin bilişsel farkındalık ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ileri sürülmektedir (Demir ve Doğanay, 2009: 717). Bilişsel koçluk uygulamasının temel amacı, öğretmen öz-yeterlik ve etkililiğinin arttırılmasıdır ve bu amaç doğrultusunda Eğitim 4.0' ın gerektirdiği biçimde öğretmenlere yenilikçi öğrenme fırsatları yaratmak için öğretmenin (i) öz-denetim, (ii) öz-gözetim ve (iii) öz-değişim becerilerini geliştirmesine ve sonucunda söz konusu üç beceriyi kapsayıcı olarak öz-yönetim becerisinin gelişimine katkı sağlamak hedeflenmektedir (Costa ve Garmston, 2002: 127). Bilişsel koçluk yaklaşımında yetkin bir bilişsel koç aracılığıyla, (i) öz-denetim becerisine sahip bireyler yetiştirmeye öncelik vererek katılımcılarla doğru bir etkileşim ortamı yaratmak, (ii) koçluk ilişkilerini sürdürme konusunda güven aramak ve dolayısıyla güvene dayalı bir iletişim ortamı yaratmak; (iii) beş zihinsel durumu değerlendirmek ve onlara yapılanmasına aracılık etmek son olarak da (iv) katılımcıların kendilerinin ve başkalarının kapasitelerini geliştirmelerine aracılık edebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratabilmek için beş zihin durumunu teşvik edecek yeni yaklaşımlar üretmek amaçlanmaktadır. Belirtilen dört strateji bağlamında

bilişsel koçluk aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kolaylaştırmak amacıyla onlara belirli ölçüde özerklik sağlanmaktadır (Costa ve Garmston, 2002).

Bilişsel koçluk yaklaşımında önemle vurgulanan söz konusu beş zihin durumu (a) ustalık, (b) bilinç, (c) esneklik, (d) yeterlik ve son olarak (e) karşılıklı bağımlılık kavramlarıyla açıklanmaktadır. Ustalık, bireyin daha yüksek hedefler belirlemesi, sürekli büyüme ve gelişme arayışında olması, mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki boşluğu görebilmesi ve bilişsel ve yansıtıcı düşünceleri sürdürülebilir kılmamasını ifade etmektedir. Bilinç, bireyin kendi duyguları, varsayımları ve davranışlarına ilişkin sahip olduğu farkındalığa ve bunların kendilerinin ve başkalarının düşünceleri üzerindeki olası etkisine gönderimde bulunmaktadır. Üçüncü olarak esneklik, bireyin farklı bakış açılarını kavrama yeteneği ve seçilen tepki biçimlerini genişleterek değiştirme isteği olarak düşünülebilir (Costa ve Garmston, 2002). Yeterlik ise öğretmenin öğrenme süreci ve öğrenci katılımında arzu edilen sonuçları gerçekleştirmek için kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin sahip olduğu inanç ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Yeterlik kavramı, öğretme davranışındaki herhangi bir değişiklik için temel bir bileşen olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin ilgili içeriğe hakim olmalarına yardımcı olmada anahtar bir rol oynamaktadır. Son olarak karşılıklı bağımlılık da insanların tanımlanmış bir hedefe ulaşabilmesi için işbirliğinin önemini vurgulamaktadır (Costa ve Garmston, 2002). Söz konusu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi belirtilen beş zihin durumu bireyin bilişsel gelişimin önemli parçaları olarak kabul edilen öz-gözetim, öz-denetim ve öz-değişim yeteneklerini geliştirmektedir (Costa ve Garmston, 1994: 14). Böylece öğretmenler kendini yansıtma, örgütlenme ve ileriye dönük etkin davranışlar sergileme becerilerini, kendi davranışlarını üzerinde görme ve değerlendirme fırsatı bulabilmekte ve sonucunda 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). Öz-yeterlik algısı, zor problemlerin ne kadar çözüleceğine karar verme sürecinde bilişsel koçluk yaklaşımında tanımlanan ve yukarıda belirtilen beş zihin durumundan en önemlisi olarak nitelendirilebilir. 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 bireysel olarak öğrencilerinin öğrenme süreci ve başarısını ne ölçüde etkileyebileceklerine ve ne kadar fark yaratabileceklerine ilişkin sahip oldukları inanç biçimde tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, 2014: 128). Öğretmenler çok az düzeyde yeterlik hissettiklerinde ya da yeterlik algılarının düşük olduğunu fark ettiklerinde bu durum suçlama, umutsuzluk, çaresizlikle sonuçlanabilir ve sonunda geri çekilme duygusu bu süreci takip edebilir. 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, motivasyonlarının yüksek olduğunu ve bu açıdan da başarısızlık engellerine karşı daha uzun süre mücadele etme ve devam edebilme becerisi geliştirdiklerini göstermektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 786-788).

Bu açıdan bakıldığında öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin etkililiklerine ilişkin inançlarına odaklanan motivasyonel bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Ashton (1984), yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin mesleklerini daha ödüllendirici gördüklerini, öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturduklarını, öğrenciler başarılı olmadığında kendilerini sorumlu hissettiklerini ve daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmektedir. Benzer biçimde, Allinder (1995), yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin, öğretme konusunda daha büyük bir şevkle birlikte daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öz-yeterlik algısı yani öğretmenlerin öğretmeyi gerçekleştirme kapasitelerine olan inancı, eğitim bağlamında öğrenci başarısı (Ross, 1992: 45), öğretmen stresi ve sınıf yönetimi (Woolfolk vd., 1990: 26), motivasyon (Midgley vd., 1989: 141) gibi pek çok farklı değişken ve alanla ilişkilendirilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar, öğretmen öz-yeterlik algısının, öğretmenlerin gelişimini, motivasyonunu ve öğrenci sonuçlarıyla ilgili öğretmen davranışlarını etkileyen güçlü bir yapı olduğunu öne sürmektedir (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). Bu bağlamda öz-yeterlik kavramı üzerine yapılan çalışmalar kapsamında öz-yeterlik kavramının önemli bir çalışma konusu olarak karşımıza çıktığı ve öğretmen öz-yeterlik algısı üzerinde sürekli biçimde önemli sonuçlar ve gelişmeler ortaya konduğu belirtilebilir.

Bu çalışmanın içeriği kapsamında da öz-yönetimli öğrenmenin bir parçası olarak öğretmen öz-yeterlik algısı ve bilişsel gelişim arasında bir bağlantı kurularak, bilişsel koçluğun öz-yeterlik algısına bir etkisi olup olmadığı incelenecektir. Başka bir ifadeyle, bu çalışmada, Eğitim 4.0 bağlamında, öğretmen denetiminde yenilikçi ve yansıtıcı denetim uygulamalarından biri olan bilişsel koçluk yaklaşımının, eğitimsel bağlamlarda öğretmen öz-yeterlik ve eğitsel becerilerin gelişiminde bir kaynak olarak nasıl uygulanabileceği dolayısıyla bilişsel koçluk yaklaşımının öz-yeterlik algısının gelişimindeki etkisi araştırılacaktır.

### **1.1. Problem Durumu**

Hızlı değişen dünyada eğitimin amacı, kendi öğrenme süreçlerini yaratabilen ve bu süreçlere etkin olarak katılan, bağımsız, eleştirel düşünen, niteliklerini geliştirmeye odaklı, kendini değerlendirebilen, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmek ve böylece yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde onlara yol göstermektir. Geleneksel eğitim modellerinden farklı olarak, yapılandırmacı yaklaşımla beraber eğitimin öğrenme sürecine yönelik değişen odağı, öğretmenlerin rol ve davranışlarında da farklılaşmayı zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere öğretmenlik rolünün ötesinde sorumluluk yüklendiği ve öğretmenlerden birer 'eğitim lideri' olarak davranış sergilemelerinin beklendiği belirtilebilir. Eğitimde fark yaratan durumun program değil, öğretmen olduğu gerçeğinden yola çıkarak, eğitimde başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin gelişiminin desteklenmesi adına etkili stratejiler belirlemenin öğretmenlerin liderlik rolünün gerçekleşmesi kapsamında oldukça önemli ve değerli olduğu anlaşılmaktadır (Slinger, 2004: 29-30). Liderlik, istenilen hedeflere ulaşmak için ilişkiler kurmaya ve ortak kapasitenin geliştirilmesine dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi, özgüven, öğretim teknik ve yöntem, mesleki tutum, bilgi ve bakış açılarını gelişimiyle doğru orantılıdır. Birer eğitim lideri olarak öğretmenlerin, öğretim yöntem ve tekniklerinde, sınıf yönetiminde sürekli gelişim ve değişim odaklı davranmalarının ve mesleğe ilişkin algılarını daha yaratıcı, yenilikçi biçimde yapılandırmalarının dolayısıyla hem bireysel hem de mesleki açıdan yeterlik ve etkililik algılarını geliştirmeleri beklenmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Bu noktada eğitim sürecinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlere öğretmenlerin adapte olabilmesi için öğretmenlere etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi sunan mesleki gelişim programlarının oldukça önemli olduğunu belirtebiliriz. Bu bağlamda etkili bir mesleki gelişim aracı olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, çağın gerekliliklerine kolayca uyum sağlayabilen, değişime direnmeyen, öğretme ve öğrenme sürecinde yeniliklere açık ve fark yaratmayı amaçlayan, mesleki ve kişisel gelişime önem veren, yeni öğretim pratiklerin edinim ve uygulanma sürecinde istekli olan ve söz konusu pratiklerin sürdürülebilir olmasını hedefleyen öğretmen profilinin yetiştirilmesinde oldukça etkili ve işlevsel bir kaynak olduğu düşünülebilir. Bu açıdan bu çalışmanın, aslında bugün eğitim sisteminde yaşadığımız süregelen probleme gönderimde bulunduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenler geldiğimiz noktada yalnızca öğrenciler için öğrenmeye yardımcı olmak ve güvenli eğitim ortamını yaratmakla sorumlu değil aynı zamanda her geçen yıl artış gösteren bir başarı grafiğini yakalamak ve bunu devam ettirmek de zorundadırlar (Ingersoll ve May, 2012: 50-63). Ek olarak öğrenciyi yüksek başarı seviyesinde tutmamanın sonucu da öğretmenin sınıf yönetiminde gösterdiği yetersizlikten kaynaklandığı düşünülmektedir (Peter ve Passasini, 2012). Bu çalışmanın konusunu oluşturan bilişsel koçluk yaklaşımının söz konusu durumlara ilişkin çözümler sunduğu ve böylece öğretmenlerin hem akademik hem de davranışsal boyutta etkililiklerinin daha da arttığı, öz-yeterlik algılarının geliştiği ve öğrenilen yeni yöntem ve pratikleri sınıf içinde uygulama ve devam ettirmede daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Çünkü bilişsel koçluk yaklaşımın öğretmenlere özenli ve bağlamsal açıdan yeterli ve güçlü bir mesleki öğrenme süreci sunduğu düşünülmektedir.

Bilişsel koçluk yaklaşımı, öğretmenlerin öğretim pratiklerine ve mesleki gelişimlerine ilişkin bilişsel ve duygusal yeterlik düzeylerini arttırmaya ve gizil olan bilişsel davranışlarda değişime odaklanarak öğretmenlerin öğretim sürecindeki becerilerinin gelişimine aracılık eden, yargılayıcı olmayan bir süreci içermektedir (Costa ve Garmston, 2002). Bilişsel koçluğun (i) öğretmen öz-yeterlik algısını arttırdığı, (ii) öğretmenler arasında mesleki iletişim ve etkileşimi teşvik ettiği, (iii) eğitim ve öğretim sürecinde ortaya çıkan yenilikleri desteklediği ve (iv) mesleki doyumu arttırdığı gözlemlenmiştir (Brooks, 2000; Edwards ve Newton, 1995; McLymont ve Costa, 1998; Ray, 1998). Öğretmenin, öğrencilerin öğrenim sürecini etkilemek amacıyla bireysel ve kolektif yeteneklerine duyduğu inanç ve güven olarak tanımlanan öğretmen öz-yeterlik

algısının (Bandura,1997), öğretmenlerin kararlı tutumuna ve heveslerine etki ederek mesleki doyum ve bağlılık yaşamasının yanında öğrenci başarısı ve ilgisinin artması üzerinde de olumlu sonuçları olduğu ortaya konmaktadır (Hobson vd., 2009; McIntyre ve Hagger, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bilişsel koçluk yaklaşımı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği önceki çalışmalar da bilişsel koçluk sürecinin, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerine katkı sağladığını ve öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini daha etkin kullanımına olanak tanıdığını göstermektedir (Alicea, 2014; González Del Castillo, 2015; Maskey, 2009). Diğer bir taraftan, akademik başarıya etki eden eğitim ortamı kaynaklı etmenler arasında öğretmen niteliği ve yeterliği olduğunu ortaya çıkaran çalışmalara da rastlanmaktadır (Rogers vd., 2016; WheatTownsend, 2016). Bu açıdan öğretmenlerde öz-yeterlik algısı ve inancı inşa etme ve bunu sürdürülebilir kılmada bilişsel koçluk yaklaşımının büyük bir etkiye sahip olduğu görüşünden hareketle, bilişsel koçluk ve öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler çerçevesinde, kısaca yenilikçi çağda eğitim alanında yaşanan değişim ve dönüşümlerin, öğretmenlerin tüm öğrencilere ulaşabilmek ve onların gereksinimlerine cevap verebilmek için ne öğreteceklerini ve nasıl öğreteceklerini organize etme ve planlama konusunda daha istekli ve esnek olmalarına neden olduğu ve söz konusu sürecin öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenenler olarak öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olmasını gerektirdiğini ileri sürebiliriz. Bu anlamda, bu çalışmanın, bilişsel koçluk yaklaşımıyla öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını nasıl geliştireceklerine ışık tutacağı ve böylece öğretmenlerin sınıf içi öğretim yöntem ve teknikleri nasıl güçlendireceklerine, eğitsel becerilerini ne ölçüde geliştirebileceklerine ilişkin bir yol haritası çizeceği düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin, daha fazla bilişsel farkındalık ve öz-denetim becerilerine sahip bireyler olarak daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı geliştirdikleri ve bu açıdan 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 savına dayanmaktadır. 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).

Bilişsel gelişim ve öğretmen öz-yeterlik algısının birbiriyle bağıntılı olduğu gerçeğinden hareketle bu çalışmanın amacı, Costa ve Garmston (2014)' un Bilişsel Koçluk modeli çerçevesinde, bilişsel koçluk yaklaşımının, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik ve eğitsel becerilerinin gelişimine bir etkisi olup olmadığını ve kendi mesleki gelişim ve deneyimlerine bilişsel düzlemde bir farkındalık yaratıp yaratmadığını ortaya koymaktır.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin hem yeni öğretim pratiklerinin edinim ve gelişiminde hem de mesleki gelişim sürecinde ihtiyaç duyulan bilişsel ve duygusal yeterlik algılarını arttırmada önemli bir yaklaşım olduğu düşüncesinden hareketle (Costa ve Garmston, 2002), bu araştırmanın problem cümlesi;

- “Bilişsel koçluk yaklaşımın, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin ve eğitsel becerilerinin gelişimine etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

### **1.4. Alt Problemler**

Bilişsel koçluk yaklaşımı, mesleki gelişim sürecinde en etkili ve yararlı kaynaklardan biri olarak, öğretmenlerin problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtmalarda bulunma gibi bilişsel süreçlerini harekete geçirerek kendilerini keşfetmelerini ve mesleki açıdan yeni deneyimler yaşamalarını ve aynı zamanda bunun sonucu olarak da öz güven ve öz saygı duygularını güçlendirip duygusal ve psikolojik bir destek de sunmaktadır (Costa ve Garmston, 2002; Eger, 2006). Bu kapsamda, araştırma problemini cevaplayabilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Bilişsel koçluk, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine bütün olarak ne ölçüde etki etmektedir?

2. Bilişsel koçluk İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının;

- a) öğrenci katılımı
- b) eğitsel stratejiler
- c) sınıf yönetimi bağlamında gelişimine ne ölçüde katkı sağlamaktadır?

3. Bilişsel koçluk, İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişimine bütün olarak ne ölçüde etki etmektedir?

4. Bilişsel koçluk, İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişimini;

- a) planlama becerileri
- b) kişisel ve mesleki nitelikler
- c) uygulama becerileri bağlamında ne ölçüde katkı sağlamaktadır?

5. İngilizce öğretmenleri uygulanan bilişsel koçluk eğitimden ne ölçüde memnun kalmışlardır?

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Küreselleşen ve değişen dünya, sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik düzlemde birçok değişimi ve dönüşümü beraberinde getirmiş ve bütün bu süreçte en etkili ve belirgin değişim bireyleri topluma kazandıran eğitim sisteminde yaşanmıştır. Geleneksel yaklaşım ve alışkanlıklardan uzaklaşıp yeni eğilim ve yönelimler yenileşmeyi amaçlayan eğitim sisteminde odak haline gelmiştir. Bu süreçte eğitimin odağı 'öğrenme' yönetimi üzerine evrilmiş ve bu noktada da öğretmenlerin mesleki anlamda öz-yeterlik ve etkililiklerini arttırmak amacıyla, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf ortamına aktarımı, düşünme, problem çözme, planlama, değerlendirme, analiz etme ve kontrol etme gibi bilişsel becerilerin edinilmesi ve bu kapsamda yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerinin geliştirmesi adına bilişsel koçluk büyük önem kazanmıştır.

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. Bu anlamda Costa ve Garmston (2014)' in Bilişsel Koçluk yaklaşımı öğretmenlere mesleki anlamda destek sağlamak amacıyla kullanılabilir.

Bilişsel koçluk yaklaşımının, denetsel bir yaklaşım olarak, bireyin düşünme, problem çözme, planlama gibi bilişsel süreçleri kullanım becerilerini geliştirdiği ve böylece bireyin düşüncelerini inşa etme ve yapılandırma sürecine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak bilişsel koçluk sürecinin, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının gelişimine katkı sağladığı yapılan çalışmalar aracılığıyla desteklenmektedir (Alicia, 2014; González Del Castillo, 2015; Göker, 2006b, 2012, 2016a, 2016b, 2017, 2020; Maskey, 2009).

Türk alanyazın incelendiğinde yansıtıcı denetim bağlamında bilişsel koçluğun öğretmenler üzerinde uygulandığı ve sonuçlarının öğretmen öz-yeterlilik algılarının ve bu kapsamda eğitsel stratejilerinin gelişimi üzerine etkisinin incelendiği çok sayıda çalışmanın mevcut olmadığı görülmektedir (Göker, 2020; Göker ve Ürün Göker, 2021; Göker ve Ürün Göker, 2023), bilişsel koçluğun öğrenciler ve okul yöneticileri üzerine uygulandığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Akyıldız, 2015; Bulut, 2009; Ceylan, 2011; Demir, 2009; Demir ve Doğanay, 2010; Demir ve Bal, 2011; Duman, 2013). 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 gönderimde bulunarak, bilişsel koçluk yaklaşımıyla öğretmenlerin bilişsel süreçleri harekete geçirilerek desteklenmesine ve bu yolla onlara yansıtıcı öğretim etkinlikleri uygulanarak kendi öz-yeterlilik düzeylerini fark etme ve geliştirmelerine ve aynı zamanda eğitsel becerilerinin edinim ve gelişim sürecine olanak tanıyacağı için önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada araştırmanın amacı, örneklem büyüklüğü ve uygulanan bilişsel koçluk eğitim programı kapsamında belirlenen sınırlılıklar şu şekilde belirtilebilir:

1. Araştırma kapsamında hazırlanan ve tasarlanan 14 haftalık Bilişsel Koçluk Eğitimi programının zaman çizelgesi ve örneklem büyüklüğü çalışmanın öncelikli sınırlılık etmenleri olarak değerlendirilebilir.
2. Örneklem kapsamında 15 İngilizce öğretmeniyle çalışılmış olması ve bu bağlamda elde edilen bulgular araştırmanın genellenebilirliğini etkileyen bir diğer sınırlılık olarak düşünülebilir.
3. Çalışma çizelgesi kendi eğitim bağlamında yapılandırılmış ve yürütülmüş olduğu için çalışma sonunda ulaşılan bulgular, farklı okullarda çalışan İngilizce öğretmenleri için genellenebilirliği etkileyen bir başka sınırlılık olarak ele alınabilir.

## 1.7. Sayıtlar

Bu çalışmada araştırmanın amacı, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizi kapsamında ele alınan temel sayıtlar şu şekilde belirtilebilir:

1. İlk olarak örneklemin farklı okullarda ve farklı illerde çalışan İngilizce öğretmenlerini temsil edeceği varsayılmaktadır.
2. İkinci olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden veri toplama araçlarıyla alınan yanıtların doğruyu ve gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
3. Son olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin veri toplama araçlarında yer alan tüm soruları açık ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları ve 14 haftalık Bilişsel Koçluk eğitimine etkin ve istekli biçimde katıldıkları varsayılmaktadır.

## 1.8. Tanımlar

**Bilişsel Koçluk:** Yapılandırmacı öğrenme teorisi kapsamında, öğrenmeyi en iyi biçimde teşvik eden uygulamaları içeren, yargılayıcı olmayan, gelişimsel ve yansıtıcı bir modeldir. Başka bir ifadeyle, bilişsel koçluk, yargılayıcı olmayan düşünce sistemi geliştirerek içsel ve gizil olan bilişsel davranışları tekrar düzenleyerek öğretim sürecinde açık davranışlara dönüştüren bir modeldir (Costa ve Garmston, 2002).

**Bilişsel Koçluk Döngüsü:** Koçluk döngüsü, bilişsel koçluk sürecine dahil edilen planlama görüşmesi, gözlem ve yansıtıcı görüşme süreçlerini içeren bir dizi adımdır (Costa ve Garmston, 2015).

**Eğitsel stratejiler:** Öğretmenin öğrencilerin bağımsız ve stratejik öğrenenler olmalarını sağlamak için kullandığı tekniklerdir (Learning ve Domain, 2002).

**Öğrenci Katılımı:** Öğrencilerin eğitimlerinde ilerledikçe gösterdikleri dikkat, ilgi ve motivasyon düzeyidir (Learning ve Domain, 2002).

**Öğretmen öz-yeterliği:** Öğretmenlerin öğrencinin öğrenme durumunu etkilemek için sahip oldukları bireysel ve kolektif yeteneklerine dair inançlarıdır (Klassen ve diğerleri, 2011). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bireysel olarak öğrencilerinin öğrenme süreci ve başarısını ne ölçüde etkileyebileceklerine ilişkin sahip oldukları inançtır (Tschannen-Moran, 2014: 128).

**Öz-yeterlik:** Kişinin olası durumları yönetmek için eylem planını organize etme ve yürütme becerisine olan inancıdır (Bandura, 1986).

**Öz-değişim:** Geçmiş deneyimler üzerine düşünme ve çıkarımları gelecek deneyimlere uygulama ve yansıtma yeteneğidir (Costa ve Garmston, 2002).

**Öz-denetim:** Öz-yönetim, öz-gözetim ve öz-değişim becerilerini kapsayan ve nitelikli, kendine zorlayıcı hedefler koyan, azimli kişi olma yeteneğidir (Costa ve Garmston, 2002).

**Öz-gözetim:** Anı yansıtma ve uygun, doğru kararlar verme yeteneğidir (Costa ve Garmston, 2002).

**Öz-yönetim:** Göreve net bir odaklanma ve stratejik bir planla yaklaşma ve sonrasında geçmiş deneyimlere dayanarak sonuç çıkarma yeteneğidir (Costa ve Garmston, 2002).

**Planlama Görüşmesi:** Planlama aşamasının bilişsel süreçlerine aracılık etmek için ders veya etkinlikten önce yapılan planlı tartışmadır (Costa ve Garmston, 2002). Planlama görüşmesi kişiyi derinlemesine düşünme ve somut yanıtlarla tepki vermeye teşvik eden bir takım sorular çerçevesinde biçimlenmektedir (Costa ve Garmston, 2015).

**Sınıf yönetimi:** Öğretmenlerin ders sırasında, sınıfın düzenini, öğrencinin dikkatini ve üretkenliğini sürdürmek için kullandıkları beceri ve tekniklerdir (Alberta Education, 2002).

**Yansıtma görüşmesi:** Yansıtma aşamasının bilişsel süreçlerine aracılık etmek için ders veya etkinlikten sonra yürütülen planlı bir tartışmadır. Yansıtma görüşmesi kişiyi derinlemesine düşünme ve somut yanıtlarla tepki vermeye teşvik eden bir takım sorular çerçevesinde yapılandırılmaktadır (Costa ve Garmston, 2015).

**Zihin durumu:** Zihin durumları, insanların sorunları çözerken eriştikleri kaynakları içermektedir (Costa ve Garmston, 2002).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURUMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

#### 2.1. Eğitim 4.0 Yaklaşımı ve Yenilikçi Eğitim Anlayışı

Toplumsal ve ekonomik düzlemde yaşanan değişimlere bağlı olarak eğitimin evreleri, tarım toplumun ihtiyaçlarına cevap veren Eğitim 1.0, sanayi toplumunun gereksinimlerini karşılayan Eğitim 2.0, teknoloji toplumunun gerekliliklerini sağlamayı amaçlayan Eğitim 3.0 ve son olarak yenilikçi çağda toplumun ihtiyaçlarını karşılayan Eğitim 4.0 olarak tanımlanmaktadır. Eğitim 1.0’ da bilginin öğretmenden öğrenene aktarıldığı öğrencinin pasif olarak konumlandırıldığı bir yapı söz konusudur. Öğrenen temel yöntem olarak açıklamaya odaklanan öğretmeni takip ederek öğrenme sürecinde yer almaktadır. Eğitim 2.0 yaklaşımında öğrenmeyi öğretme kavramı ön plana çıkmaktadır. Eğitim 3.0’ da ise bireyin kendi kendine öğrenme sürecinin desteklenmesi ve öğrenme teknolojilerinin etkileşimli öğrenme sürecinde kullanımına odaklanılmaktadır. Son olarak Eğitim 4.0 yaklaşımında bağlantıcılık ve görselleştirme özellikleri ön plana çıkmakta ve öğrencinin toplumdaki değişikliklere uygun davranış geliştirmesine yardımcı olacak yeni teknolojik yöntemlerin kullanılmasına odaklanılmaktadır (Kovari vd., 2020: 432).

Endüstri 4.0’ da yaşanan dönüşümler ve tartışılan değişimler eğitim alanında da bir takım yeni düşüncelerin keşfedilmesini ve dünya üzerinde bir dalgalanmayı beraberinde getirmiştir. Dünyadaki pek çok geleneksel eğitim yaklaşımında, günün şartlarıyla bağdaşmayan öğrenme ve öğretme yöntemlerinde dönüşüm yaşanmıştır. Eğitim sistemi, çağın nitelik ve becerilerinin kazandırılması kapsamında Endüstri 4.0 sürecinin önemli bir parçasıdır. Eğitim 4.0 eğitim ortamında bildiğimiz bütün anlayışları ve yapılanmaları kökten değiştirmekle birlikte öğrencilerin bilgisayar, bilgi ve iletişim, işbirlikçi çalışma ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimi gibi bağlamlarda derin bir etki yaratmıştır (Suhaimi vd., 2019: 3022). Bu nedenle öğretmenlerin, Eğitim 4.0’ ın getirdiği değişimlere ve yeniliklere nasıl uyum sağlayacaklarına ilişkin çeşitli varsayımlar ortaya atılmıştır. Yenilikçi toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan Eğitim 4.0 yaklaşımında, ‘öğrenme’ kavramı her bireyin kendisinin en iyi nitelik ve beceriyle donatılmasıyla başka bir deyişle çağın ihtiyaçlarına uygun kalite ve becerilerin yaratılmasıyla ilişkilendirilmektedir. (Ishak ve Mansor, 2020).

Eğitim 4.0, inovasyona odaklanan ve bilgi, internet ve teknoloji kullanımını en üst düzeye çıkaran eğitim bağlamında yeni bir paradigmadır. Albersec (2017) Eğitim 4.0' ın eğitim alanında yeni mücadele alanları ürettiğini ileri sürmüş ve söz konusu mücadelede yeni düşünce yöntemleri ve problem çözme tekniklerinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Bugün hala keşfedilmekte olan bir takım yeni öğrenme amaçlarının var olması, bu değişimin etkilerini anlamak adına oldukça önemlidir. Bu nedenle, Eğitim 4.0 bireye sadece temel bir bilgide ustalaşma becerisinin kazandırılmasıyla değil, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde ona sınırsız fırsatlar sunulmasıyla ilişkilidir. Bu açıdan, bu çağın öğrenme ve bilgi kavramları her bireyin yaşam boyu bilgi ve beceri edinmesini destekleyen ve olanak tanıyan yeni bir öğrenme sistemine gönderimde bulunmaktadır. Söz konusu öğrenme sistemi, bireyin çalışma ortamındaki değişikliklere uyum sağlamasına aracılık eden yeni teknolojileri uygulama yeteneğinin geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır.

Fisk (2019), Eğitim 4.0 kapsamında aşağıda yer alan dokuz öğrenme eğilimi ileri sürmüştür:

- (i) Öğrenme her zaman ve her yerde gerçekleşebilir.
- (ii) Öğrenme, kişiselleştirilmiş yani öğrenci merkezli olmalıdır.
- (iii) Öğrenci neyi, nasıl öğrendiğine ilişkin özgür seçime sahip olmalıdır.
- (iv) Proje tabanlı öğrenme uygulanmalıdır.
- (v) Öğrencilerin kendi deneyimlerini oluşturabilmesi için daha fazla uygulamalı öğrenmeye odaklanılmalıdır.
- (vi) Öğrenciler veri yorumlamaya teşvik edilmelidir.
- (vii) Öğrencilerin olgusal bilgileri değerlendirmesine olanak tanınmalıdır.
- (viii) Öğrenci görüşleri alınmalı ve değerlendirilmelidir.
- (ix) Öğrencilerin bağımsız öğrenciler olması için mentörlük programlarının uygulanmasına ağırlık verilmelidir.

Yukarıda belirtilen Eğitim 4.0 kapsamındaki öğrenme eğilimlerine dayanarak, Eğitim 4.0' a cevap veren öğrenme yönetiminin, bireyleri yaratıcı ve yenilikçi olmaya hazır hale getirmeyi amaçladığı ön görülebilir. Bu nedenle bireylerin liderlik, işbirliği, yaratıcılık, dijital okuryazarlık, etkili iletişim, duygusal zeka, girişimcilik, küresel vatandaşlık, problem çözme, eleştirel düşünme ve grup çalışması gibi 21. yüzyıl becerileri

kapsamında ele alınan özellikleri ve yaşam becerilerini edinmesi oldukça önem kazanmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, kendi öğrenmelerinde daha bağımsız hale geleceklerinden öğretmenlerin, öğrencilere öğrenme süreçlerinde rehberlik etmek ve yol göstermek amacıyla ‘kolaylaştırıcı’ olarak tanımlayabileceğimiz yeni bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin öğrenme sürecine en büyük ve gerçek katkı, onların kendilerini geliştirmek ve gerçekleştirmek adına kendi öğrenme sorumlulukları ve yükümlülüklerini edinmesine aracılık etmektir (Tanang ve Abu, 2014).

Bu noktadan hareketle, Eğitim 4.0 çağın gereksinimlerini karşılayabilmek ve söz konusu yenilik ve gereksinimleri edinecek bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin birer eğitim lideri olarak tanımlanabilen yeni rol ve sorumlulukları da beraberinde getirmiştir. Başka bir ifadeyle, Eğitim 4.0 ile birlikte açığa çıkan yenilikçi ve liderliğe dayalı öğrenme bağlamları öğretmenlerin hem dijital hem de fiziki sınıf ortamında işlevlerini sürdürebilmeleri adına değişimi sahiplenmek ve gerçekleştirmek için yeni görev ve sorumluluklar yaratmıştır. Söz konusu görevler ise öğretmenlerin bilişsel gelişimlerini ve öğretmen öz-yeterlik algılarını arttırmalarını gerektirmektedir (Göker ve Ürün Göker, 2024: 43).

Eğitim 4.0 yaklaşımının eğitim bağlamlarında yarattığı söz konusu değişim ve yenilikleri gerçekleştirmek için çağdaş denetim yaklaşımlarının oldukça ön plana çıktığı ve bu açıdan etkili öğretmen mesleki gelişim uygulamaları geliştirilerek denetim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından edinimi ve işlevselliğinin farkına varılmasının önemli hale geldiği belirtilebilir. Böylece öğretmen mesleki gelişimine ağırlık verilerek, öğretmenlerin tanımlanan yeni zorlayıcı rol ve sorumlulukları başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için ihtiyaçları olan pratikleri hızlı ve etkili bir biçimde öğrenme ve sınıf ortamına yansıtma fırsatı yakalayacakları düşünülebilir. Bu bilgiler çerçevesinde, çalışmanın bir sonraki bölümünde öncelikle öğretmen mesleki gelişim kavramı ele alınmış sonrasında eğitimsel bağlamlarda ve ortamlarda uygulanan farklı koçluk uygulamaları ve yaklaşımları ele alınmış ve daha sonra ise araştırmanın temel odağı da olan bilişsel koçluk yaklaşımı üzerinde durularak, bilişsel koçluk yaklaşımının amacı, bilişsel koçluk yaklaşımı döngüsü ve bileşenleri, bilişsel koçluk yaklaşımı zihin haritaları detaylı olarak açıklanmıştır.

## 2.2. Mesleki Gelişim

Öğretmen eğitimi pek çok açıdan son yıllarda öğretmen eğitimcilerinin ve araştırmacılarının önemle üzerinde durdukları konuların başında gelmektedir. Özellikle OECD, Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler gibi kuruluşların eğitim birimleri öğretmen eğitimi standartlarının evrensel bir düzeyde belirlenmesi ve çerçevesinin netleştirilmesi konusunda önemli araştırmalar yürütmektedirler (Gökmenoğlu vd., 2015: 576). Eğitimin hızla değişen doğasıyla birlikte tasarlanmaya ve uygulanmaya başlayan yeni eğitim reformlarının çoğunun en önemi bileşenini söz konusu değişim sürecinin temel öğelerinden biri olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi oluşturmaktadır. Bu bağlamda yeni mesleki gelişim programları da yapılandırmacı yaklaşım üzerinde kurgulanarak mesleki gelişimin uzun vadeli bir süreci kapsamaması, belirli bir bağlamda gerçekleşmesi, yansıtma pratiklerini içermesi, işbirliğini desteklemesi ve sürdürülebilirlik ilkesine dayanması gibi bir takım özellikleri barındırması beklenmektedir (Villegas-Reimers, 2003: 15).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin güncel konulara adapte olabilmesi, mesleki beceri ve niteliklerini geliştirebilmesi kapsamında, yaşanan değişimlere ve mücadele alanlarına ilişkin çözümler sunmaktadır. Çünkü özellikle Eğitim 4.0' ın getirdiği hızla yaşanan değişimlerle beraber ortaya çıkan öğretmenlerin farklılaşan ve zorlayıcı rolleri, onların yeniliklere ve dönüşüme uyum sağlamasını ve kendilerini mesleki anlamda geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Artan sınıf mevcudu, sosyo-kültürel ve ekonomik değişkenler bağlamında ortaya çıkan öğrenci farklılıkları, eğitim programlarındaki ve uygulamalarındaki hızlı değişimler öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine ayıracıkları zaman ve enerjiyi kısıtlamakla birlikte mesleki gelişimin aslında değişimlere uyumlanma sürecinde ne kadar da etkili ve gerekli olduğunu göstermektedir (Marcelo, 2009). Mesleki gelişim, bu anlamda öğretmenlere karmaşık kararlar almak, problemleri tanımlamak ve çözmek, teori, uygulama ve öğrenci çıktılarını birbirine bağlamak için gerekli olan yetki ve gücü vermektedir.

Öğretmenlerin kariyerleri boyunca uygulama ve deneyimlerini güçlendirme çabası olarak tanımlanan mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlamak adına temel ve önemli bir rol oynamaktadır (Marcelo, 2009). Çünkü öğrencilerin başarısı,

öğretmenlerin bilgi ve becerisinin hazır olmasına bağlıdır. Bu noktada okul müdürleri, eğitime ilişkin güncel politika ve düzenlemeleri takip ederken, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ve başarısı seviyelerini yükseltmek amacıyla okullarında etkili eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesini ve sürdürülmesini teşvik etmelidir (Rogers vd., 2016). Bu nedenle hizmet süresi boyunca devam eden ve hizmet süresine dahil edilmiş başka bir ifadeyle iç içe geçmiş mesleki gelişim programlarının sıklıkla planlanması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir (Feeney, 2007; Slinger, 2004; WheatTownsend, 2016).

Mesleki gelişim, öğretmenin okul ortamındaki insanlara sunabileceği faydalar kapsamında değerlendirildiğinde, profesyonel alanın ötesinde daha geniş bir bakış açısıyla öğretmenlerin mesleki ve kişisel hayatlarının yanı sıra çalışma bağlamını da dikkate alarak tanımlanmalıdır. Bu bağlamda mesleki gelişim, bireye, gruba ya da okula doğrudan ya da dolaylı olarak fayda sağlaması amaçlanan tüm doğal öğrenme deneyimleri ve planlı, bilinçli, yapılandırılmış etkinlikler, eğitim kalitesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler kendi öğretim yaşantıları için gerekli olan profesyonel düşünme, planlama ve uygulama süreçlerini kazanmış olmaktadır (Day, 1999). Bu noktada mesleki gelişimin gerçek amacı, öğretmenlerin yeni öğrenilen öğretim yöntem ve stratejilerini kendi öğretim yaşantılarıyla bütünleştirip içselleştirmesi ve bu kapsamda da ulaşılması hedeflenen bilgi ve beceri seviyelerinin geliştirilebilmesi için gerekli koşulların yaratılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca söz konusu mesleki gelişim sürecinde öğretmenlere onlarla eşit oranda yetkiye sahip bir akran ya da uzman koç desteğinin sağlanması belirlenen hedeflerin gerçekleştirilme olasılığını artacağına vurgu yapılmaktadır (Showers ve Joyce, 1996).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi bireysel gelişim beklentilerini karşılamayı ve okulda etkileşimde buldukları diğer öğretmenleri de olumlu yönde etkilemeyi amaçlamalıdır. Böylece okul bağlamında gerçekleştirdikleri etkileme güçleri iş doyumunun da artmasını da beraberinde getirmektedir. İş doyumunu, çalışma ortamındaki başarı ve kendini gerçekleştirme duygusu olarak tanımlanmakta ve iş doyumunun üretkenliğe, bireysel mutluluk ve refaha katkı sağladığını ileri sürülmektedir. Mesleki doyum, bireyin işini zevk alarak ve en iyi şekilde yapmasını içermekte ve bu açıdan da bireyin işteki coşku, mutluluk ve çabalarının karşılığını alma duygusuyla ilişkilendirilmektedir. İş memnuniyeti, tanınma, gelir, yükselme ve hedeflere ulaşmada

tatmin duyguları yaratmaktadır (Maxwell, 2007: 446). Öğretmenlerin iş memnuniyetinin önemli bileşeni, onlara sağlanan mesleki gelişim olanaklarıyla mümkündür. Mesleki gelişim, mesleki yeterliliğin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi için iş memnuniyetinin artmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin hem bireysel düzlemde hem de okul bağlamındaki gereksinimlerini karşılamayı hedefleyen mesleki gelişim sürecinin, belirli programlar ve eğitimler aracılığıyla sürekli biçimde yaygınlaştırılmasının oldukça önemli olduğu belirtilebilir.

Etkili öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımının, öğrencinin neyi nasıl öğrendiği üzerinde önemli etkileri olduğu savına dayanarak, öğretmenlerin mesleki gelişiminin yaşam boyu devam eden ve sürekli değişen ve bu anlamda da güncellemeler içeren bir süreç olduğu dolayısıyla da öğretmenlerin yeni öğrenme deneyimleri yaşayacakları eğitsel pratiklerin edinimi için mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılmasının oldukça önemli olduğu belirtilebilir. Çünkü nasıl öğretileceğini öğrenmek ve mükemmel bir öğretmen olmak için çabalamak yalnızca rehberlik ve denetim uzmanlarının yönlendirmesi eşliğinde pratik ve karmaşık becerilerin geliştirilmesini değil aynı zamanda belirli etik değerlerin ve tutumların desteklenmesini sağlayan bir takım bilgilerin edinilmesini de gerektiren uzun vadeli bir süreçtir (Villegas-Reimers, 2003: 8). Bu bağlamda, mesleki gelişim, öğretmenin artan bir deneyim kazanması ve böylece kendi öğretim sürecini sistematik olarak incelemesi ve değerlendirmesi sonucunda elde ettiği mesleki kazanım ve büyüme olarak tanımlanabilir.

Bir öğretim kurumunun kalitesi, o öğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu mesleki nitelik ve becerilerle ölçüldüğü varsayımından yola çıkarak, öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliğe ve bilgiye sahip olmamalarının öğretim sürecinde beklenen faydanın sağlanmasını ve öğrencinin öğrenme sürecinde başarı yakalamasını güçleştirdiği ileri sürülebilir. Bu noktada öğretmenlerin yeterliğine gönderimde bulunan başka bir ifadeyle etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikler şu şekilde belirtmiştir: (i) konu bilgisi (ii) konu uygulaması (iii) sınıf yönetimi, (iv) değerlendirme ve öğrenci ilerlemesini kaydetme ve (v) ileri mesleki gelişme (Bulut, 2009: 15). Söz konusu niteliklerin edinilmesinde ve gelişmesinde, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmada, eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinde ve kaliteyi arttırmada nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim ve mesleki gelişim programlarının ne kadar önemli ve gerekli olduğu

anlaşılmalıdır. Ayrıca mesleki gelişim eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki tutum ve inanç geliştirmesinde önemli bir araç olduğu da düşünülmektedir. Çünkü öğretmen yeterliği ve niteliklerine üzerine yapılan önceki çalışmalar öğretmenin konu bilgisi yanında kişisel özelliklerinin, tutumlarının, algılarının ve davranışlarının da öğretme sürecinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Cobb, 2000; Erdem vd., 2005; Memişoğlu, 2006). Bu noktada mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin mesleki algı ve tutum geliştirmede işlevsel bir kaynak olarak etkin kullanılması ve böylece öğretmenlerin akademik bilgileri dışında duygusal ve düşünsel süreçlerinin de harekete geçirilerek bir değişim ve mesleki gelişim yaratılması beklenebilir.

Mesleki gelişim kapsamında üzerinde durulması gereken bir diğer nokta da söz konusu mesleki eğitim programlarının içeriği ve yapısına ilişkindir. Etkili bir mesleki gelişim programının gerçekleşme sürecinin uygun ortam ve çevrenin yaratılması, gerekli teknik ve fiziksel donanımların sağlanması, güncel pratik ve teoriler içermesi, işbirliğine dayalı olması ve sürdürülebilir olması gibi bir takım özellikleri içermesi gerekmektedir. Bu bağlamda hazırlanan mesleki eğitim programlarının amacına ulaşmasında, etkin ve kalıcı sonuçlar ortaya koymasında ve böylece öğretmen öğretme yöntem ve yaklaşımında davranış değişikliği yaratmasında bahsedilen özelliklerin dikkate alınması oldukça büyük önem taşımaktadır (Gökmenoğlu vd., 2015: 588). Buna ek olarak, mesleki gelişim sürecinde bağlam ve içerik arasındaki bağlantının iyi kurulması ve yapılandırılmasının önemini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Ball ve Cohen (1999) etkili öğretme sürecinin pratik düzlemde gerçekleştiğine vurgu yaparak, etkililik ve yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler yetiştirmeyi amaçlayan bir mesleki eğitim programının, öğretmenin kendi pratiklerini içeren öğrenme bağlamında gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen etkililiği ve mesleki gelişimle ilişkili bir takım problemlere yönelik olası çözümlerde, öğretmen yeterliği ve koçluk kavramları bir model ya da iyileştirme aracı olarak görülmektedir (Powers vd., 2016). Uygulamaya dayalı bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak koçluk, son yıllarda eğitimciler arasında büyük bir ilgi uyandırmıştır (Blachowicz vd., 2005; Joyce ve Showers, 1983). Koçluk yaklaşımı, belirli bir bilgiyi ve öğretimsel pratiklere ilişkin becerileri geliştirmek amacıyla uzman ve uygulayıcı arasında yansıtma pratikleri ve işbirliğine dayanan bir ilişki üzerine kurgulanmaktadır (Neuman ve

Cunningham, 2009: 538). Pek çok farklı biçim ve uygulama olarak karşımıza çıkan koçluk, sınıf ortamının biçimlenmesini, uygulamaya ilişkin destekleyici eleştirileri ve belirli gözlemleri içeren bir mesleki gelişim biçimi olarak görülebilir.

Bu noktada koçluk uygulamalarıyla desteklenen, sürdürülebilir ve öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmeyi temel alan mesleki gelişim programlarının, koç ve öğretmenin etkileşim halinde olduğu süreçte, alınan geri bildirimler ve problemlere ilişkin çözüm önerilerinin tartışılmasıyla daha etkili hale geleceğini belirtebiliriz. Kısaca eğitim ortamı bağlamında sınıflarda kaliteli ve nitelikli eğitim ve öğretimin, öğretmenlere sunulan etkili liderlik anlayışının tesadüfen, rastlantısal olarak ortaya çıkmadığı, mesleki gelişim bağlamında bir planlama, tasarım ve uygulamalar aracılığıyla kaliteli eğitim ve öğretimin biçimlenebileceği ve son olarak öğrenci başarısının artmasında etkili sonuçları olacağı görülmektedir (Sparks, 2002:1). Öğretmen mesleki gelişimin eğitim niteliği ve öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda, öğretmen mesleki bilgisinin yüksek olmasıyla öğrenci başarı düzeyinin artması arasında doğru bir orantı olduğu ortaya konmuş ve böylece öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerine desteklemek amacıyla bilgi ve becerilerine yapılan her tür yatırımın öğrencinin başarısını artmasında kilit bir role sahip olduğu savlanmıştır (Borden, 1995; Cohen ve Hill, 1997; Falk, 2001; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; McGinn ve Tatto, 1999).

Diğer taraftan bilişsel koçluğun bir mesleki gelişim aracı olarak ele alınıp bilişsel koçluğun öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisinin incelendiği önceki çalışmalarda da benzer biçimde, bilişsel koçluk uygulamasının öğretmen mesleki gelişim sürecine katkı sağlayan bir yaklaşım olduğunu ortaya konmuştur (Van Veen vd., 2012; Von der Bengeh vd., 2015). Öğretmenlerin kendi öğretimleri üzerine derinlemesine düşünme, öğrenci farklılıklarından kaynaklı gereksinimlere uyum sağlama, çözüm üretme ve öz-yönetim becerisine sahip uygulayıcılar olmasına destek sağlayan bilişsel koçluk bu açıdan mesleki gelişime oldukça odaklanmaktadır (Batt, 2010; Costa ve Garmston, 2002; Joyce ve Showers, 2002). Öğretmen mesleki gelişim üzerine son zamanlarda dünya çapında yapılan çalışmalarda artan bir ilgi ve destek söz konusudur. Bunun nedeninin sürekli değişen günümüz eğitim sisteminde öğretmen mesleki gelişimin, meslekte büyüme ve ilerlemeyi değişimi teşvik etmek için sistematik olarak planlanmış düzenli ve yeni bir takım fırsatları

ve deneyimleri içeren uzun vadeli bir süreç olarak kabul edildiği öngörülebilir (Villegas-Reimers, 2003: 12).

Bu çalışmada da öğretmenleri hedef belirleyebilen, başarı göstergelerini tanımlayabilen, uygun öğretim stratejilerini seçebilen ve onları kendi öğretim yaşantılarına yansıtabilen uygulayıcılar olmasına olanak tanıyan bir mesleki gelişim aracı olarak bilişsel koçluğa odaklanılmıştır. Böylece öğretmenlere bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte başarılı ve etkili bir mesleki gelişim fırsatı sunulurken öğretmenlerin hem öz-yeterlik ve etkililik düzeylerini arttırmak hem de eğitsel becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Eğitim bağlamında karşımıza çıkan koçluk uygulamaları yöntem ve yaklaşım bakımından farklılık göstermekle beraber çalışmanın bir sonraki bölümde bilişsel koçluk yaklaşımına ek olarak eğitimsel bağlamlarda sıklıkla karşımıza çıkan koçluk uygulamalarından bahsedilecektir.

### **2.3. Eğitimsel Bağlamlarda Gerçekleşen Koçluk Uygulamaları**

Eğitimsel bağlamlarda ele alınan koçluk yaklaşımları genel olarak, öğretmenin gelişim, değişim, öğrenme yaşantıları, ve koçluk uygulamasına ilişkin bakış açısı ve tutumu üzerine odaklanmakta ve söz konusu durumlar kapsamında öğretmeni desteklemektedir (Göker ve Ürün Göker 2021: 22). Eğitim bağlamında mesleki gelişim odaklı olan koçluk uygulamaları, yeni öğretimsel pratik ve yöntemlerin uygulanması sürecinde öğretmene sağladığı rehberlik ve destek kapsamında oldukça önemlidir (Knight, 2009a; Loucks-Horsley vd., 2010).

Koçluk uygulamaları kapsamında koç, öğretmene hem öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmek hem de öğrenci başarısını arttırmak amacıyla bir takım hizmet ve etkinlikler sunmaktadır. Örneğin, ders gözlemlene ve geri bildirim sunma, etkili öğretme teknik ve yöntemlerini biçimlendirme, öğretmene planlama ve uygulama becerisini geliştirebilmesi için destek ve danışmanlık sunma, problem çözme tartışmaları yapma, öğretmenlere yeni teknik ve yöntemlere ilişkin seminer verme, önderlik etme, öğretmenin sınıf yönetim becerisini geliştirmesine yardımcı olma, sistematik ve örgütsel değişimleri tasarlama ve belirlemede öğretmene destek olma gibi eğitsel bağlamlarda koçun rolünü görmekteyiz (Göker, 2022). Bu noktada kısaca 'koç' un tanımına ve işlevlerine değinmek gerekirse, koç, uygulama yapan kişinin kendisiyle birlikte bir şeyler öğrenmesi amacıyla

yararlanılabilir olan kişi olarak tanımlamaktadır (MacLennan, 1995: 22). Koçluk bir bireyin diğerine; (i) doğal yeteneklerini ortaya koyması; (ii) uygulama yapması, öğrenmesi ve başarması; (iii) performansını belirleyen etmenlerin farkındalığını arttırması; (iv) performansına ilişkin aidiyet ve öz sorumluluk duygusunu geliştirmesi; (v) başarısına engel olabilecek durumları saptaması ve onları ortadan kaldırılması için destek sunduğu bir süreçtir (MacLennan ve Seadon, 1998: 27-30). Başka bir deyişle koçluk, bireyin kişisel ve mesleki niteliklerini fark etmesine yardım etmek amacıyla kullanılan iletişim türünü ve sürecin doğasını içermektedir.

Borman ve Feger (2006) koçluğu bilginin, koç ve öğretmen arasında beraber inşa edildiği bir danışma ve işbirliğine dayanan etkileşim süreci olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla koçluk yapılan kişinin potansiyellerini ortaya çıkarmak, davranış ve düşünce biçimlerini uyumlandırma ve edinme sürecinde sorumluluk almasını sağlamak, daha iyi sonuçlara ulaşmasında ona destek olmak gibi amaçlar kapsamında şekillenen koçluk uygulamasının eğitim bağlamında kolaylaştırıcı ve işlevsel bir girişim olduğunu belirtebiliriz. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki pratiklerini, becerilerini geliştirmek ve böylece öğrenme çıktılarını daha yüksek düzeylere ulaştırmak amacıyla yapılan koçluk uygulamalarının etkililiği ve önemi yapılan çeşitli çalışmalar aracılığıyla ortaya konmaktadır (Biancarosa vd., 2010; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Neuman ve Cunningham, 2009; Snyder vd., 2015; Wehby vd., 2012; Winton vd., 2015). Söz konusu çalışmalar, öğretmen davranışlarının değişiminde ve gelişiminde güçlü dayanaklar ileri sürmekle beraber öğrencinin başarı düzeyinin artmasına ilişkin de olumlu gelişmelerin gözlemlendiğini savunmaktadır.

Bu kapsamda bu çalışmanın temel inceleme konusunu oluşturan bilişsel koçluk yaklaşımının da öğretmene benzer uygulama biçimlerini inceleme ve onları eyleme yönelten ve yöneten gizli varsayımları tanıma yeteneği sunarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artmasına katkı sağladığı öne sürülmektedir. Bu başarıldığı takdirde koçluk eğitimiyle destelenen böyle bir mesleki gelişimin öğretmenin düşünce ve üst bilişsel süreçlerine etki ederek kendini yönetme, öğretme yeterliğini ve gücünü edinme süreçlerinde katkı sağladığı düşünülmektedir. Eğitim sistemi bağlamında uygulanan çeşitli koçluk yaklaşımları bulunmakla beraber bu çalışmada eğitimsel ortamlarda yaygın olarak

kullanılan koçluk yaklaşımlarına yer verilecek ve bilişsel koçluk yaklaşımına geçmeden önce aşağıdaki bölümünde söz konusu koçluk uygulamalarından bahsedilecektir.

### **2.3.1. Eğitsel Koçluk**

Bilişsel öğrenme kurumlarından etkilenen eğitsel koçluk modeli, akran uzmanların bilgiyi birlikte yapılandırması kapsamında şekillenmektedir (Neumerski, 2013). Eğitsel koçluk, öğretmenlerin ders planlaması sırasında tutarlı bir şekilde işbirliği yapabildiği ve kendi sınıfından yararlanan bir koçla yeni stratejilerin uygulanmasını pratiğe dökülebildiği, mesleki gelişime yönelik işe gömülü bir yaklaşımdır (Devine vd., 2013: 1385). Öğretmen mesleki gelişiminde ortaklık yaklaşımına dayanan eğitsel koçluğun temel ilkeleri eşitlik, öğretmen gereksinimlerinin karşılanması, ifade özgürlüğü, yansıtma, karşılıklılık ve etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Knight ve van Nieuwerburgh, 2012). Eğitsel koçluk kapsamında koç, yüksek nitelikte öğretim sağlama çabasında olan öğretmenlere yeterli destek ve rehberlik sunabilmek için öncelikle öğretmenlerle anlamlı bir ilişki kurmayı ve öğretmen ve öğrenci gereksinimleri belirlemeyi amaçlamaktadır (Denton ve Hasbrouck, 2009: 151).

Eğitsel koçluk, araştırmaya dayalı öğretimi belirlemek ve uygulamaya yardımcı olmak amacıyla öğretmenlerle ortak çalışan, eğitsel bağlamda profesyonel bir uygulayıcı tarafından sunulan yoğun, farklılaştırılmış bir koçluk yaklaşımıdır ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye ve öğrenci çıktılarını artırmada oldukça etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu kapsamda hem öğretmen gelişimine hem de öğrenci başarısına katkı sağladığı düşünülen eğitsel koçluk, öğretmenler için işbirlikçi, etkileşimsel ve kanıta dayalı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlere, yoğun, kapsamlı ve farklılaştırılmış destek sağlayan eğitsel koçluk uygulamasından sonra öğretmenlerin kendi öğretme yaşantılarında edindikleri yeni uygulama ve pratikleri dahil edebildikleri ortaya konmuştur (Knight, 2007).

### **2.3.2. Akran Koçluğu**

Birçok eğitim ortamında mevcut olan akran koçluğu, örnekleme, gözlem ve geri bildirim süreçleri kapsamında öğretmenlerin eğitsel koçluk yaklaşımını kullanarak birbirlerine koçluk yapmasını içermektedir (Devine vd., 2013). Akran koçluğu,

öğretmenlerin işbirliği yoluyla öğretim uygulamalarını geliştirmek için düzenli ve karşılıklı olarak kullanabilecekleri güven veren ve yargı içermeyen bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Akran koçluğu, öğretmen ve koç arasında güvene, işbirliğine ve iletişime dayanan bir süreç kurma fırsatı sağlamaktadır (Pollara, 2012).

Akran koçluğu meslektaş dayanışmasını artırma ve öğretim sürecini geliştirilmeye yönelik uygulanan mesleki gelişim uygulaması olarak ele alınmaktadır (Galbraith ve Anstrom, 1995). Öğretmenlerin birbirleriyle uzmanlıklarını paylaştıkları, geri bildirim sundukları, var olan bilgilerini geliştirmek ve yeni bilgi ve beceriler öğrenmek adına birbirlerine destek sağladıkları, sınıf içi problemlerin çözüme yönelik fikir alışverişinde buldukları, kendi öğretim deneyimlerini paylaştıkları bir süreçtir (Dalton, 2008: 48). Yapılan çalışmalar, akran koçluğu desteği alan öğretmenlerin sorumluluk, destek, eşlik ve geri bildirim boyutlarını içeren uygun program sağladığında öğretimsel davranışlarında önemli, pozitif değişimlerin yaşandığını göstermektedir.

### **2.3.3. Yansıtıcı Koçluk**

Yansıtıcı koçluğun temel amacı, öğretmenlere ne yapacaklarını söylemekten öte onlara düşündürücü sorular sorarak öğretmenlerin kendi öğretim teknik ve yöntemlerine ilişkin derinlemesine düşünmelerini sağlamak ve bunları yansıtmalarına, kendilerinin açığa çıkarmasına yardım etmektir. Başka bir deyişle, öğretmenleri yeni tekniklerin uygulanmasına teşvik etmek için onlarla güçlü bir ilişki kurarak söz konusu uygulamaların kullanım etkililiği üzerine onları düşünmeye zorlayarak farkındalık kazanmalarına destek olmak ve katkı sağlamaktır (Göker, 2020; Ürün Göker, 2020). Bu bağlamda yansıtıcı koçluk uygulamasında koçlar, öğretmenlerle iyi ve etkili bir iletişim kurmakta ve sonrasında öğretmenlere kendi öğretim yaşantılarına ilişkin derin yansıtma soruları aracılığıyla öğretmenlerin yansıtıcı düşünme, sorgulama ve iletişim becerilerinin gelişimine liderlik etmektedir (Ellison ve Haye, 2009).

Yansıtıcı koçluk, öğretmenlere kendi öz-yeterlik ve öğretimsel becerilerini geliştirmeye yardım etmek için öz-değerlendirme yapmalarına ve böylece kendilerine ilişkin farkındalık yaratmalarına teşvik eden bir koçluk yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Göker, 2017; Schön, 1987; Ürün Göker, 2020). Koçluk sürecinin hedeflenen amaçlara

ulaşabilmesi için yansıtıcı koçun hem öğretme hem de öğrenme ortamını tanıması ve gözlemlemesi gerekmektedir.

Diğer taraftan yansıtıcı koçluk gibi bilişsel koçluk yaklaşımı da eğitim bağlamında hem bir takım yansıtıcı uygulamalar aracılığıyla öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine kaynak olması hem de öğretmenlerin kendi öğretim pratiklerine ilişkin daha bilgili ve kendilerine rehberlik eden bir eğiticile tartışma fırsatı sunması bağlamında önemli bir konuma sahiptir (Eger, 2006; Lin, 2012). Aşağıdaki bölümde çalışmanın da temel inceleme konusunu oluşturan bilişsel koçluk yaklaşımı detaylı olarak ele alınacak ve açıklanacaktır.

## **2.4. Bilişsel Koçluk**

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen okulla ilişkili etmenler arasında öğretmen yeterliği öğrenme sürecinde en büyük etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğrenciler için nitelikli ve yeterli öğretimi gerçekleştirmek adına öğretmenlerin etkili öğretimsel yöntem ve stratejilerle desteklenmesi oldukça önemlidir (Kurz vd., 2017). Bu noktada, öğretmenlerin gelişimine birebir uygulamalar aracılığıyla destek sunan *Bilişsel Koçluk* yaklaşımının, öğretmen davranışlarındaki değişimde, öğretmen yeterliğini arttırmada ve böylece öğrenci başarısının artmasında büyük bir etkiye sahip olduğu ileri sürülmektedir. Aynı zamanda önemli olarak belirtilmesi gereken bir diğer nokta da bilişsel koçluk yaklaşımının, eğitim sisteminde var olan buzları kırmada ve sistemi geleneksel çizgiden kurtarmada önemli bir işlevselliğe sahip olmasıdır (Cocharan ve DeChesere, 1995).

1984'te John Dewey' in öğretmen mesleki gelişimin temel etmenlerine gönderimde bulunan yansıtıcı uygulamalar hakkında ortaya attığı fikirlerin ardından Costa ve Garmston (2002) Bilişsel Koçluk olarak tanımlanan mesleki gelişim yaklaşımını geliştirmişlerdir. Söz konusu bilişsel koçluk modeli, değerlendirme, işbirliği, dayanışma gibi öğretmen gelişimini çeşitli işlevler bağlamında desteklemekte ve böylece gizli ve içsel zihinsel, bilişsel kaynakların ve düşünsel işlevlerin potansiyellerini açığa çıkarmaya aracılık etmektedir (Costa ve Garmston, 2002). Bu çerçevede bilişsel koçluğun temel düşüncesinin, bireysel olarak öğretmenlerle çalışmak ve onlara kendi öz-yönetimlerini geliştirme ve yansıtıcı uygulamaları kullanmalarına destek olmak olduğu söylenebilir (Maskey, 2009).

Çünkü bilişsel koçluğun ana dayanağı, her bireyin değişim ve gelişime dair inanç ve kaynağa sahip olduğu ve bu içsel inanç ve kaynağın dışarıdan alınan destekle açığa çıkacağına yönelik yapılandırılan tutumdur (Gündüz ve Balyer, 2011: 63).

Bilişsel koçluk, planlı, amaç yönelimli koçluk görüşmeleri aracılığıyla öğretmenlerin bilişsel etkinliklerinin geliştirilmesine ve yükseltilmesine odaklanan ve bu çerçevede 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).

Bu bilgilerden yola çıkarak, Bilişsel Koçluk yaklaşımın, koçluk görüşmeleri ve koçluk pratikleri aracılığıyla öğretmenlerin sosyal etkileşimde bulunarak 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). Vygotsky (1978)'nin yapılandırmacı kuramı temel alınarak, öğretmenlerin öğrenme süreci ve yapılandırmacılık arasındaki ilişki *sosyal öğrenme ve yerleşik biliş* teorileri bağlamında ele alınmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme süreciyle bağıntılı olarak sosyal öğrenme, toplumsal etkileşimler aracılığıyla öğrenmenin yapılandırıldığı ve toplumsal çevre, toplumsal alan, kişilerarası etkileşim aracılığıyla gerçekleşen bilgi ve anlam inşa etme süreci olarak tanımlanmakta ve söz konusu sürecin kişinin düşünce ve eylemlerine katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Cobb ve Bowers, 1999; Kegan, 1982; Vygotsky ve Cole, 1978). Bu noktada koç ve öğretmen arasındaki sosyal öğrenme kavramının işlevinin, öğretmenin

öğrenme sürecini ortak bir düzlem ve karşılıklı anlayış çerçevesine oturtmakla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Böylece yapılandırmacı yaklaşım kapsamında sosya öğrenme olgusunun, bilişsel koçluk yaklaşımıyla bağıntısı, sınıf içi uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin, uygulanan öğretim pratiklerinin işbirliği ve dayanışma çerçevesinde paylaşımının yapıldığı koç ve öğretmen arasındaki görüşmelerde gerçekleştiği belirtilebilir. Bu çalışma kapsamında da koç ve öğretmenin birbirleriyle olan etkileşimlerine bağlı olarak yeni anlamlar inşa etme sürecinde, etkileşimlerinin geçtiği sosyal bağlama ve görüşmeler aracılığıyla paylaştıkları deneyimlere, fikir alış-verişine ve yansıtmalara dayanarak karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri düşünülebilir.

Diğer taraftan yapılandırmacı öğrenme süreciyle ilişkili olarak yerleşik biliş ise bir öğrenme topluluğunun içinde yer alan uygulayıcıların bir araya geldiği ve uzmanlıklarını ve deneyimlerini paylaştıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Lave, 1991). Ortak ilgi alanlarına sahip ve birbirlerinin öğrenme ve deneyimlenme süreci ile ilgilenen bireylerden oluşan uygulama topluluğunda öğrenme deneyimleri aracılığıyla yapılandırılan ilişkiler yerleşik bilinçle bağıntılıdır. Söz konusu uygulayıcıları ve birbirlerinden öğrenme boyutlarını tanımlamak için ‘meşru çevresel katılımcı’ ifadesini kullanmaktadır (Wenger, 1998: 68). Bu araştırma kapsamında, bilişsel koçluk sürecinde koç ve öğretmenin bir araya gelerek öğretmenin sınıf içi uygulamalarını tartıştıkları ve değerlendirdikleri koçluk görüşmeleri aracılığıyla meşru çevresel katılımın ve öğretmenin öğrenme sürecinin gerçekleştiği belirtilebilir.

Bu araştırmanın oturtulduğu teorik temellerden biri olan yapılandırmacı yaklaşım bağlamında bilişsel koçluğa ilişkin görüşmeleri ve bu anlamda bilişsel koçluk ve öğretmenlerin yeni öğrenme deneyimleri ve bilgi edinim süreçlerine ilişkin boyutları aşağıda yer alan listede belirtildiği şekilde bir özetleyebiliriz (Costa ve Garmston, 2002):

- (i) Bilişsel koçluk öz-yönetimi teşvik ettiği için yapılandırmacı bağlamlara paraleldir.
- (ii) Bilişsel koçlar kendilerini öğrenme topluluğunun bir üyesi olarak düşünme araçları olarak görürler.

- (iii) Bilişsel koçluk ham verilerle başlayan ve koçluk yapılan öğretmenin daha sonra soyutlama yapabileceği doğrudan deneyimler içeren yapılandırmacı yaklaşımlardan yararlanır.
- (iv) Yapılandırmacı yaklaşım bilişsel koçluk görüşmesinin çerçevesine uyumlu bir dizi önerir.
- (v) Yapılandırmacı teoriyi benimseyen bilişsel koçlar, zihinsel modellere ve sınırlayıcı bakış açılarına karşı çıkarlar.
- (vi) Bilişsel koçluk aynı zamanda isteğe bağlı öğrenmeyi destekler ve olası bilişsel değişime ve yansıtıcı düşüncenin ortaya çıkmasına öncülük eden sözlü ve sözsüz işaretleri harekete geçirir.

Bilişsel koçluk gelecek eylemleri planlama, önceki öğretim deneyimleri üzerine düşünme ve yansıtma pratikleri sunmada öğretmenlere bir mesleki gelişim fırsatı yaratırken bu süreci yargı içermeyen, dayanışma ve işbirliği dayalı bir yaklaşım çerçevesinde sunmaktadır. Bilişsel koçluk sürecinde kilit kavramlardan biri olarak işbirliği, okullarda kaliteli ve etkili öğretimin gerçekleşmesi için oldukça önemli bir özelliğe sahiptir (Costa ve Garmston; 2002). Çünkü eğitim programı, içeriği, planlama, uygulama pratikleri ve mesleki gelişim gibi konular bağlamında başkalarıyla işbirliği yapma fırsatları arayan öğretmenlerin okulun üreticiliğine ve verimliliğine oldukça önemli katkıda buldukları düşünülmektedir. İşbirliği kavramının öğretim kalitesi, öğrenci başarısı ve dolayısıyla okul etkililiği üzerine etkisinin incelendiği pek çok araştırma da, işbirliği ilkesine dayanarak öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemlemelerinin, birlikte planlama yapmalarının, birbirlerine eleştiride bulunmalarının, öğrenci problemleri hakkında konuşmalarının ve sınıf içi öğretim pratiklerini paylaşmalarının öğretmen, öğrenci ve okul başarısını arttırmada etkisini ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2010; Hargreaves ve Fullan, 2012; Little, 1982). Bu açıdan bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlere işbirliği çerçevesinde sunduğu pek çok pratik ve bilginin öğretmen etkililik ve yeterlik düzeylerinin artmasında oldukça önemli sonuçları olacağı varsayılabilir.

Bilişsel koçluk yaklaşımı, öğretmenleri yeni becerilerin edinilmesi kapsamında kendi öğretim pratikleri hakkında üst bilişsel mekanizmalar aracılığıyla düşünmeye ve sorgulamaya teşvik etmekte ve böylece öğretmenlerin bilişsel süreçleri kullanma ve bilişsel farkındalık geliştirmelerine yönelik planlama ve yansıtma yapmalarına ve beceri

geliştirmelerine olanak tanımaktadır. (Smith, 1997; 2-4). Üstbiliş kavramı, bilişsel açıdan güçlü ve zayıf yönlerimize ilişkin sahip olduğumuz üstbilişsel bilgimizin aktifleşmesi ve bunun sonucunda bilişsel etkinlik ve pratiklerle ilgilendiğimizde ya da meşgul olduğumuzda sahip olduğumuz duygulara ve edindiğimiz deneyimlere gönderimde bulunan bilişsel farkındalık süreci olarak açıklanmaktadır (Perfect ve Scwarts, 2002: 5). Üstbiliş stratejik bir davranış içermekte ve bu nedenle üstbilişsel strateji hedeflerimize ulaşip ulaşmadığımızı kontrol etmek ve ideal olan bilişsel stratejiyi seçmek için bizlere olanak tanımaktadır. Dolayısıyla süre gelen ya da devam eden üstbiliş olarak kabul edilen üstbilişsel deneyimler, bilişsel süreçte ortaya çıkan duyguları, yargıları ve öngörülerini anlamaya aracılık etmektedir (Efklides, 2002).

Bu bağlamda da bilişsel koçluk yaklaşımı üstbilişsel süreçlerin harekete geçirilerek bireyin kendi bilişsel süreçlerini gözlemlemesi, yansıtması ve deneyimlemesine olanak tanıyan üstbilişsel gözetim sürecini içermekte ve böylece bireyin gözlem sürecinin çıktıklarına ilişkin verdiği bilinçli ve bilinçsiz kararları üstbilişsel kontrol mekanizmasıyla denetlemesine olanak tanımaktadır (Perfect ve Schwarts 2002: 4). Üstbiliş kavramının işlevinden ve içeriğinden yola çıkarak, üstbilişsel süreçlerin gelişimine ve işlevselliğine odaklanan bilişsel koçluk yaklaşımının öncelikli amacının, yüksek bilişsel yeteneklere sahip kendi kendini denetleyebilen ve kontrol edebilen yani *öz-gözetim* ve *öz-yönetim* becerisine sahip bireyler yetiştirmek olduğu ve bunun sonucunda bağımsız ve aynı zamanda birbirine bağlı olarak çalışabilen bireyler yaratmak olduğu savlanabilir.

Bu amaç kapsamında, bilişsel koçluk modeli, öz-denetim becerisine sahip öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki amaçlarına erişmede *öz-gözetim*, *öz-yönetim* ve *öz-değişim* süreçlerini gerçekleştirmede önemli bir kaynaktır. Öz-gözetim, yerinde yansıtmalarda 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). Böylece söz konusu süreçleri yöneten bireylerin, kendilerine dair bir farkındalığı olan holonom bireylere dönüşmesi başka bir ifadeyle hem bağımsız hem de daha büyük sistemin parçası olma özelliğine ve

sorumluluğuna sahip bireyler olarak her iki bağlamda da kendi kendini yönetme yeteneğine sahip bireyler olmaları beklenmektedir (Costa ve Garmston, 2012).

Bu bağlamda öğretmenlerin davranışını değil algısını, düşünme süreçlerini, inanç ve tutumlarını değiştirmeyi ve öz-denetim becerisini geliştirmeyi amaçlayan bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin kendi uygulamalarında geliştirmesi gereken alanları bağımsız olarak keşfetmelerine ve söz konusu alanlara ilişkin olarak kendi gereksinimleri bağlamında uzmanlaşmaya aracılık ettiği görölmektedir (Knowles ve Swanson, 2011). Daha başka bir ifadeyle, bilişsel koçluğun, öğretmenleri kendi öğretim pratiklerine ilişkin daha derin düşünme ve analiz etme süreçlerine olanak tanıyarak öğretmenlerin eksik yönlerini fark etmeye ve bunlara çözümler bulmaya teşvik ettiği görölmektedir (Slinger, 2004). Böylece bilişsel koçluk yaklaşımıyla birlikte öğretmenler yenilikçi ve liderlik odaklı yeni eğitim çağının ihtiyaçlarını karşılayabilmek için arttırmaları gereken bilişsel gelişim ve öz-yeterlik algılarını kendi öğretim pratikleri üzerinden keşfetme ve bilinçlenme olanağı yakalayabilmektedir (Göker ve Ürün Göker, 2024: 44).

Bu bilgilerden hareketle, öğretmen etkililik ve yeterliğini geliştirmede önemli bir araç olan bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretimde yeni yöntemlerin kullanımını teşvik etme, doğru ve etkili iletişim yaratma ve öğretmenlerin mesleki doyumunun artması üzerinde önemli etkilere sahip olduğu öne sürölmektedir (Brooks 2000; Costa ve Garmston, 2002; Maskey, 2009). Bu anlamda bilişsel koçluk mesleki iletişimi teşvik etmek, öğretmen yeterlik algısını arttırmak, öğretimle ilgili her türlü yenilikçi uygulamaya yardımcı olmak ve öğretmenlere iş doyumunu sağlamak bağlamında etkili sonuçlar vermektedir (Brooks, 2000; Göker, 2006b; Maskey, 2009).

Edwards (2015) yaptığı çalışmasında bugüne kadar konuyla ilgili yapılmış çalışmaları incelemiş ve bilişsel koçluktan beklenen dokuz sonucunu şu şekilde belirlemiştir:

1. Öğrencilerin başarısında yükselme,
2. Öğretmen öz-yeterlik algısında artış,
3. Öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinde artış,
4. Öğretmenlerde pozisyon ve kariyerleri noktasında memnuniyet,

5. Okulda profesyonel bir ortam sağlanması,
6. Öğretmenlerin birbirleriyle daha sık işbirliği içerisine girmeleri,
7. Öğretmenlere sağlanan profesyonel destekte artış,
8. Öğretmenlerin kişisel olarak bu süreçten olumlu olarak etkilenmeleri,
9. Öğretim alanının dışında da insanların da bu uygulamalardan faydalanmaları

Yukarıda belirtilen bilişsel koçluğun dokuz sonucunun öğretmenlerin yetkilenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve böylece karar verme sürecinde öğretmenin özerlik, seçim, sorumluluk ve katılım fırsatı edinmesi olarak tanıdığı belirtilmektedir. Söz konusu yetki, ileri ve yeni konum, bilgilenme ve karar verme sürecine katılım gibi bir takım etki alanları yaratmaktadır (Edwards, 2015: 3-4)

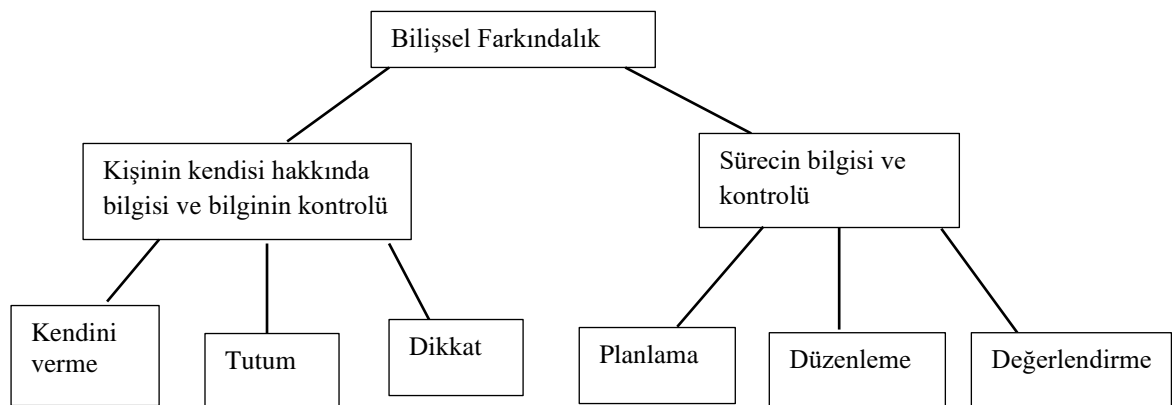
Bilişsel koçluk, eleştirel düşünme, planlama, öğretme, gözden geçirme, yansıtma, denetleme, yeni yöntem ve teknikleri kullanma gibi üstbilişsel kontrol mekanizmalarının gelişimine dayanarak öğretmenin öğretim sürecini ve pratiğini çevreleyen düşünce süreçlerine odaklanmasına yardımcı olan bilişsel farkındalığın gelişimini destekleyen bilişsel farkındalık stratejilerini içermektedir (Costa ve Garmston, 2002). Bu noktada üst bilişsel süreçler ve mekanizmalar bağlamında bilişsel koçluk yaklaşımını değerlendirmek amacıyla *üstbiliş*, *bilişsel farkındalık* ve *bilişsel farkındalık stratejileri* üzerinde biraz daha detaylı durmak önemli ve yerinde olacaktır.

Üstbiliş kavramı, tarihsel bir evrimin sonucudur ve felsefeciler, pedagoglar, davranış ve bilişsel kuramcılar tarafından pek çok araştırmada farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Üstbiliş kavramı (i) bilinç, (ii) gözlem, kontrol ve düzenleme ve (iii) son olarak kişinin kendi bilişsel süreçlerini değerlendirmesini içeren üç boyutlu bir yapı sergilemekte ve bilişsel farkındalık kavramını açıklamaktadır. Vygotsky (1978)'nin yapılandırmacı kuramı kapsamında sosyal olguların ve pratiklerin işlemlendiği ve dönüştürüldüğü sosyo-kültürel bilginin "içselleştirilmesi" sürecini tanımlanmaktadır. Schön (1992) üstbiliş kavramını yansıtma çerçevesinde incelerken, Bandura (1989) öz-gözetim becerisini üstbilişsel süreçte ele almıştır. Eğitim araştırmacıları da eğitimsel bağlamlarda gerçekleşen öğrenme ve öğretim süreçleriyle bağıntılı olarak üstbiliş kavramına odaklanmışlar ve üstbilişsel mekanizmaların öğrenme ve öğretmen sürecini kolaylaştırmadaki etkisini incelemişlerdir (Senemoğlu, 2007). Üstbiliş kavramı üç boyutta

ele alınmaktadır: (i) insanların biliş hakkında sahip oldukları durağan ve bilinçli bilgi, yani öğrenenler olarak sahip oldukları kaynaklara ve çalıştıkları alana ilişkin bilgi yapısı, (ii) öğrenenlerin kendi bilişsel becerilerini düzenleme, kontrol etme, yönlendirme yetenekleri, (iii) bilgiyi uzmanlaşma deneyimine yansıtma becerisi (Campione vd., 1989: 102).

Bilişsel farkındalık bir düşünce sistemidir ve bu açıdan öz-yönetim becerilerini kapsamakta ve öz-yönetim süreçlerinin etkinleştirilmesini gerektirmektedir. Bilişsel farkındalık, kişinin kendi düşünme yapısının farkında olmasıdır ve bilmek, algılamak, anlamak gibi düşünsel süreçleri kapsamaktadır (Louca, 2003). Flavell (1979) bilişsel farkındalığı, bireyin entelektüel gelişimine eşlik eden bütün bilinçli bilişsel deneyimlerini düşünmesi biçiminde tanımlamıştır. Benzer olarak Paris ve Winograd (1990) da bilişsel farkındalığın, bireyin kendi kendini yönetmesi ve kendi değerini keşfetmesine aracılık eden iki temel işlevi olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir tanımla, bilişsel farkındalık, bireyin amacına ulaşp ulaşamadığının bilinçli olarak kontrol etmesi ve farklı stratejiler seçme ve uygulama sürecinde özgür olabilmesidir. Bilişsel koçluk bağlamında bilişsel farkındalık ise üstbilişsel düşünme biçimlerine odaklanmakta ve bireylerin bilişsel özerkliklerinin gelişimini amaçlamaktadır (Demir ve Doğanay, 2009: 607-603).

Bilişsel farkındalık iki temel düzlemde ele alınıp aşağıda gösterilen şekildeki gibi gruplandırılabilir (Doğanay, 1997: 37).



Şekil 1. Bilişsel Farkındalık Boyutları

(Kaynak: Doğanay, 1997: 37).

Bilişsel farkındalıkla özdeşleşen bilişsel stratejilere baktığımızda ise bilişsel stratejilerin çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde incelenmiş ve açıklanmış olduğu görülmektedir. Bilişsel farkındalık stratejileri, öğrenme sürecinde etkin olarak öğrenmeyi izleme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Roberts ve Erdos, 1993). Bilişsel farkındalık stratejileri; öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine dolayısıyla toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlemleri kullanarak öğrenme sürecini düzenleme ve kolaylaştırma işlevini yerine getiren stratejilerdir (Demir ve Doğanay, 2009: 608). Söz konusu üst bilişsel stratejiler, *planlama, katılma, kodlama, gözden geçirme ve değerlendirme* olarak beş grupta ele alınmaktadır. Planlama stratejileri öğrenme amaçlarını ve çalışmanın zorluğunu tanımlamak, ilgili zihin şemalarını aktifleştirmek ve gerekli çözümleri bulmak düşünme eylemlerini içermektedir. Katılma stratejileri verilen ya da edinilen bilgiyi bellek ile ilişkilendirmeyi ve mevcut bilgiyle örtüşüp örtüşmediğini karşılaştırmayı sunmaktadır. Kodlama stratejileri eski bilgi ile yeni bilgi arasındaki bağıntıyı kurmaya katkı sağlamaktadır. Gözden geçirme stratejileri sorunun çözümüne odaklanmakta ve en etkili çözüm için karar verme sürecini ifade etmektedir. Son olarak değerlendirme stratejileri ise kullanılan çözüm yolunun doğru olup olmadığının sorgulanmasını ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Özcan, 2007: 45-46).

Bunun yanında Dansereau (1985) bilişsel stratejilerin gruplandırmasını ise altı boyutta ele almıştır. Bu kapsamda bilişsel stratejiler; (i) yoğunlaşma, (ii) anlama, (iii) hatırlama, (iv) özümseme, (v) genişleme ve (vi) gözden geçirme biçiminde sınıflandırılmaktadır. Yoğunlaşma zaman çizelgesi hazırlanmasını ve plan yapmayı; anlama yeni düşünceleri belirlenmesini; hatırlama öğrenilen bilginin kişinin kendisi tarafından özgün bir biçimde yapılandırılmasını; özümseme kişinin edindiği bilgileri yansıtmasını; genişleme bireyin kendi sorular sormasını ve son boyut gözden geçirme de olası hatalar için çözümün bulunması, çalışma yönteminin farklılaştırılmasını içermektedir (Akt. Senemoğlu, 2005).

Son olarak Costa (1984) ise bilişsel koçluk yoluyla öğretimi temel aldığı bilişsel farkındalık stratejisinde, bilişsel farkındalığın gelişimi için bilişsel koç olan öğretmenlere on iki basamaklı bir strateji önermiştir. Söz konusu stratejileri; (i) stratejiyi planlama, (ii) soru üretme, (iii) bilinçli seçim, (iv) farklı değerlendirme, (v) güven sağlama, (vi) yapamam kelimesini yasaklama, (vii) öğrencilerin fikirlerini farklı biçimde geri yansıtma,

(viii) öğrencilerin davranışlarını tanımlama, (ix) öğrenci tanımlarını netleştirme, (x) rol yapma, (xi) günlük tutma ve (xii) model alma olarak tanımlamıştır (Costa, 1984: 57-62).

Bu noktada yukarıda açıklanan tanımlardan yola çıkarak, bilişsel farkındalık ve bilişsel farkındalık stratejilerin bilişsel koçluk yaklaşımının amacına ilişkin olarak kendine değer vermek, sahip olunan bilgi ve yeteneklerin farkında olmak bireyin motivasyon ve becerilerini arttırmada oldukça etkili olduğu belirtilebilir (Louca, 2003: 10). Bilişsel farkındalık stratejilerinin bilişsel koçluk eğitimi kapsamında gelişiminin araştırıldığı çalışmalar da öğretmenin düşünme ve öğretim süreçlerinde başarılarının arttığını ve öz-yönetim süreçlerini daha etkin gerçekleştirebildiğini ortaya koymaktadır (Bloom vd., 2003; Cochran ve DeChesere, 1995; Costa, 1984; Costa ve Kallick, 2004; Garmston vd., 1993; Showers, 1985; Waddell ve Dunn, 2005).

## **2.5. Bilişsel Koçluk Döngüsü ve Bileşenleri**

Bilişsel koçluk yaklaşımının temel amacı, yansıtıcı ortam bağlamında öğretmenin öz-gözetim, öz-yönetim ve öz-değişim becerilerini geliştirmek ve öğretmenin üstbilişsel becerilerini harekete geçirerek eleştirel düşünme, eleştirel yansıtma, planlama, problem çözme gibi gelişim alanlarına ilişkin bir çerçeve yaratmaktır (Costa ve Garmston, 2002). Çalışmanın bu bölümünde söz konusu amaç kapsamında bilişsel koçluk yaklaşımının nasıl yapılandırıldığını daha iyi anlamak için bilişsel koçluk sürecinin işleyişi ve bu süreçte karşımıza çıkan döngü ve bileşenler açıklanacaktır.

Bilişsel Koçluk süreci, bilişsel koç tarafından yöneltilen bir takım sorular ve dikkatli bir biçimde hazırlanan eğitim planı aracılığıyla yansıtıcı pratikler sunarak, koçluk yapılan kişilerin kendi gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Başka bir ifadeyle bilişsel koç öğretmenlerin kendi öğretim yaşantılarına ilişkin yansıtma ve üst bilişsel analiz yapabilmeleri için bir takım soru sorma teknikleri kullanmaktadır (Brooks, 2000). Özellikle yorumlama ve sorgulama süreçleriyle bilişsel koç, öğretim süreçleriyle ilişkili derin düşünmeyi teşvik etmekte ve böylece kişinin davranışlarını içselleştirmesine olanak tanımaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi düşüncede ortaya çıkan değişim davranışa da yansımaktadır. Koçluk yapılan kişi kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip

farkındalık kazandığında, benzer teknikleri geliştirme ve sürdürme olasılığı da artmaktadır (Costa, 1994).

Bu süreçte bilişsel koçluğun amacına ulaşmak için *planlama*, *gözlem* ve *yansıtıcı görüşme* olmak üzere üç temel bileşen içeren bir koçluk döngüsü bulunmaktadır (Costa ve Garmston, 2002). Söz konusu üç bileşene ilişkin detaylı açıklamalara geçmeden önce öncelikle koçluk döngüsünün genel çerçevesini, nasıl başladığını ve hangi sorular etrafında biçimlendiğini genel olarak açıklayalım.

İlk olarak koçluk sürecinin ihtiyaçlarını belirleyebilmek için bilişsel koçun ve koçluk eğitimi alan kişinin nerden başlayacaklarına karar vermeleri gerekmektedir. Koçluk görüşmelerine başlamadan önce, koç koçluk alan kişiye kendisinin güçlü yönlerini ve gelişim hedeflenen alanları belirlemek ve böylece kendine yönelik yansıtıcılar sunması adına aşağıda belirtilen bir takım sorular sorar:

- Hangi güçlü yönleri geliştirebilirim?
- Kendi başıma çözmeye çalıştığım zorluklar nelerdir?
- Ne için heyecan duyuyorum?
- Öğrencilerin öğrenme sürecini, katılımını ve iyiliğini en çok ne etkiler?

Bu süreç boyunca, koç koçluk alan kişiye kendi öğretim pratiğinde en büyük fark yaratacak etmelere iki ya da üç tanesini belirlemesini istemektedir. Ardından bir sonraki basamak koçluk alan kişinin gereksinimleri bağlamında koçluk sürecini geliştirmek ve yapılandırmaktadır. Ancak elbette gereksinimlere karar verme çok kolay bir süreç olmadığı için koçluk sürecinin gerçekleştirileceği iki ya da üç temel alan öncelikle belirlenmektedir. Sonrasında koçluk döngüsünün ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla koçluk alan kişinin kendisine beceri, bilgi, toplumsal rol, öz-benlik, kişisel özellik ve güdü bağlamlarında şekillenen şu soruları sorması gerekmektedir (Costa ve Garmston, 2002):

- **Beceri:** Bu durumu etkili bir şekilde ele alacak kadar bilgi ve yeterli deneyime sahip miyim? Yansıtıcı öğrenme ortamını yaratmak için farklı yöntemleri nasıl kullanabilirim?

- Bilgi: Bireysel olarak bir eylem başlatabilir miyim? Öğrencilere ve onların öğrenme biçimlerine ilişkin anlayışınızı hangi şekillerde kullanıyorsunuz?
- Toplumsal role ve değerler: Kendimi nasıl değerlendiriyorum ve bu öğretim pratiklerimin gelişimime ne ölçüde katkı sağlıyor? Öğretmen yöntemlerim hakkında ne düşünüyorum?
- Öz benlik: Kendimle ilgili neye değer veriyorum ve bu benim öğretmen pratiklerime katkı sağlıyor mu?
- Kişisel özellik: Doğuştan gelen özelliklerimi ne ölçüde belirleyebilirim ve bu özelliklerimin öğretme pratiklerim üzerine olan etkileri nelerdir? Öğretim biçimi geliştirmek için başka hangi özelliklerimi kullanabilirim?
- Güdü: öğretmenlik pratiklerimdeki motivasyon kaynaklarım nelerdir? Bu motivasyon kaynakları öğretme pratiklerimin gelişmesine yardımcı mı yoksa başka kaynaklara ihtiyacım var mı?

Yukarıda belirtilen soruların olası yanıtları, bilişsel koçluk sürecinin kavramsal çerçevesini inşa etme ve böylece koçluk döngüsün içeriğini belirlemek adına gereken hedef alanların açığa çıkma sürecine kaynak oluşturmaktadır (Göker ve Ürün Göker, 2024: 48-50). Bilişsel koçluk döngüsünün genel çerçevesini ve içeriğini inşa eden soruları tanımladıktan sonra aşağıdaki bölümde bilişsel koçluğun amacına ulaşmak için koçluk döngüsünü oluşturan daha önce bahsedilen planlama, gözlem ve yansıtıcı görüşme bileşenleri açıklanacaktır.

### **2.5.1. Planlama**

Koçluk döngüsünün ilk aşaması olan planlama diğer bir ifadeyle gözlem öncesi görüşme, danışman rolündeki koçun, öncelikle danışana bilişsel koçluk eğitim süreci sonunda beklenen olası çıktıları tanımlayarak amaçların, problemlerin ve ihtiyaçların belirlenmesine yardımcı olmasını içermektedir. İkinci olarak, belirlenen amaçlara ulaşmak için hangi yaklaşımların izlenmesi gerektiğine karar vermeye yönelik danışana koç tarafından bir takım sorular sorulmaktadır. Üçüncü olarak, etkinliğin ya da planlanan dersin başarısını ve amaçlara uygunluğunu görmek için danışandan ders gözlemi sırasında gözlemlenecek davranışların karar verilmesi istenmekte ve böylece koçun gözlem sırasında ne tür verileri toplayacağına ilişkin öğretmenin çıkarımlarda bulunmasına zaman tanınmış

olmaktadır. Söz konusu görüşmenin dördüncü aşaması, danışanın kendi öz-yönetimini öğrenme süreci üzerine odaklanır. Son olarak da danışman, yapılan görüşmenin danışanın karar verme ve yansıtıcı düşünme becerilerine katkısını belirlemek amacıyla danışandan koçluk süreci üzerine tekrar düşünmesini istemektedir (Göker, 2020; Göker ve Ürün Göker, 2024: 55-56). Genel olarak, planlama görüşmesinde, danışana neye odaklanması gerektiği gösterilerek mesleki gelişime katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Costa ve Garmston, 2002).

Planlama toplantısı aşağıda belirtilen işlevleri kapsamaktadır:

- Güven inşa etmek
- Kişinin hedeflerine odaklanmak
- Ders için detaylı bir zihinsel etkinlik yapmak
- Yansıtma toplantısının değişkenlerini oluşturmak
- Kişinin kendi koçu olmasını sağlamak
- Danışanın öz-denetim becerilerinin gelişimine destek olmak ve söz konusu süreci hızlandırmak (Costa ve Garmston, 2002)

Planlama aşamasında koçluk yapılan kişinin hem kendi koçluk becerilerinin hem de öz-yeterlik becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte gerçekleştirilen görüşmelerde, koçluk yapılan kişilerin her bir görev ve ders için bilişsel ve yansıtıcı düşüncelerini içselleştirme konusunda farkındalık geliştirme eğiliminde olduklarına ve kişilerin yaptıkları işlerde ve başarılarında farklılık yaşayacaklarına dair bir izlenim geliştireceklerine inanılmaktadır (Göker ve Ürün Göker, 2024: 56). Söz konusu fark da aslında bilişsel koçluk uygulaması ve öz-yeterlik algısının gelişim sürecinde hedeflenen çıktıdır (Göker, 2020; Göker ve Bozkuş, 2017).

### **2.5.2. Gözlem**

Bu aşamada hedeflenen ders ya da etkinliğe ilişkin güçlü yönler hakkında veri toplanmasına odaklanılmaktadır. Costa ve Garmston (2002), bu aşamadaki amacın danışana hem araştırmacı hem de deneyci rolü vererek, bireyin eylem ya da eylemsizlik durumlarının altında yatan anlamları ve işlevleri kavramasına olanak tanımak olduğunu

çünkü aslında onların yapılacak bilişsel görüşme ve yansıtımların temelini oluşturduğunu savunmaktadır. Gözlem aşamasında, koçun hedeflenen görevin ya da dersin güçlü veya zayıf yönlerini görebilmesi için veri toplama süreci ve bu süreçte öznel 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, 2002).

Bilişsel koçluk eğitim sürecinde hedeflenen bir diğer gelişim alanı da etkili ders uygulamaya yönelik olarak dersi, ders öncesi, ders sırası ve ders sonrası biçimde tasarlamaya ilişkin bir farkındalık geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda bilişsel koçluk eğitimi boyunca danışanlara yansıtıcı düşünme süreçlerini harekete geçirecek örnek ders videoları izlemeleri istenmektedir. Böylece koçluk eğitimi alan kişilerin teori ve pratik arasındaki görmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda koçluk yapılan kişilerden dersin aşağıda belirtilen bazı bölümlerine dikkat etmeleri ve farkındalık geliştirmeleri istenmektedir (Göker ve Ürün Göker, 2024: 58):

- öğretmenin eylem alanını etkili kullanma yöntemi
- etkili değerlendirme dil kullanımı
- sınıf içi kullanılan aktiviteler
- Piaget'in Şema Kuramı
- Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı
- Bloom'un taksonomisi
- kaynak kitaplar ve materyaller
- öğrencilerin gereksinimlerini saptama
- öğrencilerin kişisel gelişimine yönelik sorumluluk
- etkili iletişim

Bahsedilen durumlar bilişsel koçluk eğitiminin içeriğini oluşturan ve eğitim sonrası öğretmenlerde fark yaratılması beklenen bir takım yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi bilişsel süreçlere ve sınıf içi kullanılan yöntem ve tekniklerin farklılaştırılmasını ve geliştirilmesine ilişkin bazı çıktılara gönderimde bulunmaktadır.

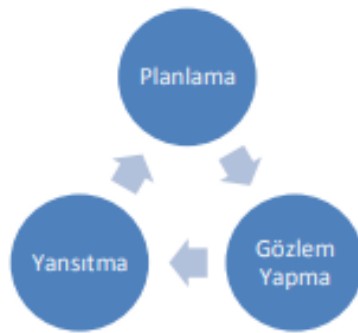
### 2.5.3. Yansıtma

Bu aşama, planlanan dersin gözlemlenmesinden sonra gerçekleşmektedir. İlk olarak, danışanın gözlem sırasında derste ne olduğunu yeniden düşünmesi ve değerlendirmesine yardımcı olmak amacıyla danışana bir takım sorular sorulmaktadır. Bu noktada koç, kişinin kendine ilişkin derin değerlendirmeler ortaya koymasını için ders gözlemi sırasındaki izlenim ve deneyimlerini paylaşmasını için danışanı teşvik etmektedir. Koç tarafından sorulan soruların, danışanın hedeflenen ile gerçekte olanı karşılaştırması sürecine yardımcı olması başka bir deyişle 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. Son olarak, koç yönelttiği sorularla, koçluk sürecinin danışanın yansıtıcı düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisini fark etmesini istemektedir. Yansıtıcı görüşmeler yapılırken, danışanın derse ya da gözleme ilişkin çıkarımlarda bulunmasına yönelik olarak koçun topladığı verilerin danışanla paylaşılması da oldukça önemlidir (Costa ve Garmston, 2002).

Bu aşamada yansıtıcı geri bildirimlerin süreç ve öğretmenin performansı üzerinde oldukça önemli etkileri bulunmaktadır. Çünkü kaliteli ve nitelikli bir geri bildirim olmadan öğretmeni değerlendirmek ya da öğretim sürecine ilişkin bilgilendirmede bulunmak, öğretmenin kendi mesleki gelişimi için anlamlı hedefler yaratmasını ve bunları gerçekleştirmesini muhtemelen engelleyecektir. Bu açıdan etkili geri bildirimler, öğretmenlere mesleki gelişimlerinde yeni hedefler belirlemeyi ve onlara ulaşmayı sağlamakla beraber bunun sonucunda ise artan bir içsel motivasyon kaynağına ve mesleki beceriye sahip olmalarına katkı sağlamaktadır. Yansıtma sürecindeki geri bildirimler öğretmenin öğrenme ve öğretme süreciyle bağıntılı olmalıdır aksi takdirde sığ ve anlamsız geri bildirimler zaman içinde öğretmenin gelişim ve öğrenme sürecinin azalmasına bile neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerine ve öğretme süreçlerine ilişkin doğru ve etkili öz-değerlendirme yapmalarına olanak tanıyan söz konusu yansıtıcı geri bildirimlerin bağlamdan bağımsız dış değer yargıları değil var olan öğrenme ve öğretme ortamının gerçekleştiği bağlamla ilişkili yargılar olması beklenmektedir (Feeney, 2007: 192).

Yansıtma, bağlamsal öğeleri göz önünde bulundurmadan yalnızca öğretmenin teorik bilgiyi pratiğe geçirmesini değil sosyal ve bilişsel bir bağlamın etkileşimini gerektirmektedir (Richards, 1990). Bu noktada yansıtma çalışmalarında öncü iki eğitimci olan Dewey (1933) ve Schön (1983)'ün yansıtma tanım ve içeriklerine değinmek önemli olacaktır. Dewey ve Schön yansıtmayı bir eylem olarak görmekle beraber yansıtıcı düşünmede duyguların ve bilimin rolü çerçevesinde yansıtmanın doğası ve içeriği konusunda farklı görüş belirtmektedirler (Fendler, 2003). Dewey (1933) yansıtmayı, dürtüsel ve rutin eylemlerden farklı olarak profesyonelleşmeye olanak tanıyan bilimsel düşünme süreci olarak tanımlarken, Schön (1983) ise yansıtma sezgisel doğa, kişisel deneyimler ve pratikler üzerine vurgu yapmaktadır. Ancak eğitim çalışmalarında, bu tür farklılıklara bakılmaksızın yansıtma üzerinde uzlaşılan ortak kavramlar ve özellikler yansıtmanın sosyal, duygusal ve bilişsel süreçleri içerdiği ve sonraki kişisel ve mesleki pratikler için farkındalık yarattığı ve önemli anlamlandırmalar sunduğudur (Anderson, 2020).

Kısaca, yukarıda detaylı açıklaması sunulan bilişsel koçluğun bu üç bileşeni özerk öğrenmeye ve üstbilişsel mekanizmaları ilişkin farkındalık yaratmaya dayanak oluşturmaktadır. Özerk insanlar; kendilerini yönetebilen, gözlemleyebilen ve değiştirebilen niteliklere sahip insanlar olarak tanımlanmaktadır (Costa ve Garmston, 2002). Aşağıda sürekli bir öğrenme sürecini açıklayan koçluk döngüsü diyagramı gösterilmektedir.



Şekil 2. Koçluk Döngüsü

Kaynak: (Costa ve Garmston, 2002:43)

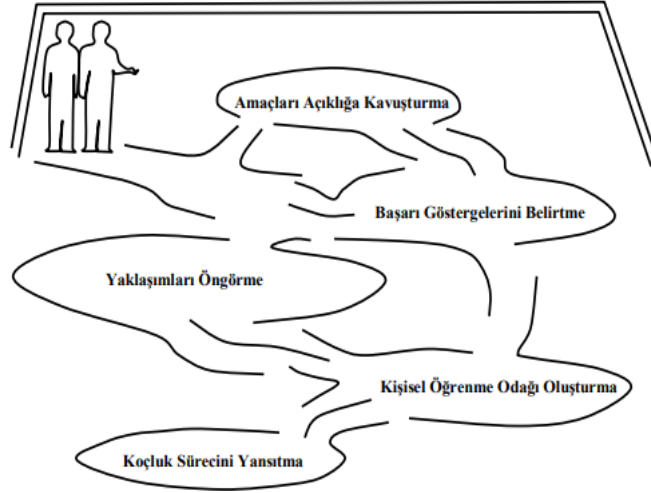
Şekil 2’de görüldüğü gibi, koçluk döngüsü amaçları açık olarak tanımlı, etkinlik ve eylemleri gerçekleşen, bulguları gözlemlenen ve yorumlanan ve sürekli biçimde yeni amaçların tanımlandığı devamlı bir öğrenme sürecine gönderimde bulunmaktadır.

## **2.6. Bilişsel Koçluk Sürecinde Görüşme Haritaları**

Bilişsel koçluğun yapısal çerçevesini bilişsel koçluk görüşmeleri oluşturmaktadır. Bilişsel koçluk görüşmeleri hem koç hem de koçluk eğitimi alan kişiye bilişsel düşünmenin zihinsel beceri ve yapısını destekleyen etkileşimi kurmalarını sağlamaktadır. Bu görüşmelerde sözlü ve sözsüz göstergeler düşünme sürecinde olası bir bilişsel değişimi ve yansıtıcı düşünme becerisinin belirginleşmesini destekler niteliktedir. Bilişsel koçluk görüşmelerinin amacı, yansıtma becerisinde bilişsel düşünce sürecinin gelişimine aracılık etmektir. Bu noktada planlama ve yansıtma görüşmelerinin çok önemli bir odağa sahip olduğu belirtilmektedir (Costa, Garmston, 2002). Ayrıca Costa ve Garmston (2001) bilişsel koçluk görüşmelerinin, koça, ders planlama veya derse ilişkin yansıtmalarda bulunma sürecinde ya da yönergelerin anlamlılığının ve olası etkilerinin belirlenmesinde öğretmenle bireysel olarak çalışma fırsatı yaratarak destek sunduğunu belirtmişlerdir. Costa ve Garmston (2002) bilişsel koçluk sürecine rehberlik eden ve daha önce bahsedilen beş zihin durumu etkinleştirmeye olanak tanıyan bilişsel stratejileri içeren üç zihin haritası belirlemişlerdir: (i) planlama, (ii) yansıtma ve (iii) problem çözme görüşmeleri.

### **2.6.1. Planlama Görüşmesi**

Planlama görüşmesinde, planlama sürecini tasarlamak ve düzenlemek için hedefler belirlenmekte ve böylece öğretmene hedef koymak, başarı göstergeleri belirlemek, kullanılacak stratejileri tanımlamak, kişisel öğrenme araç ve çıktılarını yapılandırmak ve koçluk süreci boyunca bunları yansıtmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Costa, Garmston, 2002: 34-35). Aşağıda koçluk döngüsünün ilk aşaması olan planlama haritası sunulmuştur.



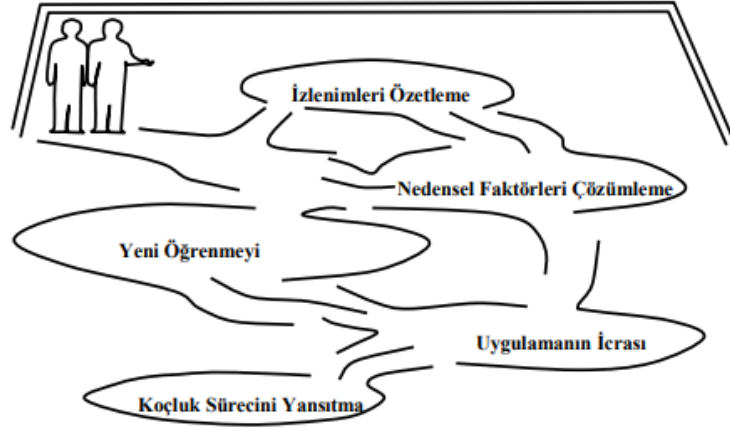
Şekil 3. Planlama haritası

Kaynak: (Costa, 2002: 36)

Şekil 3'ten de anlaşıldığı gibi planlama haritası, amaçları açıklama, başarı göstergelerini belirtme, yaklaşımları öngörme, kişisel öğrenme odağı oluşturma ve koçluk sürecini yansıtma boyutlarını içermekte ve bu kapsamda kişiye bilişsel planlama sürecine ilişkin çerçeve sunmaktadır.

### 2.6.2. Yansıtma Görüşmesi

Yansıtıcı görüşmeler, bireyin kendi deneyimlerinden, yaşantısallıklarından anlamı yapılandırmasına yardım etmektedir. Bu süreç hatırlatma ve özetleme, çözümlenme, yeni öğrenmeyi inşa etme, uygulamaya ilişkin görüş belirtme ve yansıtma boyutlarını içermekte ve söz konusu boyutlarla bağıntılı zihin haritalarının oluşumuna olanak tanımaktadır. Diğer bir ifadeyle yansıtma görüşmesinde kişinin kendini hem duyuşsal hem de bilişsel düzlemde keşfetmesini gerçekleştirmektedir (Costa ve Garmston, 2002: 39-40). Aşağıda koçluk döngüsünün ikinci aşaması olan yansıtma haritası sunulmuştur.



Şekil 4. Yansıtma haritası

Kaynak: (Costa, 2002: 41)

Şekil 4'te de gösterildiği gibi, yansıtma haritası, gerçekte olan ve planlanan arasındakini karşılaştırmaya ve eylemdeki değişime neden olan ya da katkı sağlayan etmenleri yansıtmaya ve tartışmaya aracılık etmektedir.

### 2.6.3. Problem Çözme

Son olarak problem çözme haritası da bireyin var olan probleme ilişkin kaynağı/alanı belirlemeye ve ayrıca bireyin içsel kaynaklarını açığa çıkarmaya odaklanmaktadır. Problem çözme görüşmesi mevcut zihin durumundan amaçlanan sonuca ve çıktıya doğru yön değiştirmeyi sağlamaktadır. Bu haritaya özellikle öğretmen bir probleme takılıp kaldığında ya da probleme yönelik uygun içsel kaynağı bulmakta zorlandığında başvurulmaktadır. Bilişsel koçluk sürecine yön veren söz konusu zihin haritalarının hangilerinin iyi gelişmiş hangilerinin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin zihin durumlarını ortaya koymak amacıyla koç bir takım soru teknikleri kullanmaktadır (Costa ve Garmston, 2002).

Yukarıda bahsedilen bilişsek koçluk görüşme haritaları, nitelikleri tam olan koç tarafından uygulandığında, koçluk desteği alan öğretmenin gereksinimleri, algı ve duygu durumu bağlamında koç tarafından ön plana çıkması ya da atlanması gereken alanlar değerlendirilerek esnek ve farklı şekilde biçimlendirilebilir (Ellison ve Hayes, 2009).

## 2.7. Bilişsel Koçluk Sürecinde Koçun Rol ve Sorumlulukları

Bilişsel koçluk, düşüncelerin yol açtığı, düşüncelerden kaynaklanan davranışların önemli olduğu prensibi üzerine inşa edilmektedir. Eğer düşünce süreci açıklığa kavuşturulur ve değiştirilirse bu durum davranış düzleminde de değişime olanak tanımaktadır. Dolayısıyla bir uzman eğitmen tarafından neyin nasıl düzeltileceğinin açıkça söylenmesinden öte koç aracılığıyla öğretmenin, kendi öğretim pratiğine ilişkin değiştirmesi ve iyileştirmesi gereken alanları saptaması ve keşfetmesi oldukça önemlidir (Brooks, 2000). Bu süreçte en önemli görev sürece rehberlik eden bilişsel koçtur. Koç, öğretimin kalitesini arttırmak ve iyileştirmek için öğretmenin bilişsel becerilerini güdülemeye ve karar verme mekanizmalarını harekete geçirmeye çalışmaktadır (Maskey, 2009).

Bilişsel koçluk sürecinde koç, öğretmenin öğretme deneyimlerine, öğretim pratiğine yönelik varsayım ve algılarına bağlı olarak planlama ve karar verme becerilerine ve bu bağlamda bilişsel süreçlerin kullanımına öğretmenin dikkatini çekerek öğretim performansını arttırmayı amaçlamaktadır (Costa ve Garmston, 2002; Edwards ve Green, 1999). Bu süreçte koç, öğretmene tavsiyeler vermez ve öğretmenin niteliklerine ve düşüncelerine ilişkin yargılarda bulunmaz. Yalnızca sınıf ortamında öğrencinin öğrenme düzeyini etkileyen ders ve etkinliklerin nasıl olduğu hakkında derinlemesine düşünme ve güzelleştirmeye yönelik yansıtma araç olarak kullanılmaktadır (Moche, 2001: 58). Koçlar, bilişsel koçluğun amaç ve beklentilerine ilişkin olarak öğretmenlerle açık ve etkili bir iletişim yapılandırmakta ve öğretmene planlama, yansıtma, problem çözme süreçlerinde yardım etmektedir. Koç, öğretmenle işbirliği içinde ders planlarının içeriğini inceler, öğretmenden planların uygulanmasına, öğretimin nasıl gittiğine ilişkin yansıtmalarda bulunmasını isteyerek öğretmenin düşünce yetisini yönlendirir ve irdeler (Costa ve Garmston, 2002). Knight (2011) daha önce bahsedilen bilişsel koçluk görüşmelerinde koç ve öğretmenin yüklendikleri rol ve sorumlulukları yerine getirirken kurduğu ilişki ve yarattıkları etkileşim ortamının önemine dikkat çekerek koç ve koçluk alan kişi arasındaki ilişkinin çerçevesini yedi ilke bağlamında değerlendirmiştir:

- (i) Eşitlik- mesleki gelişim öğretmene değil öğretmenle birlikte yapılır.
- (ii) Seçim- öğretmenlerin neyi, nasıl öğrendiklerine ilişkin seçim hakkı olmalıdır.

- (iii) Söz hakkı- mesleki gelişim ve öğrenim süreci öğretmene söz hakkı tanımalı ve düşüncelerine saygı duymalıdır.
- (iv) Yansıtma- yansıtma pratikleri mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- (v) İletişim- mesleki öğrenim ve gelişim süreci özgün diyaloglar içermelidir.
- (vi) Uygulama- öğretmenler bu süreçte öğrendiklerini gerçek hayattaki pratiklerine aktarmalıdır.
- (vii) Karşılıklılık- koç ve öğretmenler bu süreçte verdikleri kadar almayı da beklemelidir.

Bu açıdan söz konusu ilkeler bağlamında, bilişsel koçluk yaklaşımında güven, açıklama, yorumlama, yansıtıcı sorular sorma boyutlarını içeren inançlar, değerler ve beceriler koçun kimliğinin bir parçasını oluşturmaktadır (Maskey, 2009). Bu noktada yargı içermeyen bakış açısı ve güven bilişsel koçluğun ön koşulu olmakla beraber güvene dayalı ve pozitif bir ilişki inşa etmek ve bunu devam ettirmek koçun mesleğinin temelini oluşturmaktadır. Çünkü koç ve öğretmenin birbirine güven duyması öğretmenin pratiklerinin değişmesine yardımcı olduğu ortaya konmaktadır (Costa ve Garmston, 2002). Koçluk sürecinde (i) koçun kendine duyduğu güven, (ii) öğretmen ve koç arasında oluşturulan güven, (iii) öğrenme ortamına karşı geliştirilen güven ve (iv) koçluk sürecine duyulan güven olmak üzere güven kavramına ilişkin dört bileşenden söz edilmektedir (Costa ve Garmston, 2013: 63-67).

Bilişsel koçluk modelinde koç, öğretmenlerin yansıtıcı uygulamaları kolaylaştırması ve inşa edilen güven ortamının sürdürülebilmesi amacıyla bir takım stratejiler ve dilsel çerçeveler sunmakta ve aynı zamanda sözel ve sözel olmayan araçlar kullanmaktadır. Söz konusu araçlar sözsüz iletişim, beden dili ve düşündürücü sorulardır (Costa ve Garmston, 2002). Sözsüz iletişim, ses tonu, sesin niteliği, jest ve mimikleri içermektedir. Beden diline gönderimde bulunan davranışlar, sessiz kalma, onaylama, yorumlama, sınıflandırma, veri ve kaynak sağlama davranışlarını kapsamaktadır. Söz konusu davranışların sergilenmesi daha önce de belirtildiği gibi öğretmenin düşüncelerinin değerli olduğunun bir göstergesidir. Böylece öğretmene düşüncelerine ilişkin daha derin yansıtma ve daha detaylı paylaşımlarda bulunmasına fırsat tanınmış olmaktadır. Bunlara ek olarak koç düşündürücü soruları, öğretmenlerin kendi pratiklerine yönelik derin ve farklı düşünceler keşfedebilmesi ve öğretmenin üzerine düşündüğü konular ya da durumlara

ilişkin açıklamalarda bulunması için bir kaynak olarak kullanmaktadır. Bu tür sorular öğretmenleri kendi öğretimlerini farklı açılardan yansıtmaya teşvik etmekte ve daha fazla bilginin ortaya çıkması, incelenmesi ve açıklığa kavuşturulması amaçlamaktadır. Koç soruları oluştururken olumlu varsayımları dayanak olarak kullanmaktadır. Söz konusu varsayımlar öğretmenin sahip olduğu zengin donanımın gerçekliğini sunmaya ve geçmişte başarıya götüren bazı niteliklerin ve uygulamaların mevcut duruma da uyarlanabileceğini ortaya çıkarmaya aracılık etmektedir. Koç soruyu sorduktan sonra sessiz kalarak sadece düşünmenin ortaya çıkmasına zaman ayırmakla kalmaz aynı zamanda öğretmenin düşünce ve yanıt bulma becerisine duyduğu güveni de göstermiş olur (Costa ve Garmston, 2007: 78-82).

Diğer taraftan koçun kullandığı niteliklere ek olarak kullanılmaktan kaçındığı bir takım beceri ve eylemler de söz konusudur. Üretici olmayan ya da verimsiz dinleme, yerli yersiz soru sorarak dinleme ve çözüm odaklı dinleme biçimleri söz konusu davranışlara örnek gösterilebilir. Verimsiz dinleme davranışının en belirgin özelliği, dinleyicinin kendi deneyimleri üzerine düşünmesidir ki bu durum koçun mevcut durum bağlamına odaklanmasını engelleyebilir. Yerli yersiz çoğu zamanda konuyla ilişkili olmayan sorular sorarak dinleme asıl konuya ilişkin düşünmeye engel olabilir ve koçluk görüşmesini koçluk görüşmesini bir tür soru-cevap oturumuna dönüştürebilir. Son olarak çözüm odaklı dinleme koçluk görüşmesini üretici olmaktan uzaklaştırabilecek dinleme biçimidir. Etkileşimde bulunduğumuz öğretmen konuşurken çözüm odaklı olma onun bakış açısından durumun anlaşılmasına engel olabilir (Costa ve Garmston, 2002). Bunlara ek olarak koçluk uygulamasında, eğitim desteğini sunan uzman koçu bulmak, eğitim için zaman ayırmak, öğretmen pratiklerini değiştirmek ve koçun çalışmalarının etkisini ve niteliğini ölçmek gibi bir takım zorlayıcı ve baş edilmesi gereken alanlar da bulunmaktadır.

Costa ve Garmston (2002) bilişsel koçluk sürecinde önemli bir rol üstelenen koçun bir takım niteliklere sahip olması gerektiği belirtmektedir:

- (i) bağımsız/öz-yönetimli öğrenmenin üretilmesine öncelik tanıyarak katılımcılarla etkileşim yaratmak,
- (ii) koçluk sürecini sürdürebilmek için güvenli ilişki kurmak,
- (iii) katılımcının beş farklı zihin durumunu değerlendirmek ve canlandırmak,

(iv) öğrenme ortamı yaratabilmek için beş zihin durumunu besleyen yeni yaklaşımlar yaratmak.

Rowley (1999)'e göre ise iyi ve yetenekli bir koçun şu özellikleri ve eylemleri sergilemesi gerektiğini ileri sürmektedir (Akt. Tümen Akyıldız, 2015: 77):

- (i) Empati kurar ve karşısındaki kişiyi kişisel tutum ve inançları bir yana bırakarak kabul eder.
- (ii) Karşısındaki kişiyi geliştirmekte olan bir birey olarak görür ve onu destekler.
- (iii) Karşısındaki kişinin beceri seviyesine bakmaksızın onu desteklemeye devam eder.
- (iv) Hedefi öğrenmeyi sürdürmek ve artırmaktır.
- (v) Devamlı öğrenir ve mesleki gelişimin sürekliliğe inanır.
- (vi) Edindiği yeni bilgiyi karşısındakiyle paylaşır.

Bilişsel koçluk sürecinde temel amaç yeterli bilişsel farkındalığa sahip özerk bireyler yetiştirmek başka bir ifadeyle bireylerde bilişsel özerklik yaratmaktır. Ancak insan sosyal bir varlık olarak bir toplumun parçasıdır. Birey eş zamanlı olarak bağımsız ve karşılıklı bağımlı olma durumu içindedir. Bu durum bilişsel koçluğun dayandığı teorik temellerden holonomi ile bağıntılıdır (Costa ve Garmston, 2002). Holonomi olgusu, hem sistemin, toplumun parçasıyken tek olmak hem de bağımsız bir özneyken sistemin, toplumun parçası olmak olarak açıklanmaktadır. Söz konusu çelişkili durumu etkili bir şekilde dengelemek ve çözüme kavuşturmak için iç kaynaklar geliştirmek ve bunları kullanmak gerekmektedir (Costa ve Garmston, 2002). Bahsedilen iç kaynaklar bilişsel koçluk yaklaşımında, koçun özelliklerinde de söz ettiğimiz ve bilişsel koçluğun merkezinde yer alan beş zihin durumuyla ilişkilidir. Aşağıda söz konusu zihin durumlarının neler olduğu ve işlevleri üzerinde durulacaktır.

### **2.7.1. Zihin Durumları**

Bilişsel koçluk sürecinin önemli öğeleri olan söz konusu zihin durumları (i) ustalık, (ii) bilinç, (iii) esneklik, (iv) yeterlik ve (v) karşılıklı bağımlılık olarak tanımlanmaktadır (Costa ve Gramston, 2002).

İlk zihin durumu olarak ustalık, daha yüksek hedefler belirleyebilecek, sürekli biçimde gelişim ve büyüme arayışında olacak ve yansıtıcı düşünme becerisini belirli bir düzeyde tutup, devam ettirerek var olan ve olması arzulanan arasındaki boşluğu fark edebilecek yeterliğe sahip bireyleri tanımlamaktadır. Hüner, kişinin kendi başarısıyla ilgili hissettiği sağlıklı memnuniyetsizlik duygusunu iyileştirme adına çabayı uyandırmaktadır. Hünerli bir kişi performansını ve sonuçlarını değerlendirir, bilgi arayışındadır ve edindiği bilgiyi etkili kullanır, yüksek standartlara sahiptir, amaçlarını gerçekleştirmek için gelişimlerini gözlemler ve sürekli çaba gösterirler ve zamanı iyi yönetirler (Costa ve Garmston, 2002).

İkinci olarak, bilinç kişinin duyguları, varsayımları, tutum ve davranışlarına ilişkin farkındalığı ve bu farkındalıkların kişilerin düşüncelerine olası etkisi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, kişi ya da danışan hem ne düşündüğünün hem de bu derin düşünmenin öğrenme sürecini nasıl etkilediğinin farkına varabilir. Böylece bilinç kişinin kendisini gözleme ve yansıtma becerisiyle bağıntılıdır. Bilinç diğer zihin durumlarının her biri için gözleme alanıdır. Bu durumun bazı özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır (Costa ve Gramston, 2002):

- Bilinç yetkinliği sinir sistemi biyolojisiyle bağıntılıdır.
- Bilinç gelişimi kişisel hedeflerden ve uygulamalardan etkilenir.
- Bilinç süreci eski ve yeni öğrenilen yapılar arasında gerekli bir geçiş alanıdır.
- Bilinç dışı süreçler deneyimin çelişkili yorumlanmasına neden olur.
- Bilinç kişinin kendisini gözlememesi aracılığıyla güçlendirilebilir.

Üçüncü zihin durumu olarak esneklik, kişinin farklı bakış açılarını kavrama yeteneği ve öğrenme ve düşünme davranışına yönelik tepki biçimlerini değiştirmeye olan hevesi olarak kabul edilebilir. Esneklik becerisi olan kişiler, çok yönlü etkinlik ve görevle uğraşabilen, yeni bir şey öğrenildiğinde değişim arayan ve farklı durumları kullanarak kendilerinin ötesine geçebilen bireyler olarak düşünülebilir (Costa ve Gramston, 2002). Dolayısıyla esnek bireyler yeniliklere açık, değişime kolay uyum sağlayabilen, farklı bakış açılarını problem çözme sürecinde etkili bir kaynak olarak kullanabilen kişilerdir.

Dördüncü zihin durumu olarak yeterlik ise öz-güven ve iyimserlik kavramıyla ilişki olarak her bir bireyin içindeki potansiyeli kullanmada ve bir görevi yerine getirmede farklılıkların ortaya çıkabileceği yargısına dayanmaktadır. Yeterlik, farklı eğitim bağlamlarında gözlemlenen problemlerde kişinin hangi çözüm yöntemine başvuracağına yönelik öngörülerin çerçevesini sunmaktadır (Costa ve Gramston, 2002). Buradan hareketle etkililiğin katalizör işlevi gören en önemli zihin durumu olduğu kabul edilebilir. Etkili bireyler enerjilerini doğru biçimde kullanır, hedeflere ulaşmada büyük çaba sarf ederler, öngörülerini yüksektir ve duygu durumlarını iyi yönetirler.

Son olarak, karşılıklı bağımlılık da bireylerin belirlenen hedefleri gerçekleştirmeleri ve amaçlara ulaşabilmeleri için işbirliği olgusunun önemine vurgu yapmaktadır. Çünkü toplumsal bir varlık olan kendini bir gruba ait hissetme ve grubun parçası olma eğilimi gösterebilir. Bu anlamda bağımlılık algısı gelişmiş bireylerin toplumsallık duygusuna sahip oldukları, işbirliği ve dayanışma önem verdikleri, grubun üyesi olarak ne zaman birleşeceğini ve birey olarak kendi hakkını ne zaman arayacağını bilirler (Costa ve Garmston, 2002).

Kısaca bilişsel koçluk yaklaşımının içeriği, kapsamı ve bileşenlerine ilişkin buraya kadar paylaşılan bilgiler ışığında, bilişsel koçluğun öğretmen, öz-gözetim, öz-yönetim ve öz-değişim süreçlerini etkin biçimde harekete geçirerek bilişsel farkındalığın yaratılmasında önemli bir gücü olduğu ve bu anlamda öğretmen mesleki gelişim sürecinde etkin bir araç olarak kullanılabilirliği ileri sürülebilir. Çünkü, öğretmenlerin sınıf içinde öğretme ve öğrenme sürecini en yüksek düzeyde iyileştirmeyi amaçlayan mesleki gelişimin, öğretmenlerin yalnızca bir atölye çalışması veya toplantıya katılımı ya da örnek ders anlatımı gibi pratikler bağlamında gerçekleşmesiyle oldukça yetersiz ve etkisiz kaldığı görülmektedir. Oysaki etkili bir mesleki gelişim sürecinden öğretmenlere öğretim pratikleriyle bağıntılı sorulara ya da problemlere ilişkin çözüm fırsatları sunması ve öğretim pratiklerinde sürekli ve sürdürülebilir bir dönüşüm ve iyileştirmeyi açığa çıkarması beklenmektedir (Kennedy, 2016: 950). Bu nedenle bu çalışmanın konusu olan Bilişsel Koçluk yaklaşımının, öğretmenlerde bilişsel düzlemde farkındalık yaratarak ve onların yanıtma becerilerini geliştirerek kendi mesleki gelişimlerini etkili ve yüksek bir düzlemde inşa etmelerine ve böylece kendi öğretim pratiklerini keşfetmelerine ve kendi

deneyimlerinden, bilgilerinden ve etkileşim içinde olduğu koçtan öğrenme fırsatları yakalamalarına olanak tanıdığı belirtilebilir.

## **2.8. Alanyazında Bilişsel Koçluk Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Bilişsel koçluk modelinin temel düşüncesi, yüksek kavramsal ve bilişsel becerilere sahip olan öğretmenlerin öğretim biçimlerinde, uyguladıkları yöntem ve tekniklerde, sınıf içi pratiklerinde daha esnek bir tutum sergiledikleri ve deneyimlerini eğitim ortamına aktarırken daha hızlı uyum sağladıklarını ortaya koyan çalışmalara dayanmaktadır (Costa ve Garmston, 2002). Bilişsel koçluk üzerine yapılan çeşitli çalışmalar, öğretmenin kendi öğretim yaşantısına ve deneyimine ilişkin derinlemesine düşünme fırsatı sunarak bir takım yansıtılarda bulunmaya ve böylece yeterlik algısının gelişmesi ve mesleki doyumun artması noktasında önemli sonuçlar ortaya koymaktadır (Brooks, 2000; Costa ve Garmston, 2002; Ellison ve Hayes, 2009; Göker, 2020; Göker ve Ürün Göker, 2021; Göker ve Ürün Göker, 2023). Bu bölümde alanyazında bilişsel koçluk üzerine yapılan çalışmalar, Edwards (2015)' in ortaya koyduğu bilişsel koçluk sürecinin etkileri ile ilişkili olarak beklenen ve aşağıda alt başlıklar şeklinde gösterilen dokuz çıktı çerçevesine ele alınacaktır.

### **2.8.1. Bilişsel Koçluğun Öğrenci Başarısına Etkisi**

Öncelikle bilişsel koçluk sürecinin öğrenci çıktıları ve öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda, bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin öğrenci başarısına daha odaklı olduklarını ve öğrenci başarısında önemli yükselme görüldüğünü ortaya koymuştur. Jaede vd. (2014) 28 ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda bilişsel koçluğun öğretmenlerin öğretme pratikleri üzerine etkisi incelemiştir. Çalışmanın sonunda, bilişsel koçluk eğitimin ardından öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme sürecine olan bakış açılarının, düşüncelerinin değiştiğini, öğretmenlerin 'Öğrenciler nasıl daha iyi öğrenir?', 'Öğrenmeyi hem okul hem de yaşadıkları toplum bağlamında öğrenciler için nasıl etkin hale getirebilirim?', 'Sınıf içinde kim olduğum, kendimi nasıl konumlandırıdığım öğrencilerin öğrenme düzeyini nasıl etkiler?' gibi öğrenci başarısının artmasına odaklı, daha üretici ve öğrenmeyi kapsayıcı sorular sormaya başladıklarını ortaya koymuşlardır. Irons (2014) bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin düşündürücü soruları kullanma becerisine etkisini ele aldığı çalışmada öğretmenlere 10 haftalık

bilişsel koçluk eğitimi uygulamış ve daha sonra ön-test ve son-test anketleri yapmıştır. Irons (2014) çalışmasının sonunda öğretmenlerin kapalı uçlu sorudan açık uçlu soru kalıbında geçiş yaptığını, ses tonu, duraklama kullanımı, alçalan ve yükselen ezgi, sözcük seçimi gibi dil kullanım örüntülerini geliştirdiğini, bilişsel koçluk eğitimi sürecinde kendi gelişimlerini fark ettiklerini, düşündürücü sorular aracılığıyla kendi öğretim pratiklerini rahatlıkla değerlendirip tanımlayabildiklerini ve bunları sınıf ortamına taşıyıp öğrencilerinin de düşündürücü sorular aracılığıyla kendi öğrenme süreçlerini tanımlayarak başarılarının artmasına yardımcı olduklarını saptamıştır.

Robinson (2011) bilişsel koçluğun öğrenci başarısı üzerine etkisini araştırdığı çalışmada, Ağustos'tan Kasım'a kadar her ay bilişsel koçluk eğitimi alan 5 öğretmenin öğrenci gereksinimlerini ve farklı öğrenme biçimlerini keşfettiklerini, öğrenci düzeyinde farklı hedefler yapılandıklarını, bireysel öğrenme hedefini gerçekleştirdiklerini dolayısıyla öğrencilere ilişkin farkındalık geliştirerek öğrenci başarısının artmasına olanak tanıdıklarını ortaya koymuştur. Eger (2006) yaptığı çalışmada lise düzeyinde bir okulda çalışan deneyimli öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitiminin ardından öğretim pratiklerinde etkili bir dönüşüm yaşadıklarını, öğrendikleri yeni stratejileri kullanarak daha sakin ve huzurlu sınıf ortamı yarattıklarını, öğretmen ve öğrenci etkileşimini daha açık hale getirdiklerini, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ek olarak öğretmenlerin daha samimi ve etkili sınıf ortamı yaratmalarına yardımcı olan ve öğretme biçimlerine etki eden sınıf yönetim becerilerini geliştirdiklerini ileri sürmüştür.

Benzer biçimde Enid ve Costa (1998), McLymont (2000) bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin sınıflarında bilinçli olarak güven ve yargı içermeyen atmosfer yarattıklarını, öğrencilere karar verme sürecinde yardımcı olduklarını ve onlara başarıya ulaşmada yol gösterici olduklarını ortaya koymuştur. Bilişsel koçluğun öğrenci başarısına olan etkisinin incelendiği diğer çalışmalarda da bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin, öğretme repertuarlarını geliştirdikleri, daha fazla öğrenci sorumluluk duygusu geliştirdikleri, planladıklarından daha fazla güçlü öğretim pratikleri sergiledikleri, davranış ve fikirlerinde daha bilinçli oldukları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin yorumlama, sorgulama ve öğrencilere ilişkin veri toplama gibi koçluk davranışlarını edindikleri ve içselleştirdikleri de çalışmalar kapsamında saptanmıştır (Clinard vd., 1997; Garmston vd.,1993; Hull vd., 1997).

Rennick (2002) anaokulunda çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında, bilişsel koçluk eğitimi alan anaokul öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarının ve etkinliklere katılımlarının arttığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Fine ve Kossack (2002) ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerindeki başarı düzeylerindeki artışı incelediği çalışmasında, bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenler tarafından eğitim alan bu ilkokul öğrencilerinin sınav puanlarında artış olduğunu gözlemlemiştir. Bu açıdan yukarıda özetlenen söz konusu çalışmalardan yola çıkarak, bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin öğretim stratejileri ve yöntemlerinde yenilenme yaratarak, öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayan değişiklikleri ortaya çıkardığı görülmektedir.

### **2.8.2. Bilişsel Koçluğun Yansıtma Becerilerinin Gelişimine Etkisi**

Chang vd. (2014) 117 ilkokul ve ortaokulda verdikleri bilişsel koçluk eğitiminin ardından öğretmenlerin kendi öğretim pratiklerini hem içerik hem de yöntem bağlamında yansıtma becerisini geliştirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Jaede vd. (2014) de 28 ortaokul ve lisede bilişsel koçluğun öğretim pratiklerini yansıtma becerisine etkisini araştırdıkları çalışmalarında bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin kendi öğretme pratiklerinde ve düşünce süreçlerinde daha etkin ve yansıtıcı olduklarını ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan bu öğretmenlerin okullarında yeni göreve başlayan stajyer öğretmenlere de etkili bir mentor olarak yardım ettikleri, stajyer öğretmenlerin hem öğretmen kimliği oluşturma hem de eğitimsel pratikleri geliştirme sürecinde onlara destek oldukları çalışmada saptanan diğer bulgulardır. Aynı şekilde Bjerken (2013) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerle bilişsel koçluk üzerine yaptığı çalışmasında, koçluk eğitiminin öğretmenlerin düşünce yapısına ve pratiklerine nasıl yansıdığını incelemiş ve öğretmenlerin yansıtma becerilerini ve derslere karşı daha pozitif bir bakış açısı geliştirdiklerini, derslerde daha yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanabildiklerini, derslere daha odaklı olduklarını, daha sağlıklı ve etkili öğrenci iletişimi kurduklarını ve bu açılardan da kendi yeterlilik algı ve duygularını geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Krpan (1997) ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere uyguladığı bilişsel koçluk eğitimi programının ardından, eğitime katılan öğretmenlerin öğrendikleri yöntem ve becerileri

öğretme süreçlerine yansıtma çok başarılı olduklarını ve kendi mesleki deneyimlerine ilişkin yansıtıcı pratikleri kolayca kullanmaya başladıklarını ortaya koymuştur.

Avant ise (2012) bilişsel koçluk eğitimi aracılığıyla edinilen ve geliştirilen beş zihin durumunu kullanarak öğretmenlerin pratiklerini ve duyguları yönetme, algılama, duyguların farkına varma ve düşünce üretme gibi duygusal zeka boyutlarını kullanma becerilerini geliştirdiklerini saptamıştır. Henry (2012) bilişsel koçluk eğitimi sürecinde 15 hafta boyunca yansıtıcı günlük tutan öğretmenlerle, koçluk eğitimi almadan yazan öğretmenleri karşılaştırdığı çalışmada bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin kendi deneyimlerinden, pratiklerinden daha etkili ve bilinçli bir öğrenme gerçekleştirdiklerini ve söz konusu yansıtıcı günlüklerde beş zihin durumundaki değişimi çok açık bir biçimde gösterebildiklerini saptamıştır.

Bilişsel koçluk yaklaşımın ayrıca yansıtıcı düşünme becerisiyle ilişki olarak problem çözme ve beş zihin durumunu etkinleştirme üzerinde oldukça önemli sonuçları olduğu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Burk vd., 1996). Rinaldi (2013), bilişsel koçluk eğitimi almış 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine bilişsel koçlukta yer alan bilinçlilik, ustalık, özerklik, esneklik ve yeterlilik olan beş zihin durumunu öğrencilerine öğretilmelerini ve öğrencilerinden hem kendilerine hem de birbirlerine matematik soruları çözmeye her bir zihin durumuna ilişkin soru bankası geliştirmelerini istemişlerdir. Çalışmanın sonunda 10 hafta boyunca söz konusu zihin durumlarına yönelik soru bankası oluşturup kullanan öğrencilerin matematik soru çözümünde daha etkin ve başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin söz konusu zihin durumlarını kullanma becerisinde de önemli bir artış yaşandığını saptamıştır.

### **2.8.3. Bilişsel Koçluğun Profesyonel Okul Kültürüne Etkisi**

Bilişsel koçluk yaklaşımının daha profesyonel bir okul kültürü yaratarak, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları, mesleki kariyerlerinde başarı gösterdikleri ve kişisel yaşamlarına da edindikleri deneyimleri aktardıkları bir süreç ortaya koyduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Awakuni, 1995; Clinard vd.,1995; Edwards ve Newton, 1995; Eger, 2006; Liebmann, 1993; Townsend, 1995). Bilişsel koçluğun, okul kültüründe öğretmenlik mesleğine daha profesyonel bir bakış açısı yapılandırıp

yapılandırmadığına odaklanan Skytt vd. (2014) ise 2 yıl bilişsel koçluk eğitimi alan 15 okul yöneticisi ile yürüttükleri ve bu yöneticilerin okul iklimi ve okul iklimindeki profesyonellik algılarını ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında koçluk eğitiminin sonunda okul yöneticilerinin okul iklimi ve öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğuna ilişkin algılarının artış gösterdiğini, öğretmenliğe profesyonel bir bakış açısı geliştirme durumunun okul yöneticileri tarafından yaratıldığına dair düşünce geliştirdiklerini ve böylece okul kültürü bağlamında meslektaş dayanışması, işbirliği, akademik baskı gibi olguların işlevselliğinin açığa çıktığını ortaya koymuşlardır.

Bilişsel koçluğun, okul kültüründe profesyonellik değişkeni bağlamında ele alındığı diğer araştırmalar da koçluk eğitiminin okul kültüründe öğretmenlik mesleğine profesyonel bakış açısının yaratılmasına, öğretmenlerin okul kültürü yapılırken daha fazla liderlik konumu üstlenmelerine, öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitime ve profesyonel büyüme planlamasına yönelik daha olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Edwards vd., 1998; Knabel, 2008; Saphier, 1989; Skytt vd., 2014).

#### **2.8.4. Bilişsel Koçluğun İşbirliği Ve Dayanışmanın Artmasına Etkisi**

Bilişsel koçluğun mesleki işbirliği ve dayanışmanın artmasına bir etkisi olup olmadığının incelendiği çalışmalar, bilişsel koçluğun hem meslektaşlar hem de öğrencilerle daha derin ve güçlü ilişkilerin kurulmasına araçlık ettiğini göstermektedir (Eger, 2006; Sommer ve Costa, 1993). Eger (2006) yaptığı çalışmada bilişsel koçluk eğitime katılan öğretmenlerin okul kültüründe daha fazla dayanışma, işbirliği, etkileşim ve yakın ilişki kurduğunu, öğretmenlerin diğer meslektaşların yaptıkları işe karşı beğeni, minnet ve farkındalık duygusu geliştirdiklerini saptamıştır. Böylece bilişsel koçluk eğitimi, öğretmenlerin örgüt içindeki yalnızlık ve soyutlanma duygusu azaltarak güvene dayalı ilişkilerin yapılandırılmasına, öğretmenler arasında etkili dinleme davranışının ortaya çıkmasına ve kendilerini daha fazla meslektaş dayanışması algısı içinde hissetmelerine olanak tanımaktadır (Alseike, 1997; Sommer ve Costa, 1993). Benzer biçimde Edwards ve Newton (1995) çalışmalarında, bilişsel koçluk eğitiminin sonunda öğretmenlerin okula aidiyet duygularının geliştiğini, birbirleriyle olan konuşmalarında eğitimsel ve mesleki konuların gündem olduğunu, birbirlerine karşı daha uyumlu ve yapıcı bir tutum

geliştirdiklerini, kendilerini büyüme, yeni fikirleri edinmeye daha açık hissettiklerini ortaya koymuştur.

### **2.8.5. Bilişsel Koçluğun Mesleki Gelişime Etkisi**

Bilişsel koçluğun öğretmen ve yöneticilere mesleki açıdan sağladığı katkıların incelendiği çalışmalar da bilişsel koçluğun bu bağlamda da işlevselliğini ortaya koymaktadır. Chang vd. (2014) 117 ortaokul ve ilkokulda yaptıkları çalışmalarında bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişim becerileri, yeni stratejileri kullanma ve uygulama becerileri gibi durumlar bağlamında mesleki fayda elde ettiklerini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Donahue-Barrett (2014) 6 ilkokulda bilişsel koçluğun mesleki açıdan sunduğu katkıyı inceledikleri çalışmada, bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte öğretmenlerin planlı görüşmeler ve ders gözlemleri bağlamında mesleki bilgilerinin, eğitimsel pratiklerinin geliştiğini gözlemlemişlerdir. Skytt vd. (2014) iki yıl boyunca bilişsel koçluk eğitimi alan 15 deneyimli yöneticinin öz-değerlendirme edinçlerini inceledikleri çalışmalarında, yöneticilerin liderlik ile ilgili daha yetkin tutum ve tavır sergilediklerini bu kapsamda da yöneticilik rollerini etkili liderlik davranışlarına dönüştürmede başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında bilişsel koçluk ve mesleki gelişim arasındaki ilişkinin incelendiği diğer çalışmalarda da bilişsel koçluk eğitimi aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin kendi pratiklerini yansıtıcı uygulamalarla değerlendirme ve böylece kendilerine ilişkin daha derin anlamlar edinme, yönetici ve öğretmen arasında güven ve işbirliğine dayalı ilişkiyi inşa etme, öğretmenlerin yöneticilerle daha açık diyalog kurma ve düşüncelerini paylaşmada daha istekli olma, yöneticilerin öğretmenleri kendilerini mesleki gelişim kapsamında destekleme gibi durumlarda katkı sağladığını ortaya koymuşlardır (Clinard vd., 1997; Maginnis, 2009; Townsend, 1995). Dolayısıyla bilişsel koçluk aracılığıyla hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin öz-değerlendirme ve öz-değişim süreçlerini kendi öğretim ve yönetim pratiklerini geliştirmek adına çok daha etkili kullandığını, karar alma ve uygulama sürecinde ve ayrıca yeni mesleki becerilerin edinilmesi sürecinde daha bilinçli ve etkin olduklarını ileri sürmüşlerdir (Batt, 2010; Beltman, 2009; Coy, 2004; Hauserman vd., 2013; McClay, 2014; Rich, 2013).

### **2.8.6. Bilişsel Koçluğun Kişisel Gelişime Etkisi**

Bilişsel koçluğun öğretmenlere kendi hayatlarında kişisel olarak sunduğu katkıların araştırıldığı çalışmalarda ise bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin kendi hayatlarında var olma biçimlerine yönelik bir farkındalık geliştirdikleri ve kendilerini tanıma, gerçekleştirme amacıyla kendi içlerine doğru bir yolculuğa çıktıkları ortaya konmaktadır. Ayrıca söz konusu çalışmalar, öğretmenlerin koçluk eğitimi sırasında yaratılan ılımlı atmosfer bağlamında kendilerini ifade etme ve yansıtma sürecinde hissettikleri güven, özgürlük, yaratıcılık ve esneklik olgularını kendi kişisel hayatlarındaki ilişkilerde de yapılandırdıklarını, kendilerine yönelik farkındalık ve gelişim bilinci geliştirdiklerini göstermektedir (Awakuni, 1995; Beltman, 2009; Clinard vd., 1995; Edwards, 2004; Schlosser, 1998).

### **2.8.7. Bilişsel Koçluğun Öz-Yeterlik Algısının Gelişimine Etkisi**

Bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlilik algısına etkisinin incelendiği çalışmalarda da bilişsel koçluğun öğretmenlerin yeterlilik algısını arttırdığı ve öğretmenlerin öz-gelişimine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Burnett (2015) bilişsel koçluk eğitimi alan 7 beden eğitimi öğretmenin yeterlilik düzeylerini 6 hafta boyunca 3 planlı görüşme, 3 yansıtıcı görüşme yaparak değerlendirmiştir. Çalışmasının sonunda nicel boyutta öğretmenlerin yeterlilik algılarının arttığını istatistiksel veriler aracılığıyla saptamış, nitel açıdan ise yapılan planlı görüşmelerin öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını tanıma, eleştirel düşünme, ders planı hazırlama, gerçekçi beklentiler yaratma, daha esnek olma gibi boyutlarda etki yarattığını belirtmiştir.

Bilişsel koçluk eğitiminin öğretmen yeterlilik algısına etkisinin incelendiği diğer çalışmalar da öğretmenlerin yeterlilik 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; Edwards ve Newton, 1995; Edwards vd., 1998; Gibson ve Dembo, 1984; Maginnis, 2009). Benzer biçimde bilişsel koçluk ve yeterlilik ilişkisinin ele alındığı diğer çalışmalarda da öğretmenlerin yeterlilik algılarının, yansıtma becerileri, kendi öğretim pratiklerinden elde ettikleri

deneyimleri gelecekte kullanabilmek adına dönüştürme becerileri ve üstbilişsel beceriler çerçevesinde arttığını ortaya koymaktadır (Bal ve Demir, 2011; Diaz, 2013; Eger, 2006; Evans, 2005; Lee, 2008; Loeschen, 2012).

### **2.8.8. Bilişsel Koçluğun Mesleki Doyumun Ortaya Çıkmasına Etkisi**

Bilişsel koçluk yaklaşımı ve mesleki doyum, iş memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar, bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve iş memnuniyetlerinin daha fazla olduğunu, öğretmenlerin kendilerini yenilediklerini ve daha motive hissettiklerini, mesleğe karşı heyecan ve şevk duygusu geliştirdiklerini, mesleğe ilişkin daha pozitif yargılar oluşturduklarını, meslekte kendilerini daha özerk ve esnek yapıda konumlandıklarını ortaya koymaktadır (Awakuni, 1995; Edward ve Newton, 1995; Edwards vd.,1998). Söz konusu çalışmalardan öğretmenlerin mesleğe ilişkin memnuniyet algısı geliştirdikleri alanlar (i) öğrenme ve büyüme, (ii) mesleğin değişmeyen doğası, (iii) fark yaratma fırsatı, (iv) yaratıcılık becerilerinin gelişimi ve (v) istekli olarak okulun personeli olarak çalışmak üzere beş boyutta toplanmaktadır.

Bunlara ek olarak, alanyazında bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin eğitsel becerilerine ve mesleki becerilerinin gelişimine etkisinin ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır (Batt, 2010; Carter ve Francis, 2001; Costa ve Garmston, 2002; Donnelly ve Fitzmaurice, 2011; Joyve ve Showers, 2002; Kennedy ve Smith, 2013; Marable ve Raimondi, 2007; Van Veen vd., 2012; Von der Bengeh vd., 2015). Yapılan bu çalışmaların sonucunda da bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin kendi öğretim teknik ve yöntemleri üzerine derinlemesine düşünme, öğrenci farklılıklarından kaynaklı gereksinimlere uyum sağlama, problemlere çözüm üretme, etkili planlama yapma, sınıf yönetimde yetkinlik kazanma ve öz-yönetim becerisine sahip öğretmenler olma gibi süreçlerde güçlü bir dayanak olduğu ve etkili bir denetim aracı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olanak tanıdığı ortaya konmaktadır.

Bilişsel koçluk yaklaşımının farklı değişkenler bağlamında etkisinin incelendiği yukarıda belirtilen çalışmalar ışığında, bilişsel koçluğun öğrenciler, öğretmenler, eğitimciler, yöneticiler ve dolayısıyla bir bütün olarak okul ortamı üzerinde oldukça önemli sonuçları olduğu görülmektedir. Bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin öz-yeterlik

algılarının ve öğretimsel becerilerinin artmasında ve böylece hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında bir takım iyileşme ve yeni deneyimler yaşamalarında önemli etkileri olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda bilişsel koçluğun, öğretmenin kendi öğretim pratiklerini çözümlmek ve değerlendirmek adına öğretmenin bilişsel becerilerinin gelişimine yardımcı olan bir katalizör olarak görülmektedir (Edwards, 2015).

## 2.9. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı

Öz-yeterlik kavramı, ilk kez 1977' de Bandura tarafından bilişsel süreçlerin davranışsal düzlemde etkilerinin incelediği çalışmasında kullanılmış ve böylece öz yeterlik kavramının teorik temelleri oluşturulmuştur. Söz konusu çalışmada Bandura, öz yeterlik kavramına kişinin hedeflerine erişme olasılığını artıran ve davranışlarında olumlu değişikliklerin ortaya çıkmasına etki eden kilit bir kavram olarak yaklaşmış ve öz-yeterliği, bireyin belirli kazanımları gerçekleştirmek için gerekli eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan inançları biçiminde tanımlamıştır. Bu noktada öz-yeterlik kavramı, bireylerin planladıkları amaçları ve bu amaçlara erişmek için ortaya koydukları çabayı, bu çabalarının sonunda arzu ettikleri sonuçları, yakaladıkları başarıları ve bu süreçte yaşanan duygu durumu üzerinde önemli etkilere sahiptir (Bandura, 2006). Başka bir ifadeyle, öz-yeterlik, kişinin olası durumları yönetmek ve çıktılara ulaşmak için gerekli olan davranışı başarılı bir biçimde gerçekleştirmeye yönelik eylemleri planlama ve yerine getirme becerilerine ilişkin inanç ve birincil motivasyon gücüdür (Bandura; 1995: 2). Bandura (1997)' nın öz-yeterlik teorisi, yeterlik inancının özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında en şekillendirilebilir olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle öğretmenliğin ilk yıllarının, öğretmen etkililik ve öz-yeterlik algılarının uzun vadeli gelişimi için kritik ve önemli dönemler olduğu belirtilmektedir (Anita Hoy ve Spero, 2005).

Öz-yeterlik, öğretmenin öğrenme süreci ve öğrenci katılımında arzu edilen sonuçları gerçekleştirmek için kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin sahip olduğu inanç ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenler pek çok farklı inanç dizgesine sahip olabilirler ancak bunların çok azının sınıf içi davranış ve eylemler açısından öz-yeterlik duygusu kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni ise öz-yeterlik inançlarının ve algısının çeşitli eğitimsel kararlar ve eylemler aracılığıyla öğretim uygulamaları ve niteliği üzerinde önemli bir etkisi

olduğu gözlemlenmektedir (Bandura, 1997; Buric ve Kim, 2020; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Öğrenme ve öğretme ortamının etkili bir biçimde inşa etme sürecinde öğretimin amaçlarını, motivasyonunu ve düzeyini etkileyen öğretmen öz-yeterlik algısı, alanyazında pek çok çalışmada farklı açılardan inceleme konusu olmuştur (Bandura, 1998; Gibson ve Dembo, 2006; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran vd., 1998).

Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel teorisine dayanarak öğretmen öz-yeterliği, Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından bir öğretmenin (i) etkili ve düzeye uygun bir dersi planlama, organize etme ve uygulama ve (ii) belirlenmiş eğitim hedeflerini gerçekleştirme becerisine olan inancı olarak kavramsallaştırılmıştır. Benzer biçimde Gibson ve Dembo (1984) ise öğretmen öz-yeterlik kavramını *kişisel öğretim yeterliliği* ve *genel öğretim yeterliliği* olarak iki bileşen etrafında biçimlendirmiş ve açıklamışlardır. Kişisel öğretim yeterliği, bir öğretmenin öğrencilerde öğrenmeyi sağlayabileceğine olan inancı olarak tanımlanırken; genel öğretim yeterliği ise genel olarak öğretmenlerin, öğrencinin öğrenmesini engelleyen dış faktörlerin üstesinden ne ölçüde gelebileceğine ilişkin kişinin beklentilerini açıklamaktadır (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecinde yaşadığı zorluklara ilişkin geliştirdiği strateji belirleme becerisini de içermektedir. Bu kapsamda öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin sınıf içi motivasyon ve davranışlarına yönelik güçlü bir yapı olmasının yanında öğrenci çıktılarına sağladığı katkı bağlamında da önemli olduğu düşünülmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993: 336). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin kendi öğretim süreçleri üzerinden elde ettikleri öğrenci çıktılarıyla ortaya koydukları kendi yetenek ve yeterliklerine yönelik inançları ve düşüncelerine odaklanan motive edici bir yapıdır (Fives, 2003: 46). Öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine yönelik algı ve inançları, öğrenci başarısı, motivasyon, sınıf yönetim becerileri, stres yönetimi gibi eğitime ilişkin pek çok önemli durumla iç içe geçmiştir. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin yüksek öz-yeterlik algı ve inançlarının, öğretmenlerin öğretim çabasını etkilediği ve bu kapsamda öğretime yatırım yapma, planlama, örgütleme, hedef belirme süreçlerinde istek düzleminde daha yükseğe çıkma eğilimi sergiledikleri gözlemlenmektedir (Allindar, 1994). Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin yeni fikirlere uyum sağlamada daha açık, yeni yöntem ve teknikleri kullanmada daha istekli, öğrenci farklılıkları bağlamında farklılaşan

gereksinimleri karşılamada daha başarılı ve yüksek motivasyona sahip, öğretim pratikleriyle daha uyumlu oldukları gözlemlenmiştir ve dolayısıyla amaçlanan öğrenme çıktılarını yerine getirmede oldukça etkili oldukları ortaya konmuştur (Coladarci, 1992; Stein ve Wang, 1988; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Zee ve Koomen, 2016).

Bandura, öz-yeterlik olgusuna ilişkin beklentileri (i) uzmanlaşma deneyimi, (ii) dolaylı deneyimler, (iii) toplumsal inanç ve (iv) psikolojik ve duygusal durumlar olmak üzere toplam dört boyutta ele almıştır (Bandura, 1997). Öncelikle uzmanlaşma deneyimleri, insanların sorunlarla başa çıkma ve üstesinden gelme konusunda kazandığı deneyimlerle ilişkilidir ve yeterlilik bilgisinde en güçlü kaynaktır. Öğretmenin öğretim pratiğinde başarısız olma algısı, yeterlilik inancını azaltmakta ve gelecek performansına ilişkin başarısız olma beklentisini doğurmaktadır. Tekrarlanan başarısızlıklar, düşük öz-yeterlik inancının devamlılığına, motivasyon ve zorluklarla başa çıkma gücünün de zayıflamasına neden olmaktadır (Bandura, 1997; Monan vd., 1998; Ross, 1998). Buna karşın kendi öğretim pratiğine bağlı olarak öğrenci başarısının artması da öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemekte ve gelecek performansına yönelik iyimserlik inancının oluşumuna katkı sağlamaktadır. Öz-yeterlik inancındaki artış zamanla daha fazla çaba ve sabırla sonuçlanmaktadır. İkinci olarak, kişilerin ve olayların güçlü bir biçimde gözlemlenmesi aracılığıyla elde edilen dolaylı deneyimler gelmektedir. Dolaylı deneyimler, hedeflenen etkinlikte belirli bir konunun öğretiminin başka biri tarafından örneklendirilmesini içermektedir. Öz-yeterliğe etki eden bir diğer boyut, öğretmenler, ebeveynler ve yöneticiler gibi hayatımızda etkili kişiler aracılığıyla ortaya çıkan toplumsal inançtır. Son olarak ise psikolojik ve duygusal durumlar bağlamında kişilerin kendi öz-yeterliklerini nasıl değerlendirdikleri ile ilişkili olan psikolojik ve duygusal uyarılma gelmektedir. Öğretmenin performansı kapsamında yeterlilik ya da yetersizlik hissine bağlı olarak endişe, kaygı ya da heyecan algısının deneyimlenip deneyimlenmemesiyle ilgilidir (Bandura, 1998).

Öz-yeterliğin öğretme ve öğrenme sürecindeki rolü araştırmaların temel ilgi alanını oluşturmaktadır (Hoy, 2005). Öğretmen öz-yeterlik algısına yönelik çalışmalar 1970'lerin ortasında RAND Corporation tarafından yürütülen birkaç öğretmenin kişisel özelliklerinin öğrenci başarısına etkisi kapsamında incelenmesiyle başlamıştır. Yapılan çalışmalar, yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin olumlu tutum sergilediğini ortaya

koymaktadır (Moron, 2010). Ashton (1985), yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin işlerini değerli bulduklarını, öğrencilerinden yüksek beklentileri olduğunu, öğrenci başarısızlıklarında kendilerini sorumlu hissettiklerini, hedef belirleyip hedefe uygun strateji geliştirdiklerini, olumlu tutum sergilediklerini ve kendilerini kontrol altında hissettiklerini ileri sürmektedir. Benzer biçimde Allinder (1995), yüksek yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlerin, planlama ve örgütlenme sürecinde başarılı olduklarını ve öğretim sürecinde büyük bir tutku ve isteğe sahip olduklarını belirtmiştir. Buna karşılık, düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise başarısızlıklarda öğrenciyi eleştirme, akademik olmayan faaliyetlerde boşa zaman harcama, öğrencileri çalışmaya motive etmek için dışsal etmenlere odaklanma, düşük iş tatmini yaşama, stres seviyelerinde yükselme gibi olumsuzluklar deneyimledikleri yapılan çalışmalarda ortaya konmaktadır (Betoret, 2006; Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk ve Hoy, 1990).

Ross (1998) öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenci başarısına nasıl etkilediğine ilişkin yaptığı çalışmasında öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin;

1. Öğretimde yeni yaklaşım, yöntem ve teknikleri öğrenme ve kullanmada
2. Öğrenci kontrolünü azaltma ve öğrenci özerkliğini arttırmadaki yönetsel teknikleri kullanmada
3. Düşük öğrenme seviyesinde olan öğrencilere özel destek sağlamada
4. Öğrencilerin akademik becerilerine ilişkin öz algılarını inşa etmede
5. Ulaşılabilir hedefler koyma ve bunları gerçekleştirmede
6. Öğrenci başarısızlıkları üzerine düşünmeye daha eğilimli olmada başarı gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bu bilgilerden hareketle, öğretmen öz-yeterlik algısının akademik sonuçlar üzerindeki artan olumlu etkilerine ilişkin ortaya konan çıktılarına dayanarak, eğitim araştırmaları kapsamında öğretmen öz-yeterlik olgusunun okul bağlamında önemli bir kavramsal konuma sahip olduğu ve belirli bir kuramsal çerçeveye oturtularak inceleme öznesi yapılabileceği düşünülmektedir. Öz-yeterlik algısı üzerine yapılan önceki araştırmalar, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrenci başarısı, performansı ve motivasyonu üzerinde önemli etkileri olduğunu ve istedik öğrenme durumlarının ve davranışlarının ortaya çıkmasında olumlu sonuçlar yarattığını göstermektedir (Caprara vd.,

2006; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Zee ve Koomen, 2016; Zee vd., 2018). Diğer taraftan, öğretmen öz-yeterlik algısının öğretmen ve öğrenci ilişkisinin niteliği üzerinde de oldukça önemli sonuçları olduğu ve öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğrencilerle daha yakın ve etkili ilişkiler geliştirirken düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrencilerle daha çok çatışma yaşadıkları gözlemlenmiştir (Hajovsky vd., 2020; Hamre vd., 2008; Summers vd., 2017; Zee ve Koomen, 2017).

Koçluk ve öğretmen öz-yeterlik algısına ilişkin alanyazında yapılan çeşitli çalışmalar, öz-yeterlik algısının öğretmen gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve koçluk uygulamalarının öz-yeterlik inançlarının yapılanmasında ve gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Ashton ve Webb, 1986; Colardarci, 1992; Ross, 1992; Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005). Bilişsel koçluk yaklaşımında öğretimsel pratiklerdeki hem güçlü hem de zayıf yanlara ilişkin farkındalığın artması ve öğretmenin kendi öğretme yöntem ve tekniklerine bilişsel farkındalık geliştirmesi önemli amaçtır. Dolayısıyla koçluk eğitimi sonunda öğretmenlerden üstbilişsel süreçleri kullanmada farkındalık yaratarak, sınıf yönetim becerileri, eğitsel beceriler ve kişisel ve mesleki nitelikler bağlamında öz-yeterlik algılarını arttırmaları hedeflenmektedir. Bu açıdan bilişsel koçluk uygulamasından sonra, koç ve koçluk yapılan kişi daha esnek tutum sergilemeye başlaması, dil kullanımı biçeminde farklılaşma ve öğrenci farklılıklarını dikkate alarak farklı strateji ve farklı soru sorma tekniklerini geliştirmesi ve uygulaması beklenmektedir (Göker ve Ürün Göker, 2024: 61).

Bilişsel koçluk bilişsel özerklik geliştirme, yansıtıcı becerileri derinleştirme ve ortak dayanışmayı teşvik etme süreçlerinde oldukça güçlü ve etkili bir kaynak olarak düşünülmektedir (Göker ve Ürün Göker, 2024: 61). Bu nedenle yapılacak ileriki çalışmalar için değerli bir çalışma konusu olarak değerlendirilen bilişsel koçluk yaklaşımı bu çalışma için inceleme konusu olarak seçilmiş ve bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde işlevsel bir denetim aracı olarak nasıl kullanılacağı incelenmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümünde, araştırmanın deseni, yöntemi, araştırma soruları, veri toplama araçları, katılımcılar, evren ve örneklem, veri toplama süreci ve on dört haftalık Bilişsel Koçluk Eğitimin genel çerçevesi üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırma Deseni ve Yöntemi

Bu çalışmanın deseni, ön/son test tasarımına dayanan bir tek vaka çalışmasıdır. Tekli vaka analizinin, kısmen olası tahminler sunması ve düşük ölçüm hatasına sahip olmasından dolayı değerli olduğu düşünülmektedir (Levy, 2008: 12-13). Araştırmanın desenini oluşturan tekli vaka çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığına ilişkin bilgi toplamak için çoklu veri toplama kaynakları kullanılarak derin incelemeler içeren bir yaklaşımdır. Tek vaka çalışmasında tek bir grup üzerinde n yapılan ön-test ve son-test işleminde grubun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesi ve sonrasında aynı ölçme araçları kullanılarak yapılmakta ve gruba ilişkin ön-test ve son-test değerleri arasındaki anlamlılık test edilmektedir (Chmiliar, 2010). Başka bir tanımla, tekli vaka çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belli olmadığı ve birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu bağlamlarda kullanılan bir araştırma desendir. (Yin, 1984: 23). Ön/son test tasarımına dayanan bir tek vaka çalışması olarak bu çalışmada, 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. Bu açıdan, bilişsel koçluk yaklaşımının belirli bir olgu olarak ele alındığı bu çalışmada bir tek vaka çalışma deseninin seçmemizin nedeni de belirli olguların incelikli, deneysel açıdan zengin ve bütünsel bir açıklamasını sağlamaktır (Berg ve Lune, 2012).

Araştırma deseninin temel işlevi, çalışmanın araştırma sorularının incelenmesinde etkili veri toplama kaynaklarını kullanarak sorulara yanıt aramak ve bu anlamda bir plan sunmaktır. Bu açıdan durum çalışması yapılırken bir eylem planı çizmeyi sağlayan izlenebilecek belirli aşamalar şu şekilde sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 292):

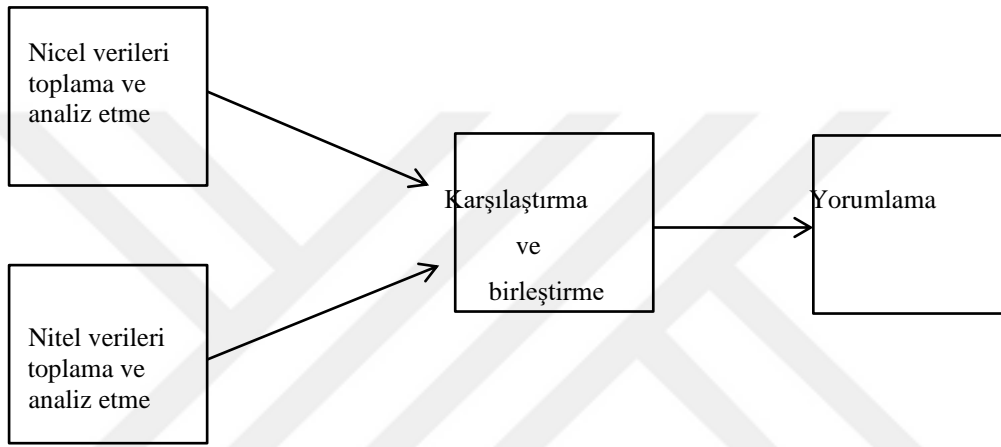
1. Araştırma sorularının geliştirilmesi
2. Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi
3. Analiz biriminin saptanması
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
6. Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
7. Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması
8. Durum raporunun raporlaştırılması

Bu araştırma kapsamında da yukarıda belirtilen eylem planına ilişkin adımlar tek tek gerçekleştirilmiş ve böylece araştırma sorularının, verilerin ve elde edilen bulguların birbiriyle ilişkilendirilerek sistemli bir çerçevede sunulması amaçlanmıştır.

Çalışmada araştırma yöntemi olarak hem nitel hem de nicel araştırma yöntemini kapsayan ve nitel ve nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birleştirilmesini içeren *karma yöntem* kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma konusuna ve sorularına yönelik daha açık anlamlandırmalar sunmakta ve böylece veri tabanının çözümlenmesinde, elde edilen bulguların ya da verilerin hem nitel hem de nicel olarak birleştirilmesinde ve ilişkilendirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Creswell, 2014: 30-37). Bu açıdan kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı bir yaklaşım öneren karma yöntem, araştırma sorularına yanıt arama sürecinde farklı çözüm yollarını bütüncül bir çerçevede sunmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Özellikle tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin cevaplayamadığı araştırma sorularına cevap ararken yararlanılabilecek bir yöntem olarak karma yöntem, geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında verilerin incelenmesi ve doğrulanması ve farklı olguların açığa çıkmasında sonuçların doğrulanması ve geliştirilmesi amacına dayanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem araştırmaları diğer alanlarda olduğu gibi sosyal bilimlerde özellikle de eğitim bilimlerinde derinlemesine analiz gerektiren araştırmaların gerçekleştirilebilmesi için oldukça önemlidir (Creswell, 2012).

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. Eşzamanlı karma yöntemde, çalışmanın nicel ve nitel bileşenlerinden ayrı ayrı elde edilen sonuçlar analiz edilmekte ve böylece tek bir çalışma içinde bulguları doğrulama, destekleme veya çapraz geçerliğinin sağlanmasına fırsat verilmektedir. Bu yöntemde amaç eş zamanlı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek ve bir araştırma problemini anlamak için elde edilen sonuçları kullanmaktır (Creswell, 2014). Aşağıda şekil 4’de eşzamanlı karma yöntem türü gösterilmektedir.



Şekil 5. Eşzamanlı karma yöntem haritası

(Kaynak: Creswell, 2014: 270)

Eşzamanlı iç içe geçmiş karma yöntem tasarımında ise genelde nicel ya da nitel veriye ağırlık verilip, içte kalan veri türüne daha az önem verilmekte ve verilerin birleştirilmesi ise genellikle veri analizi aşamasında yapılmaktadır. Eşzamanlı iç içe geçmiş karma yöntemde, incelenen konuya ilişkin geniş bir bakış açısı edinmek ve çalışma kapsamında farklı gruplar veya değişkenler arasında araştırma yapmak amaçlandığında faydalanılabilir (Creswell, 2012). Bu nedenle bu araştırma kapsamında da eş zamanlı olarak toplanan ve analiz edilen nitel ve nicel verilerden, nitel verilere biraz daha fazla ağırlık verilmiş olup araştırmanın amacına ilişkin olarak daha detaylı verilere ulaşmak ve geniş bir bakış açısı sunmak amacıyla eşzamanlı iç içe geçmiş karma yöntem tasarımı seçilmiştir. Ayrıca karma yöntemin amacı bağlamında geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerini içeren bu çalışmanın, belirlenen araştırma sorularına yanıt bulabilmek adına tek başına nitel ya da nicel verilerin resmin bütününe içeren bütüncül bir bakış açısı sağlamayacağı ve bilişsel koçluk ve öz-yeterlik olgularının derinlenmesine

incelenmesi ve keşfedilmesi sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçlarının aynı zamanda kullanılmasının araştırmanın başarısını artıracakını dūřüncesine dayanarak bu araştırmada eşzamanlı i içe geçmiş karma yöntem tasarımı seçilmiştir. Kısaca bu araştırmada, nitel ve nicel veri sonuçlar arasındaki olası tutarsızlıkları ya da çelişkileri anlamlandırmak ve sonuçların katılımcıların deneyimlerine dayandığından emin olmak, etkili betimlemeler sunmak ve elde edilen verileri bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymak amacıyla eşzamanlı i içe geçmiş karma yöntem seçilmiştir.

### **3.2. Nitel Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veriler bağlamında incelenen bilişsel koçluk yaklaşımı ve öz-yeterlik olgusuna ilişkin bütünel bir açıklama ve betimleme sunmak amacıyla, aşağıda belirtilen ve açıklanan olan nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

#### **3.2.1. Bilişsel Koçluk Eğitim Değerlendirme Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce đretmenlerinin öz-yeterlik algılarının gelişimine etkisini görmek ve böylece eğitsel beceriler bağlamında planlama becerileri, kişisel ve mesleki nitelikler, sınıf yönetim becerilerine ilişkin edindikleri deneyim ve kazanımlarını ortaya koymak ve son olarak da bilişsel koçluk eğitimine ilişkin memnuniyetlerini ölçmek amacıyla katılımcı öğretmenlerden dūřüncelerini ve deneyimlerini paylaşmaları istenen Biliřsel Koçluk Eđitimi Deđerlendirme formu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ek 3).

#### **3.2.2. Yansıtıcı Günlükler**

Çalışmaya katılan öğretmenler, kendi öz-yeterlik ve öğretimsel becerilerinin gelişimine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarını bilinçli olarak anlamalarını sağlamak ve bunları dile getirmek için bir düzlem yaratan yansıtıcı günlükler tutmuşlardır (Ek 4). Yansıtıcı günlükler, öğretmenlerin ders sonrası đretim yöntem ve teknikleri üzerine eleştirel yaklaşımla dūřünmesinde ve derin yansıtılarda bulunmasında oldukça etkilidir. Yansıtıcı günlüklerin yapısı ve şeması bilincin serbestçe aktarımını veya olayların eleştirel analizini içermektedir ve temel amaç kişinin öz-farkındalığını geliştirmek ve daha iyi

anlamlandırma becerisi kazandırmaktır (Göker, 2016: 63). Öğretmenler ders sonrasında o derste ne olduğuna, derste o durum karşısında ne hissettiklerine ve ne tepki verdiklerine ilişkin not yazabilirler. Yansıtıcı günlük yazmak düşünme ve yansıtma becerilerini geliştiren ve böylece üstbilişsel mekanizmaları işlevsel hale getiren bir araç olarak giderek değerli kabul edilmeye başlanmıştır. Richards ve Lockhart (1996) günlük tutmanın, öğretmenin hafızasını güçlendirdiğini ve ileri derslerde kullanılacak yeni düşüncelere kaynak oluşturduğunu belirtmektedir.

Yansıtıcı günlükler, yansıtma becerilerinin incelendiği pek çok çalışmada, öğretmenlerin derse ve sınıfa yönelik bireysel düşüncelerini, duygularını, algılarını paylaştıkları bir araç olarak pratik kullanımları sayesinde en sık kullanılan stratejilerden biri olarak karşımıza çıkmasının yanında matematik, sağlık, edebiyat gibi farklı alanlarda da yaygın olarak kullanılmaktadır. Yansıtıcı günlükler bu anlamda öğretmene sınıf içinde yaşananlara ilişkin eleştirel düşünme ve yansıtıcı becerisi geliştirmesini ve yansıtma amaçlı farklı pratikler keşfetmesine aracılık etmektedir. Bu yönüyle yansıtıcı günlükler öğretmenlere yalnızca yönlendirme yapmakla kalmayıp aynı zamanda öğretmene özerklik de sağlamış olmaktadır (Richards ve Lockhart, 1996).

Bu çalışma kapsamında, öğretmenlere yeni deneyimler sunmayı ve yansıtıcı liderlik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yansıtıcı günlüklerin yazımı ve kullanımı okul temelli yansıtıcı öğrenme ortamı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla yansıtıcı günlükler, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi öğretim becerilerine ve mevcut öğretmenlik durumlarına ilişkin farkındalık yaratmaları amacıyla kullanılan yeni bir öğrenme aracı olarak düşünülebilir. Çalışmaya katılan 15 İngilizce öğretmeninden 3'er tane yansıtıcı günlük yazmaları istenmiş ve toplamda 45 adet yansıtıcı günlük toplanmıştır.

### **3.2.3. Ders Video Kayıtları**

Ders video kayıtları sınıf ortamındaki her anı yakalamak ve sonrasında derinlemesine düşünmek için kullanılacak işlevsel araçlardır. Kpanja (2002) ders video kayıtlarını, öğretmenlerin sınıfta ne yapıyor olabileceğine ilişkin dışarıdan bir bakış açısı kazanmak adına kullanılan yabancılaştırma aracı olarak düşünmektedir. Ayrıca yaptığı çalışmasında, video kayıtlarının öğretmenlerin kendi derslerine ve sınıf içi

performanslarına ilişkin gözlemleri, deęerlendirmeleri ve tartiřmaları içerdięi için öğretmenlerin eleřtirel dūřınme sūreleri adına bir uyaran olduęunu ve eęitsel becerilerinin geliřiminde oldukça önemli etkilere sahip olduęunu saptamıřtır (Kpanja (2002).

Bu araştırma kapsamında, çalışmaya katılan 15 İngilizce ğretmeninden Biliřsel Koçluk eğitim programının öncesi ve sonrası olmak ūzere 2’řer video kaydı alınmış ve toplamda 30 video ders kaydı veri olarak toplanmıştır. Söz konusu videolar araştırmacının kendisi tarafından telefon aracılığıyla çekilmiştir.

#### **3.2.4. Koçla Yapılan Bireysel Grūřmelerin Ses Kayıtları**

Eęitim programının içeriği kapsamında koç ve öğretmenin gerçekleştirdiği grūřmeler sırasında alınan ses kayıtlarında araştırmacı tarafından önemli bulunan ve özellikle eğitim programının etkililiğine ilişkin bazı ifade ve dūřūncelerin belirtildiği noktalar çalışmada değerlendirilmesi gereken veriler olarak ele alınmıştır.

#### **3.3. Nicel Veri Toplama Araçları**

Bu çalıřmada biliřsel koçluk sūrecinin öğretmenlerin öz-yeterlik dūzeylerini ne lde etkiledięini görmek ve deęerlendirmek amacıyla nicel verilerin toplanması sūrecinde ilk olarak ğretmen öz-yeterlik algısına etki ettięi varsayılan etmenlerin farklı öğretimsel baęlantılarda geçerlięini analiz etmek için ‘‘ğretmen z-Yeterlik lęi’’ (Y) (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıřtır. İkinci olarak da biliřsel koçluk eęitiminin öğretmenlerin eęitsel becerilerindeki yeterlik geliřimlerine etkisini ortaya koymak amacıyla ‘‘Ders Sonrası Yansıtıcı z Deęerlendirme lęi’’ (DSYÖDÖ) (ELTE-DELP, 2014) nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıřtır. Aynı zamanda söz konusu ölçekler kullanılarak ön-test ve son-test uygulamaları aracılıęıyla biliřsel koçluk sūrecinin ğretmen öz-yeterlik algısına ve eęitsel becerilerdeki yeterlik geliřimine būtūn olarak ne kadar etki ettięi lūlmūř ve böylece ilk yapılan lūmle son yapılan lūm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadıęı gözlemlenmiřtir.

### 3.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak öncelikle hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası değerlendirmeye olanak tanıyan Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ) kullanılmıştır (Ek 1). Söz konusu ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretimde daha dinamik ve özerk durumlar üretebilecek bir beceri ve yeterliğe sahip olduğu varsayımı etrafında şekillenmektedir. Uzun ölçekli formların katılımcılar üzerinde sorulara yanıt verirken dikkatsizlik ve isteksizlik duygusu yaratabileceği olasılığına karşın kısa ölçekli formların kullanılmasının değerlendirme süresi, dikkat ve istek duygusu, veri kalitesi ve oranı, yanıt sınırlılığı gibi etmenler bağlamında daha yararlı ve etkili olduğu gerçeğinden yola çıkarak (Zickar ve Keith, 2023), bu çalışmada katılımcı 15 İngilizce öğretmenin öz-yeterlik algılarını ölçmek ve bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası puanları sunmak amacıyla bu araştırma için daha etkili ve yararlı olacağı düşünülerek 12 maddelik Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği kısa form (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001) kullanılmıştır.

### 3.3.2. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği

Ders sonrası yansıtıcı öz-değerlendirme ölçeği (DSYÖDÖ) Macaristan Eötvös Lonan Üniversitesi (ELTE) İngiliz Dili Pedagoji Bölümü tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Söz konusu değerlendirme aracı, Newby ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen yabancı dil aday öğretmenleri için Avrupa Porföyünün (the European Portfolia for Student teachers of Language) nasıl kullanılacağına ilişkin önerileri dikkate alınarak tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Ders sonrası yansıtıcı öz-değerlendirme ölçeği, öğretmen adayları ve öğretmenler için onlara yardımcı olması ve koçluk eğitimi aracılığıyla ders gözlem öncesi ve sonrası yansıtıcılarla birlikte öğretmenlerin ilerleme gösterdiğini gözlemlemek ve ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır (Ek 2).

Ders sonrası yansıtma, üstbilişsel bir etkinlik olarak öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları deneyimleri hatırlama, onlar üzerine düşünme ve değerlendirme süreçlerini içermekte ve söz konusu deneyimlerden edinilen bilgilerin gelecekte daha farklı bağlamlarda daha farklı amaçlar için kullanılmasını hedeflemektedir. Bu süreç genellikle ne olduğuna ilişkin bilgi toplamakla başlar ve sonrasında öğretmenler bu bilgiyi analiz eder

ve öz-değerlendirme yaparlar ve son olarak da ileriki dersler için gerekli olan iyileştirme ve değişiklikler için çıkarımda bulunurlar. Ders sonrası yansıtma oldukça bireysel bir düzlemde gerçekleştiği için sürecin işletiminde öğretmenlere etkili yansıtma araçlarının sunulması ve sağlanması gerekmektedir.

Bu çalışmanın içeriği ve amacı bağlamında, öz-değerlendirme tanımlayıcıları (i) planlama; (ii) kişisel ve mesleki nitelikler ve (iii) uygulama olmak üzere toplam üç temel eğitsel beceriyi içeren 26 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu değerlendirme aracının kullanılmasının nedeni, bu araştırmanın soruları ve kapsamına uygunluk göstermiş olması ve dolayısıyla Türkiye’de İngilizcenin Yabancı Dil olarak öğretildiği bağlamlarda eğitsel becerilerin geliştirilmesine odaklanmış olmasıdır. Mesleki gelişimi destekleyen ‘Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği’ (Self-Assessment Tool for Post-Lesson Reflection/SATPLR) hem ders öncesi hem de ders sonrası değerlendirme için bu çalışmada veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Aşağıda yer alan tabloda buraya kadar belirtilen ve açıklanan veri toplama araçlarının araştırma soruları kapsamında kullanımı ve her bir araştırma sorusuna ilişkin kullanılan veri toplama araçları gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırma soruları ve veri toplama araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1. Bilişsel koçluk uygulaması, İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik algısını bütün olarak ne ölçüde etkilemektedir?	- ÖÖYÖ (kısa form)
Nicel	

Tablo 1 devamı

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
2. Bilişsel koçluk uygulaması, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısının; a) öğrenci katılımı b) eğitsel stratejiler c) sınıf yönetim becerileri bağlamında gelişmesine yardımcı olmakta mıdır?	- BKEDF - ders video kayıtları - yansıtıcı günlükler - KYBGSK - ÖÖYÖ
Nitel (Kısmen nicel)	
3. Bilişsel koçluk uygulaması, İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişimine bütün olarak ne ölçüde katkıda bulunmaktadır?	- DSYÖDÖ
Nicel	
4. Bilişsel koçluk uygulaması, İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin; a) planlama becerilerinin b) kişisel ve mesleki niteliklerinin c) uygulama becerilerinin gelişimine ne ölçüde etki etmektedir?	- BKEDF - Ders video kayıtları - yansıtıcı günlükler - KYBGSK - DSYÖDÖ
Nitel (Kısmen nicel)	
5. Öğretmenler uygulanan bilişsel koçluk eğitimden ne ölçüde memnun kalmışlardır?	- BKEDF - KYBGSK
Nitel	

### 3.4. Katılımcılar

Araştırmanın amacı kapsamında, bu çalışmaya 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale ilinde yer alan Özel İstek 1915 Çanakkale Okullarında farklı kademelerde çalışan 12'si kadın 3'ü erkek olmak üzere toplam 15 İngilizce öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak adına her öğretmene gönderimde bulunmak için öğretmenler numaralandırılmıştır. Öğretmen seçim sürecinde, olası herhangi bir sorunu yaşamamak adına katılımcıların ve ortamın yakınlığına öncelik verilmiştir. Aşağıdaki tablo 2'de katılımcılara ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2  
Katılımcıların demografik özellikleri

Öğretmen	Öğretmenlik Deneyimi	Cinsiyet	Yaş	Kademe
1	20	K	45	Lise
2	10	K	38	İlkokul
3	6	K	31	Ortaokul
4	2	K	26	Ortaokul
5	5	K	33	Ortaokul
6	2	K	26	Ortaokul
7	10	E	38	Ortaokul
8	15	E	38	Lise
9	3	E	26	İlkokul

Tablo 2 devamı

Öğretmen	Öğretmenlik deneyimi	Cinsiyet	Yaş	Kademe
10	3	K	27	İlkokul
11	4	K	28	İlkokul
12	5	K	29	Lise
13	18	K	41	Lise
14	9	K	31	Lise
15	3	K	27	Lise

### 3.5. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef kitlesini İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır ve bu açıdan çalışmanın evreni Özel İstek 1915 Çanakkale Okullarında çalışan 30 İngilizce öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma örneklemini Özel İstek Çanakkale 1915 Okullarında ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan, 24-43 yaş aralığında 12'si kadın 3'ü erkek olmak üzere çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 15 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler, gönüllü örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Gönüllü örnekleme yöntemi, katılımcıların kendilerine sorulduğunda gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul ettiği bir tekniktir (Dörnyei, 2007). Ayrıca Özel İstek 1915 Çanakkale Okulları'ndan araştırmanın uygulanması için gereken izin alınmıştır (Ek 5).

Bilindiği gibi bu tür araştırmalara gönüllü katılımcı öğretmen bulmak zordur. Gönüllü katılımcı olması istenen öğretmenlere, mesleki beceri ve niteliklerini tazeleyecekleri ve öğretim yaşantılarına ilişkin kendi öz-değerlendirmelerine olanak tanıyan uygulama ve pratikler aracılığıyla kendi öz-yeterlik ve etkililiklerini değerlendirme ve geliştirme fırsatı yakalayarak sınıf içi öğretim yöntemlerini geliştirme ve değiştirme adına büyük bir fayda sağlayacakları belirtilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere bilişsel koçluk eğitiminin ardından yapılacak olan ders kayıt videosunu mesleki yaşamlarında

farklı okullara iş başvurusu sürecinde kullanabilecekleri de söylenmiştir ve sonunda 15 İngilizce öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir.

### 3.6. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, genel olarak Schön (1983)'ün yansıtıcı uygulama ilkelerine dayanan, Göker (2017) tarafından geliştirilen ve bilişsel koç tarafından uygulanan on dört haftalık bilişsel koçluk eğitim programı kullanılmıştır. Eğitim dönemi Eylül 2022 ve Aralık 2022 tarih aralığını kapsamaktadır. Araştırmaya 15 İngilizce öğretmeni 2022-2023 akademik yılı güz dönemindeki dersler sürecinde gönüllü olarak katılmıştır. 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. Söz konusu on dört haftalık bilişsel koçluk eğitiminin detaylı çerçevesini ve içeriğini sunmadan önce aşağıda eğitim programının genel kapsamı sunulmuş ve tablo 3'te de eğitim programının zaman çizelgesi gösterilmiştir.

Tablo 3

Çalışma çizelgesi

Aşama	Tarih	Veri Toplama
1	Eylül-Ekim, 2022	<ul style="list-style-type: none"><li>Nicel Veri</li><li>-ÖÖYÖ ve DSYÖDÖ (ön test)</li><li>Nitel Veri</li><li>-Birinci video kayıtları(15 video)</li></ul>
2	Ekim-Kasım, 2022	<ul style="list-style-type: none"><li>-15 saatlik Bilişsel Koçluk Eğitimi</li><li>Nitel veri</li><li>-Koç ve öğretmen arasındaki bireysel görüşmelerin ses kaydı</li><li>-İkinci ders video kayıtları (15 Video)</li></ul>
3	Kasım- Aralık, 2022	<ul style="list-style-type: none"><li>Nicel Veri</li><li>-ÖÖYÖ ve DSYÖDÖ (son test)</li><li>Nitel Veri</li><li>-Bilişsel Koçluk Eğitimi</li><li>Değerlendirme Formu</li></ul>

Tablo 3' te gösterildiği gibi bilişsel koçluk eğitimi 2022 Eylül ve Aralık döneminde üç aşamada gerçeklemiştir. Her bir aşamanın içeriği ve planlanan oturumların çerçevesi ve

amaçları bir sonraki bölümde detaylı olarak açıklanacaktır. Ancak 14 haftalık bilişsel koçluk eğitiminin genel çerçevesini şu şekilde sunabiliriz:

- Yansıtıcı öğretim ilkelerine dayalı olarak derslerin video çekiminin yapıp kaydının alınması ve sonrasında videoya çekilmiş ders kayıtlarının değerlendirilmesi ve analizinin yapılması.
- Koç ve öğretmenin ders video kayıtlarını tartışıp değerlendirdikleri yansıtıcı toplantıların düzenlenmesi.
- ÖÖYÖ ve DSYÖDÖ ölçeklerinin ön/son test uygulamasından sonra elde edilen istatistiksel sonuçların açıklanması.
- Bilişsel koçluk eğitim değerlendirme formu, ÖÖYÖ ve DSYÖDÖ uygulaması ve yansıtıcı günlüklerin öğretmenler tarafından yazılması.
- Koç ve öğretmenin gerçekleştirdiği bireysel görüşmelerin ses kayıtlarının alınması.

### 3.7. On Dört Haftalık Bilişsel Koçluk Eğitiminin Çerçevesi

Koç tarafından geliştirilen on dört haftalık bilişsel koçluk programı Costa ve Garmston (2002)'daki gibi i) planlama için ön görüşme, ii) gözlem ve iii) yansıtıcı bildirimler için gözlem sonrası görüşme olmak üzere toplam 3 aşama içermektedir. Aşağıdaki tablo 4'te aşamalı bir döngüyü içeren Bilişsel Koçluk eğitim programı birinci aşamasının detaylı açıklaması gösterilmektedir.

Tablo 4

On dört haftalık bilişsel koçluk eğitiminin birinci aşaması

Hafta	Tarih	Etkinlik	Yer
1	14 Eylül,2022	-Öğretmenlerle tanışmak için düzenlenen ilk toplantı	İÇO
	17 Eylül, 2022	-Ders gözlem ve ziyaretlerine ilişkin toplantı	

Tablo 4 devamı

Hafta	Tarih	Etkinlik	Yer
			İÇO
2	20 Eylül,2022	-Öğretmenlerin ilk video kayıt derslerine hazırlanmasına ve video çekimleri/analizi için bireysel olarak günlerin belirlenmesine ilişkin toplantı	

### 3.7.1. Birinci Hafta Oturumu

Bu oturumun öncelikle çalışma süresince oldukça önemli olduğu düşünülen iyi bir iletişim kanalı kurabilmek ve ön yargısız, samimi bir başlangıç oluşturabilmek adına doğal ve içten bir atmosfer yaratmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda, İstek 1915 Çanakkale Okullarında, araştırmaya gönüllü olarak katılan 15 İngilizce öğretmeni, araştırmacı ve koçun katıldığı bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantıda 15 İngilizce öğretmeniyle Bilişsel Koçluk programı hakkında görüşülmüş ve öğretmenler, her birinin bireysel oturumlar aracılığıyla geri dönütünün verileceği ders video kayıtları ve programdan sonra video kayıtlarının kendileri için önemi ve faydaları hakkında detaylı bilgilendirilmiştir. Ek olarak öğretmenlerden programdan beklentilerini, konuya ilişkin görüşlerini ve kariyer planları ile ilgili düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

### 3.7.2. İkinci Hafta Oturumu

Bu oturumun amacı, öğretmenlerin ders gözlemleri ve ilk video kayıtlarından önce, olası kaygı ve streslerini azaltmaktır. Çünkü araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler her ne kadar ders kayıt videolarının alınmasına istekli olsalar da bu durum onlar üzerinde hata yapma korkusu ya da utanma gibi bir takım önyargı duygularının oluşmasına yol açmış olabilir. Bu nedenle bu oturumda koç ve öğretmen arasında güvenli bir iletişim kanalı oluşturmak en önemli hedeflerden biridir. Bu kapsamda eğitim programının onların mesleki gelişimine sağlayacağı katkılar yeniden hatırlatılmış ve yapılan hataların aslında geleceğe ilişkin olası problem durumlarına çözüm sunan öğretiler olduğu belirtilmiş ve bu konuda bir tereddüt yaşamamaları tavsiye edilmiştir. Ayrıca video

kayıtlarının izlenip analizinin yapılacağı, araştırmacı, koç ve öğretmenin katılacağı bireysel oturumların tarihleri de bu oturumda planlanmıştır. Söz konusu bireysel görüşmelerde kullanılacak olan ölçek ve görüşme formlarının detaylı bilgilendirmesi yapılmıştır.

Aşağıda yer alan tablo 5’te 14 haftalık Bilişsel Koçluk eğitiminin ikinci aşamasının detayları gösterilmektedir. Koçluk eğitiminin ikinci aşamasını öğretmenlerin derslerinin video kayıtlarının yapılması ve koçun derse yönelik gözlemlerini öğretmene aktardığı bireysel görüşmeler ve elbette on dört haftalık Bilişsel Koçluk eğitiminin başlatılması oluşturmaktadır. Öğretmenlere araştırmanın veri toplama araçları olan ders sonrası yansıtma ölçeği ve öğretmen öz-yeterlik ölçme ölçeği hakkında eğitim verilmiş ve böylece öğretmenlere söz konusu ölçeklerde yer alan maddeler çerçevesinde kendilerini nasıl değerlendirecekleri ve yansıtmalarda bulunacakları konusunda bilgilencmeleri sağlanmıştır.

Tablo 5

On dört haftalık bilişsel koçluk eğitiminin ikinci aşaması

Hafta	Tarih	Etkinlik	Yer
3	26-27 Eylül, 2022	-Araştırmacı tarafından üç öğretmenin birinci video ders çekimlerinin yapılması	İÇÖ
	29 Eylül, 2022	-Koç tarafından üç öğretmenin birinci video kayıt ders gözlemlerinin bireysel olarak değerlendirilmesinin yapılması	
	30 Eylül, 2022	-Araştırmacı tarafından üç öğretmenin birinci video ders çekimlerinin yapılması	
	1 Ekim, 2022	-Koç tarafından üç öğretmenin birinci video kayıt ders gözlemlerinin bireysel olarak değerlendirilmesinin yapılması	
4	03 Ekim, 2022	-Araştırmacı tarafından üç öğretmenin birinci video ders çekimlerinin yapılması	

Tablo 5 devamı

Hafta	Tarih	Etkinlik	Yer
	4 Ekim, 2022	-Koç tarafından üç öğretmenin birinci video kayıt ders gözlemlerinin bireysel olarak değerlendirilmesinin yapılması	
	6-7 Ekim,2022	-Araştırmacı tarafından üç öğretmenin birinci video ders çekimlerinin yapılması	
	8 Ekim, 2022	-Koç tarafından üç öğretmenin birinci video kayıt ders gözlemlerinin bireysel olarak değerlendirilmesinin yapılması	
5	10-12 Ekim, 2022	-Araştırmacı tarafından üç öğretmenin birinci video ders çekimlerinin yapılması	İÇO
	15 Ekim, 2022	-Koç tarafından üç öğretmenin birinci video kayıt ders gözlemlerinin bireysel olarak değerlendirilmesinin yapılması	
6	18 Ekim, 2022	-Koç tarafından, tüm öğretmenlerin performansına yönelik genel bilgilendirme toplantısı -Öğretmenlere veri toplama araçlarının doldurmaları için dağıtılması (Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Ders Sonrası Yansıtma Ölçeği) -Bilişsel Koçluk Eğitim programına ilişkin tüm bilgilerin paylaşılması ve gelecek toplantı tarihlerinin görüşülmesi	
	22 Ekim,2022	-15 saatlik Bilişsel Koçluk Eğitimin başlaması - Örnek ders kayıt videolarının izlenmesi (1 saat) Kaynak: -Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 3 (Bölüm1) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GLP5-KulMKs">https://www.youtube.com/watch?v=GLP5-KulMKs</a> -Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 3 (Bölüm2) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2YgoA_8a0to">https://www.youtube.com/watch?v=2YgoA_8a0to</a> -Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 3 (Bölüm3) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XK1QPozwnI">https://www.youtube.com/watch?v=XK1QPozwnI</a> -Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 3 (Bölüm4) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pPDplqOdpSw">https://www.youtube.com/watch?v=pPDplqOdpSw</a> -Örnek ders hakkında görüşme (2 saat)	

Tablo 5 devamı

Hafta	Tarih	Etkinlik	Yer
7	25-27 Ekim, 2022	-Koç tarafından ders değerlendirme yöntemlerinin sunumları (4 saat)  Kaynak: Koç tarafından hazırlanan PPT.	
8	1-2 Kasım, 2022	-Öğretmenlerle birlikte örnek ders videolarında gözlemlenen problemlerin değerlendirilmesi (4 saat) Kaynak: -Youtube üzerinden alınan farklı örnek dersler -Classroom Reflection Example <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tjpoXUmI-dA">https://www.youtube.com/watch?v=tjpoXUmI-dA</a> Ineffective Classroom Management <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XMhIUo2a1iE">https://www.youtube.com/watch?v=XMhIUo2a1iE</a> -Bad Lesson Example <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iW0XsQ4X28sitc">https://www.youtube.com/watch?v=iW0XsQ4X28sitc</a> Publications -An example of bad teaching <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ApVt04rBU">https://www.youtube.com/watch?v=ApVt04rBU</a> -Classroom Management Ms. Gray's Class <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B4b8GQ-2YfU">https://www.youtube.com/watch?v=B4b8GQ-2YfU</a> -Poor Instructions <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DJsn7v-Qjak">https://www.youtube.com/watch?v=DJsn7v-Qjak</a>	İÇO
	5 Kasım, 2022	Gözlem sonrası derse ilişkin geri bildirim nasıl verileceğine yönelik videolar (2saat) Kaynaklar: -Giving Effective Feedback 3 Unhelpful and Helpful Feedback <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PRIlUAKwDY">https://www.youtube.com/watch?v=PRIlUAKwDY</a> -Teacher provides feedback to students - Örnek 10 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fGeYPYEBXsg">https://www.youtube.com/watch?v=fGeYPYEBXsg</a> -Teacher provides feedback to students - Örnek 16 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=16MsVoBCChc">https://www.youtube.com/watch?v=16MsVoBCChc</a> -Teacher provides feedback to students - Örnek 8 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=D9FlwB0BFqQ">https://www.youtube.com/watch?v=D9FlwB0BFqQ</a> -ESL/EFL Oral Error Feedback (test yourself) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VFVSQTNUxtc">https://www.youtube.com/watch?v=VFVSQTNUxtc</a>	
9	8 Kasım, 2022	-Koç tarafından yansıtıcı günlük yazımına ilişkin sunum (2 saat) Kaynak: Koç tarafından hazırlanan PPT Yansıtıcı günlük örnekleri: -Lesson Reflection - Katy's Teacher Work Sample <a href="https://sites.google.com/site/katysteacherworksamples/v-instruction-and-management-plan/e-planet-survivor/2-lesson-reflection">https://sites.google.com/site/katysteacherworksamples/v-instruction-and-management-plan/e-planet-survivor/2-lesson-reflection</a> -Lesson Reflection - Katy's Teacher Work Sample <a href="https://sites.google.com/site/katysteacherworksamples/v-instruction-and-management-plan/h-let-s-explore-the-solar-system/1-sol">https://sites.google.com/site/katysteacherworksamples/v-instruction-and-management-plan/h-let-s-explore-the-solar-system/1-sol</a> -Student Teaching Experience Reflection - Katy's Teacher Work Sample	İÇO

### 3.7.3. Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Hafta Oturumları

Bu oturumlarda, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde derse giren öğretmenlerden alınan video kayıtlarının bireysel görüşmeler aracılığıyla değerlendirmesinin yapılması ve öğretmenlerin duygularının, ihtiyaçlarının ve desteklenmesi gereken yönlerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Çünkü eğitim programı kapsamında öğretmen gereksinimlerinin farkına varılması, planlanan 15 saatlik eğitimin kurgulanmasında ve yenilenmesinde önemli bir oynamaktadır. Ayrıca bu haftalarda gerçekleştirilen oturumlarda yapılan görüşmelerde öğretmenlerden kendi performanslarını değerlendirmeleri, ilk ders video kaydına ilişkin hislerini ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Öğretmenlerin ‘Ne öğrendim?’ ve ‘Öğrendim şeyleri kendi eğitsel becerilerimi ve öz-yeterliğimi geliştirmek için kaynak olarak nasıl kullanabilirim?’ sorularına yanıt vererek kendi yansıtıcı deneyimlerini açığa çıkarmaları sağlanmıştır. Böylece program boyunca öğretmenlerin eğitim sonunda elde edecekleri kazanımlar ve deneyimlere ilişkin farkındalıklarını keşfetmeleri ve hatırlamaları sağlanmıştır. Kısaca bu oturumların temel amacının öğretmenlere bilişsel koçluk eğitiminden alacakları faydanın farkına varmalarını sağlamak ve hem mesleki anlamda eğitsel becerilerinde hem de bireysel olarak kendilerinde yaşayacakları değişimi hatırlatmaktadır.

### 3.7.4. Altıncı Hafta Oturumu

Bu oturum kapsamında öncelikle Bilişsel Koçluk eğitimi öncesi tüm öğretmenlere ait ilk ders video kayıtlarının değerlendirmelerinin tamamlanmasının ardından bilişsel koç tarafından yapılan gözlemlere ilişkin genel bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda bilişsel koç ders gözlemlerine ilişkin düşüncelerini, öğretmenler de bilişsel koçluğun onlara kattığı faydalara, beklentilerine ve gelişimlerine dair görüşlerini ve duygularını paylaşmışlardır. Burada amaç öğretmenleri dinleyerek ve onlara rehberlik ederek onların olası kaygılarından uzaklaştırmaktır.

Sonrasında katılımcı 15 İngilizce öğretmenine bilişsel koçluk eğitiminden sonra kendi gelişimlerini fark etmeleri amacıyla eğitim öncesi doldurmaları için bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak kullanılan ‘Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’ ve ‘Ders Sonrası Yansıtma Ölçeği’ verilmiştir. Böylece öğretmenlerden söz konusu iki ölçek kapsamında

kendi derslerine ilişkin yansıtmalarda bulunmaları ve eğitsel becerilerine yönelik değerlendirmeleri paylaşımları sağlanmıştır.

Bu oturumda öğretmenlere 15 saatlik bilişsel koçluk eğitim programıyla ilgili gerekli tüm bilgiler ve detaylar paylaşılmış ve daha sonraki eğitim ve görüşme tarihleri de kararlaştırılmıştır. Yukarıdaki tabloda yer aldığı şekilde 15 saatlik eğitim programı belirlenmiş ve uygulanmaya başlamıştır.

Ardından bu oturum kapsamında etkili ders örnekleri izlenerek ‘ders sonrası yansıtma ölçeği’ bağlamında ders örneklerinin değerlendirilmesi ve tartışılması amaçlanmıştır. Ek olarak öğretmenlere ‘ders sonrası yansıtma ölçeği’ nde yer alan ders değerlendirme yöntemlerini kendi derslerine nasıl yansıtacaklarının gösterilmesi hedeflenmiş ve öğretmenlerden ders sonunda yansıtıcı günlük yazmaları talep edilmiştir.

Örnek ders videolarını izlerken öğretmenlerden ders sonrası yansıtma ölçeğinin içeriğini oluşturan maddeleri dikkate alarak öğretmeni ve dersi değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece kendi derslerinde de söz konusu ölçekte yer alan maddelerin ne kadarını uygulamalarının mümkün olduğunu görmeleri amaçlanmıştır. Buradaki bir diğer amaç da öğretmenlerin teori ve uygulama arasındaki yumuşak geçişi görmelerini sağlamak ve hem bu eğitimde öğrenecekleri hem de şu an sahip oldukları bilgileri birleştirerek bunları uygulamaya aktarmaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden aşağıda belirtilen dersin önemli noktalarına dikkat etmeleri istenmiştir:

- Öğretmenin sınıf ortamını etkin bir biçimde kullanması,
- Değerlendirmede bulunurken ve hataları düzeltirken etkili dil kullanımı,
- Sınıf içi uygulanan bireysel, ikili ya da grup aktiviteleri,
- Bloom’un taksonomisinde yer alan maddeler,
- Vygotsky’nin Yakınsal Gelişim Teorisi,
- Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı,
- Howard Gardner’in Çoklu Zeka Kuramı,
- Yararlanılan kitaplar ve materyaller,
- Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması,

- Öğrencilerin kişisel gelişimine yardımcı olma,
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişim ve yakın bağ
- Öğretmenin sınıf içinde varlığı ve duruşu

### **3.7.5. Yedinci Hafta Oturumu**

Bu oturum kapsamında öğretmenlerin kendi derslerine ilişkin yansıtmaları nasıl yapacaklarına ve bu çerçevede hangi yöntemleri kullanmaları gerektiğine yardımcı olmak ve rehberlik etmek amacıyla ders değerlendirme yöntemlerine ilişkin bir tartışma oturumu yapılmıştır. Bu süreçte koç ve araştırmacı tarafından hazırlanan sunumlar kaynak olarak kullanılmış ve sonrasında öğretmenlerle mail aracılığıyla paylaşılmıştır. Öğretmenlerin aktif olarak katıldığı söz konusu tartışma oturumunun, öğretmenler açısından yansıtma becerilerinin gelişimi, kullanılan yöntemlerin öğrenilmesi ve böylece ders değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgilenme sürecinde oldukça aydınlatıcı olduğu görülmüştür. Bilişsel koç ve araştırmacının da desteğiyle koçluk uygulamasına ve yansıtma yöntemlerine ilişkin bir takım araştırmalarda ve okumalarda bulunması önerilmiş ve süreçte yansıtıcı günlük yazmaları hatırlatılmıştır.

### **3.7.6. Sekizinci Hafta Oturumu**

Bu oturumda, etkili ders işleyişine yönelik öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla ‘derslerde gözlemlenen problemler’ hakkında örnek videolar izletilmiş ve böylece öğretmenlere ‘ders sonrası yansıtma ölçeği’ nin içerdiği öğeleri etkili bir şekilde kullanarak derslerini nasıl daha verimli yapılandırabileceklerine ilişkin eğitim verilmiştir. Diğer yandan sınıf içi olası farklı problem durumlarına ilişkin izletilen söz konusu örnek video dersler, öğretmenlere kendi derslerinde ve sınıflarında kaçınılmaları gereken davranış biçimlerini anlamlarına ve fark etmelerine de olanak tanımıştır.

Bu bağlamda söz konusu örnek ders videolarının her biri farklı bir amacı gerçekleştirmek ve sınıf içi problemleri davranışa ilişkin farklı açılardan farkındalık kazanmak ve çözüm üretmek amacıyla seçilmiştir. Öğretmenlere izlemeleri istenen ilk örnek ders videosu, öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmaları ve not almaları için paylaşılmıştır. Buradaki amaç

öğretmenlere gerçek bir sınıf ortamında öğretmenlerin sergilediği yanlış davranış modelini görmelerini sağlamak ve sonrasında kendilerine yönelik yansıtılarda bulunurken bir farkındalık yaratmak ve öz-yeterlik algılarını arttırmaktır.

İkinci olarak paylaşılan örnek ders videosunda etkili ders planı hazırlama, ders öncesi hazırlık yapma, öğrenci gereksinimlerini dikkate alma, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişim, öğretmenin sınıf içi varlığı ve duruşu, kullandığı ses tonu, sınıf kurallarının tutarlılığı gibi bağlamlar üzerinde farkındalık geliştirmek amaçlanmıştır.

Üçüncü örnek ders videosunda da öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerindeki problemlere ilişkin farkındalık kazanmaları ve sınıf yönetim becerilerindeki problemlere neden olan ses tonu kullanımı, öğretmenin duruşu, sınıf içi kurallara uyma, disiplin sağlama gibi durumlara yönelik gelişim göstermeleri amaçlanmıştır.

Dördüncü örnek ders videosunda ise öğretmenlere dersin akışının ve planının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığı, dersin içerik olarak onların ilgisini çekmediği ve motivasyonları arttırmadığı durumlarda dersin ne kadar kötü olduğu göstermek amaçlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin dersin yapısal problemlerinin, ders içi uyum, öğretmen ve öğrenci iletişimi, öğretmenin sınıf içi varlığı gibi durumlar üzerine de ne kadar olumsuz etkileri olduğunu anlamaları hedeflenmiştir.

Beşinci örnek ders videosunun temel odağı, öğretmenlerin kendilerine ilişkin önyargılarını kırmak ve sahip oldukları deneyimin ya da akıcı dil kullanımının kendileri ders sonrasında bir takım yansıtılarda ve sorgulamalarda bulunmadıkları sürece çok da anlam ifade etmediklerini göstermektir.

Son olarak altıncı örnek ders videosunda ise öğretmenlere öğrencileri aşağılamak, tehdit etmek, notu bir tehdit aracı olarak kullanmak, onlarla tartışmak ve adil davranmamak gibi davranışların ne kadar kötü görüldüğünü anlamaları amaçlanmıştır. Ayrıca oturum sonunda öğretmenlerin kendi öğretim becerilerini ders sırasında, sonrasında ve bir sonraki derse ilişkin olarak öz-değerlendirme yapmalarına olanak tanımak ve bu yönde bir alışkanlık ve beceri kazandırmak hedeflenmiştir.

Bu oturumun geri kalan bilişsel koçluk eğitim programında, geri bildirim stratejilerinin nasıl etkili etkili bir şekilde kullanılacağına odaklanılmış ve bu kapsamda eğitim içeriğinde izletilen her bir video farklı bir geri bildirim stratejisinin gelişimine bağlı olarak seçilmiştir.

İzletilen bütün videolar sonunda, öğretmenlerin öz-yeterlik gelişimlerine katkı sunmak adına genel olarak öğretmenlerin farklı tutum, algı ve inanç kalıplarından kaynaklı olarak motivasyonlarını ve düşünce yapılarını etkileyebilecek durumlara bilişsel farkındalık kazanmaları ve kendilerine ilişkin inanç ve düşünce yapılarını kolayca yansıtılabilmeleri amaçlanmıştır. Böylece öğretmenlere kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlayan yansıtılarda bulunmanın önemini ve yansıtma aracılığıyla problemlere nasıl çözüm bulunabileceklerini farkına varmaları istenmiştir. İşte bu noktada öğretmenlerden ne öğrendiklerine ve öğrendikleri şeyleri kendi öz-yeterlik ve eğitsel becerilerini geliştirmek için nasıl kullanabileceklerine yönelik yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Dolayısıyla bu oturumun öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının artmasında, sahip oldukları beceri ve niteliklerini keşfetmesinde ve öz-güven geliştirmelerinde oldukça etkili sonuçları olduğu belirtilebilir.

### **3.7.7. Dokuzuncu Hafta Oturumu**

Bu oturum kapsamında yansıtıcı günlük yazma teknik ve yöntemleri üzerinde durulmuş ve öğretmenlerin nasıl yansıtıcı günlük yazacaklarına ilişkin koç ve araştırmacının hazırladığı sunum kaynak olarak kullanılmıştır. Bu süreçte katılımcı öğretmenlerden üç ders sonrasında ‘Ne öğrendim?’ ve ‘Öğrendim şeyleri kendi eğitsel becerilerimi ve öz-yeterliğimi geliştirmek için kaynak olarak nasıl kullanabilirim?’ sorularına yanıt verdikleri yansıtıcı günlük yazmaları tekrar hatırlatılmıştır. Bu sürecin odak noktası, öğretmenlere istenilen yansıtıcı günlükleri nasıl yazacaklarına ilişkin bir yol haritası çizmektir. Böylece öğretmenlere günlükleri yazarken nelere dikkat etmeleri gerektiği, günlüklerin sınıf içinde karşılıklarına çıkan problemleri anlama ve problemlere çözüm bulma bağlamında nasıl işlevsel bir role sahip olduğunu öğretmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere yansıtıcı günlük yazım tekniklerine ilişkin internet ortamında belirlenen örnek yansıtıcı günlükler de paylaşılmıştır.

Son olarak bu oturumda Bilişsel Koçluk eğitiminin son aşamasını gerçekleştirmek amacıyla aşağıdaki tabloda gösterilen eğitim sonrası planlanan ikinci ders video kayıtlarının tarihleri belirlenmiş ve son aşamanın içeriği çerçevelendirilmiştir.

Tablo 6

On dört haftalık bilişsel koçluk eğitimin üçüncü aşaması

Hafta	Tarih	Etkinlik	Yer
10	14- 17 Kasım, 2022	-Araştırmacı tarafından 6 öğretmenin ikinci video ders kayıtlarının alınması	
	19 Kasım, 2022	-Koç tarafından üç öğretmenin ikinci video kayıt ders analizlerinin bireysel olarak yapılması	
11	22 Kasım, 2022	-Koç tarafından kalan üç öğretmenin ikinci video kayıt ders analizlerinin bireysel olarak yapılması	İÇO
	23-25 Kasım, 2022	-Araştırmacı tarafından 6 öğretmenin ikinci video ders kayıtlarının alınması	
12	29 Kasım, 2022	-Koç tarafından üç öğretmenin ikinci video kayıt ders analizlerinin bireysel olarak yapılması	
	03 Aralık, 2022	-Koç tarafından kalan üç öğretmenin ikinci video kayıt ders analizlerinin bireysel olarak yapılması	İÇO
13	6 Aralık, 2022	-Araştırmacı tarafından 3 öğretmenin ikinci video ders kayıtlarının alınması	
	10 Aralık, 2022	-Koç tarafından üç öğretmenin ikinci video kayıt ders analizlerinin bireysel olarak yapılması	

Tablo 6 devamı

Hafta	Tarih	Etkinlik	Yer
14	13-14 Aralık, 2022	-Son video ders kayıtlarından sonra ÖÖYÖ, DSYÖDÖ ve BKEDF 15 öğretmene doldurmaları için dağıtılması	İÇO
	17 Aralık, 2022	-Tüm öğretmenlerle Bilişsel Koçluk eğitiminin onlar üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini almak için yapılan bireysel toplantılar -Birinci ve ikinci ders video kayıtlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi	

### 3.7.8. Onuncu, On Birinci, On İkinci ve On Üçüncü Hafta Oturumları

Bu oturumlarda, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde derse giren öğretmenlerden alınan ikinci video kayıtlarının bireysel görüşmeler aracılığıyla değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu haftalarda gerçekleştirilen oturumlarda yapılan görüşmelerde öğretmenlerden kendi performanslarını değerlendirmeleri, ilk ders video kaydına ilişkin hislerini ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Öğretmenlerin ‘Ne öğrendim?’ ve ‘Öğrendim şeyleri kendi eğitsel becerilerimi ve öz-yeterliğimi geliştirmek için kaynak olarak nasıl kullanabilirim?’ sorularına yanıt vererek kendi yansıtıcı deneyimlerini açığa çıkarmaları sağlanmıştır. Böylece program boyunca öğretmenlerin eğitim sonunda elde edecekleri kazanımlar ve deneyimlere ilişkin farkındalıklarını keşfetmeleri ve hatırlamaları sağlanmıştır.

### 3.7.9. On Dördüncü Hafta Oturumu

Eğitim programının son oturumunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimi ve bu eğitimin kendilerine ne kattığına ilişkin öz-yeterlik, bilişsel düşünme becerileri ve öğretim yöntemlerine etkisi üzerine görüşlerini paylaşmaları ve aynı zamanda birinci ve ikinci ders videoları hakkındaki düşüncelerini de belirtmeleri amaçlanmıştır. Aşağıda belirtilen sorular öğretmenlere yöneltilmiştir:

- Eğitim programını nasıl buldunuz?
- Programın güçlü ve zayıf yönleri sizce nelerdir?
- Birinci ve ikinci video ders kayıt arasındaki farklar sizce nelerdir?
- Programa ilişkin memnuniyetiniz nedir?
- Program sizce verimli miydi?

Son olarak her öğretmen kendine yönelik yansıtıcı bildirim verdikten, düşüncelerini paylaştıktan sonra eğitim öncesi ve sonrası alınan video ders kayıtlarının karşılaştırılması ve videolar arasında değişim ve iyileşme gösteren davranışlar koç tarafından her bir öğretmenle paylaşılmıştır. Genel olarak hem uygulanan bilişsel koçluk eğitiminin hem de son oturumun ortak amacı, öğretmenlerin kendi bilişsel düzeylerinin farkına varmalarını, kendi güçlü ve zayıf yanları keşfederek geliştirmeleri gereken yönlerine ilişkin çaba göstermelerini ve öğrenilen eğitimsel davranışların bilişsel düzlemde kalıcılığını sağlamaktır. Son olarak oturumun sonunda öğretmenlerden istenen yansıtıcı günlükler ve son test aşaması olarak BKEDF, ÖÖYÖ ve DSYÖDÖ toplanmıştır.

### **3.8. Araştırmanın Nicel Güvenirliği**

Bu çalışma sürecinde araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm öğretmenlerin gizliliğini korumak adına, araştırma boyunca belirlenen bütün yöntemlere bağlı kalınarak profesyonel bütünlük korunmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında veri güvenirliliği, on dört haftalık planlanmış olan Bilişsel Koçluk eğitimine öğretmenlerin uzun süreli katılımı ve bu süreç boyunca koç, öğretmen ve araştırmacının yeterli etkileşimi gerçekleştirmesi sayesinde araştırma için yeterli ve doğru verilerin toplanmasıyla sağlanmıştır. Ek olarak, verilerin adım adım toplanmış olması ve sonrasında ayrıntılı analizinin yapılmış olması veri güvenirliliğini destekleyen bir diğer etmendir. Aşağıdaki bölümlerde çalışmanın nicel geçerliliğine ilişkin detaylı açıklamalar sunulmuştur.

#### **3.8.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Yapı Ve İç Güvenirliği**

Öncelikle bu çalışmaya gönüllü olarak katılan 15 İngilizce Öğretmenin araştırmacıyı tanıyor olması ve onunla aynı eğitimsel ortamı paylaşıyor olması hem katılımcılar hem de araştırmacı için önemli bir fırsat olarak düşünülebilir. Bu sayede

uygulanan Bilişsel Koçluk eğitimi sürecinde öğretmenlerin gönüllü katılımcılar olarak üstlendikleri rol ve sorumlulukları etkili bir şekilde yerine getirdikleri belirtilebilir. Koçluk eğitimi boyunca 15 İngilizce öğretmeni, eğitime aktif katılım göstermiş ve elde edecekleri kazanımların kendi mesleki gelişimlerine sağlayacağı katkıyı göz önüne alarak bütün ölçekleri ve formları etkili bir biçimde tamamlamışlardır.

Çalışmada birinci nicel veri toplama aracı olarak kullanılan kaynak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğidir”. Öğretmen yeterlik algısı ölçeğinin, içerdiği maddeler çerçevesinde yapısal güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783).

Ölçeğin içsel güvenilirliğini ele aldığımızda ise yetkinleşme, test etme ve seçme boyutları içsel güvenilirlik kapsamında tehdit olarak düşünülebilir. Ancak bu çalışmada yer alan katılımcılar açısından durumu incelediğimizde, on beş İngilizce öğretmenin de çalışmaya katılacak yetkinlikte olmaları ve kendilerini test etme boyutunda ankete katılım gösterme ve sorulara cevap verme durumlarına alışkın olmaları söz konusu durumları tehdit unsuru olmaktan çıkardığı düşünülmektedir. Ayrıca en önemli noktalardan biri olarak on beş İngilizce öğretmenin çalışmaya gönüllü katılarak bilişsel koçluk eğitimi aracılığıyla öğretmen öz-yeterlik algılarını geliştirmeye istekli olmaları seçim konusunda özgür olduklarının kanıtı olarak değerlendirilmektedir.

### **3.8.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Dış Güvenirliği**

Ölçeğin dışsal güvenilirliğine ilişkin temel etmenler arasında birimler ile nedensel ilişkinin etkileşimi ele alınabilir. Daha açık bir ifadeyle ölçek kapsamı İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısını ölçmek ve analiz etmek amacıyla uygulandığı için farklı alanlarda, branşlarda çalışan öğretmenlere yönelik geçerli olmayabilir. Bu açıdan bakıldığında çalışmada elde edilen bulguların ileriye dönük etkisi genellemeler için uygun bir zemin olarak öngörülemez. Buna ek olarak sınırlı bir örneklem büyüklüğü (N=15) ile çalışmanın etkisi, farklı eğitim ortamında görev yapan öğretmenler bağlamında da genellemelerin geçerli olmayacağını gösterebilir. Bu çalışma kapsamında istatistiksel gücün olası düşük olması, örnekleme yalnızca sınırlı sayıda katılımcının yer almasına bağlanabilir.

### **3.8.3. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği Yapı Ve İç Güvenirliği**

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olarak ELTE-DELP (2014) tarafından geliştirilen “Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği” (DSYÖDÖ) hem gözlem öncesi hem de gözlem sonrası değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. DSYÖDÖ temel olarak Ortak Avrupa Referans çerçevesinden elde edilen kavrayışa ve iç görüye dayanmakta ve öğretmen ve öğretmen adaylarına farklı öğretim bağlamlarında gelecekteki mesleki yaşamlarına hazırlanmaları konusunda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. DSYÖDÖ planlama, kişisel ve mesleki gelişim, uygulama olmak üzere üç eğitsel beceri boyutunda 26 maddelik bir içerik sunmaktadır.

DSYÖDÖ yapısal güvenirliliğini ele aldığımızda, içerdiği maddeler doğrultusunda veri toplama aracı olarak yüksek güvenirliliğe sahip olduğu belirtilebilir (ELTE-DELP, 2014). Ders sonrası yansıtma için öz-değerlendirme ölçeği geçerliliği olan bir veri toplama aracı olarak pek çok farklı bağlamda birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Çakır ve Balçıklarlı, 2012; Fenner, 2012; Göker, 2021; Ingvarsdottir, 2011; Jimbo vd., 2011; Mehlmauer-Larcher, 2011; Mirici ve Demirbaş, 2013; Ogeyik, 2009; Orlova, 2011; Newby, 2012).

### **3.8.4. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği Dış Güvenirliği**

Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçme ölçeğinin dışsal güvenirlilik olgusu kapsamında paylaşılan düşünceler ve olası durumların ders sonrası yansıtıcı öz-değerlendirme ölçeğinin güvenirliliği açısından da paralellik gösterdiği belirtilebilir.

## **3.9. Araştırmanın Nitel Geçerliliği Ve Güvenirliği**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik olguları, araştırmanın ve araştırmacının önyargı ve varsayımlardan uzak biçimde verileri toplama ve analiz etme süreçleriyle ilişkilendirilmektedir. Nicel araştırmalarda bilimsel ölçüt olarak ön plana çıkan “tekrar edilebilirlik” olgusu, nitel araştırmalarda olay ve olguların onlarla ilişkili katılımcılar tarafından belirlenmesinden dolayı tam olarak tekrar edilemez. Bu açıdan nitel araştırmada,

doğru bilgiye ulaşmak için gerekli önlemleri alarak geçerlik, araştırma sürecini ve verileri açıkça ve ayrıntılı olarak değerlendirmek ve tanımlamak güvenilirlik olarak kavramsallaştırılmaktadır. Diğer taraftan geçerliğin, güvenilirliği büyük ölçüde kapsadığı düşünöldüğünde, geçerlik dikkate alındığında güvenilirlik de sağlanmış olacak algısı söz konusudur (Yıldırım ve şimşek, 2016: 284-285).

Nitel araştırmalarda söz konusu geçerliği sağlamak, araştırmacının veri kaynağına yakın olması, alanda oluşan gerçeklikleri deneyimlemesi ve verinin doğasına uygun yöntemleri kullanarak verileri toplaması gibi bir takım stratejilerle ilişkilendirilmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışma kapsamında çalışmanın nitel geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla söz konusu stratejilerin uygulandığı ve araştırmacının yansız bir tutum içinde olay ve olgulara ilişkin ulaşılan sonuçları yorumladığı ve değerlendirdiği belirtilebilir.

Diğer taraftan Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmaları geçerlik ve güvenilirlik olgularını çerçevesinde değil bu kavramalara karşılık gelen uygun ve alternatif kavramlar aracılığıyla şekillendirmişlerdir. Bu bağlamda (i) inandırıcılık (içsel geçerlik yerine); (ii) aktarılabilirlik (dış geçerlik ya da genelleneme yerine); (iii) tutarlık (iç güvenilirlik yerine); (iv) doğrulanabilirlik (dış güvenilirlik ya da tekrar edilebilirlik yerine) olmak üzere toplam dört olgu etrafında kavramsallaştırılmıştır. Lincoln ve Guba (1985)'nin nitel araştırmanın güvenilirliğine ilişkin sunduğu dört yapıdan oluşan çerçevesinden bu araştırmada da çözümlene sürecinin özenli ve doğru olduğundan, bulguların güvenilir olduğundan emin olmak için yararlanılmıştır. Aşağıdaki bölümlerde söz konusu kavramlar ve bu kavramların araştırma kapsamında uygulanışları detaylı olarak sunulmuştur.

### **3.9.1. İnandırıcılık**

Araştırmanın nitel olarak inandırıcılığı, araştırma sonunda ulaşılan bulguların gerçekliğine, sonuçların bezner ortamlarda geçerliğine, süreçlerin tutarlı olmasına ve verilerin nesnel olarak topla nıp analiz edilmesiyle başarılmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2016: 277). Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın gerçekleştirilebilmesi için bir takım stratejiler öne sürmüşlerdir. İnandırıcılığı sağlamak adına kullanılabilcek söz konusu stratejiler, uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi

ve katılımcı teyidi olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca belirtilen bu stratejiler nicel araştırmadaki “iç geçerlik” kavramının karşılığı olarak nitel araştırmada “inandırıcılık” olgusunun kullanılmasındaki ölçütler olarak da kabul edilmektedir.

Uzun süreli etkileşim stratejisi, araştırmacının katılımcılar, gözlem, görüşme ve dokümanlar gibi veri kaynakları ile uzun süre etkileşimine gönderimde bulunmaktadır. Böylece araştırmacının öznel algılardan ve katılımcılar üzerinde oluşturabileceği etkiden kaynaklabilecek durumları anlaması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 278). Bu çalışma kapsamında, araştırmacının ve koçun eğitim boyunca katılımcılarla geçirdikleri uzun zaman göz önüne alındığında, inandırıcılık olgusunun katılımcılarla gerçekleştirilen uzun süreli etkileşim stratejisiyle desteklenerek gerçekleştirildiği öne sürülebilir.

Derinlik odaklı veri toplama stratejisi, nitel araştırma kapsamında derinlemesine veri toplama ve teyit etme mekanizmaları aracılığıyla incelenen olay ve olguların araştırma sorusu ya da soruları açısından birbiriyle ilişkili olması ve bir bütünlük örüntüsü sergilemeleri olarak açıklanmaktadır. Bu anlamda araştırmacıdan sonuçları sürekli olarak birbirleriyle karşılaştırmaları, yorumlamaları, topladığı verilere eleştirel gözle bakması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 278). Bu çalışma çerçevesinde, inandırıcılık olgusunun derinlik odaklı veri toplama stratejisi bağlamında, araştırma boyunca elde edilen verilerin araştırma sorularıyla olan bağıntılarının ve yeterliğinin sürekli biçimde sorgulanması ve ulaşılan sonuçların birbirleriyle karşılaştırması yapılarak örtüşüp örtüşmediğinin incelenmesiyle sağlandığı belirtilebilir.

Çeşitleme stratejisi de gerçeği farklı oluşumları anlamak ve araştırılan konuya farklı bakış açıları geliştirebilmek için veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmada yer alması ve görüşme, gözlem, doküman analizi gibi farklı yöntemlerin kullanılmasını içermektedir. Böylece araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin artması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 280). Bu çalışma kapsamında, gözlem, görüşme, yansıtıcı günlükler, video ders kayıtları, öğretmen, koç ve araştırmacı arasında gerçekleşen görüşme kayıtları gibi farklı veri toplama kaynakları kullanılmış ve söz konusu veriler nitel ve nicel araştırma yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmaya gönüllü olarak katılan 15 İngilizce öğretmeni farklı demografik özelliklere ve farklı mesleki deneyimlere sahiptir. Dolayısıyla bu araştırma

kapsamında çeşitleme stratejisinin çalışmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla kullanıldığı belirtilebilir.

Katılımcı teyidi ise hem olası öznel yargılardan hem de verilerin yanlış anlaşılmasından kaçınmak amacıyla araştırmada ulaşılan verilerin araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçların ve yapılan yorumların zengin sonuçlara ulaşmak adına katılımcılar ile teyit edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 280). Bu çalışma boyunca yapılan görüşme ve gözlemlerin sonunda her bir katılımcı öğretmenle geri bildirim seansları planlanmış, eğitim öncesi ve sonrası bütün öğretmenlerle düşüncelerini paylaşmaları için toplantılar düzenlenmiş ve öğretmenlerden bilişsel koçluk eğitiminin kendi öz-yeterlik gelişimlerine ilişkin algılarını yansıtılmaları istenmiştir. Böylece araştırmacı ve katılımcılar verilerin doğruluğu yansıtıp yansıtmadığı değerlendirdikleri ortak bir düzlemde yer almışlardır. Ayrıca çalışmanın inandırıcılığını kuvvetlendirmek için araştırmaya gönüllü katılan her bir öğretmene, isterlerse katılımcı olmayı bırakabilecekleri söylenmiştir.

### **3.9.2. Aktarılabilirlik**

Nicel araştırmanın değerini yargılamada kullanılan “genelleme” kavramını nitel araştırmalar için “aktarılabilirlik” olarak karşılanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 281). Nitel araştırmalarda bulguların ve sonuçların, örneklem boyutunun küçük ya da sınırlı olmasından kaynaklı olarak başka bağlamlar ya da çalışma evreninde uygulanması kolay olmayabilir (Shenton, 2004). Dolayısıyla verinin toplandığı ortamın benzer diğer örneklemelerde aynı şekilde temsil edilmesi mümkün olmadığından ve olay ve olguların içinde buldukları bağlamdan etkilenmesinden kaynaklı belirli bir örnekleme ait verilerin ve sonuçların benzer diğer örneklemelerde nicel araştırmalardaki gibi bir genellenmesi mümkün değildir. Ancak araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini arttırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme olarak iki yöntem önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 281-282).

Bu çalışma kapsamında aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla ulaşılan veriler nesnellik ölçütüne bağlı kalınarak yeterli düzeyde ve ayrıntılı olarak betimlenmiş ve ayrıca söz konusu veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde doğrudan alıntılar yoluyla aktarılmıştır. Diğer taraftan aktarılabilirliği sağlamak için bu araştırmada, katılımcılar ve

veri toplama araçları hakkında yeterli bağlamsal bilgi sağlanmaya çalışılmış ve böylece olay ve olguların değişkenlik gösteren özelliklerinin anlaşılması amaçlanmıştır.

### **3.9.3. Tutarlık**

Nitel araştırmalarda olay ve olguların belli bir ortama ve uzama bağlı olarak gerçekleştikleri ve sürekli değişkenlik gösterebilecekleri varsayımına dayanarak, nicel araştırmada ön plana çıkan “güvenirlilik” kavramı yerine “tutarlık” kavramı kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282). Bu noktada önemli olan yaklaşım, olay ve olguların değişkenliğini kabul etmek ve söz konusu değişkenliği tutarlı biçimde ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, araştırmada tutarlığın sağlanması için veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz süreçlerini içeren tutarlık incelemesi yapılmasını önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283).

Söz konusu tutarlık incelemesi kapsamında bu araştırmada tutarlık olgusu, nitel veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmen öz-yeterlik ölçme ölçeği, ders sonrası yansıtma için öz-değerlendirme ölçeği, bilişsel koçluk eğitimi memnuniyet anketi, öğretmen ders örnek video kayıtları, öğretmen ve koç arasındaki görüşme kayıtları aracılığıyla verilerin toplanmasıyla sağlanmıştır. Sonrasında ise verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesi sürecinde verilere ilişkin sunulan detaylı bilgiler ve kodlama süreciyle kavramsallaştırma düzlemindeki tutarlık desteklenmeye çalışılmıştır.

### **3.9.4. Teyit Edilebilirlik**

Nitel araştırmalarda nicelde olduğu gibi araştırmacının etkisinin hiç olmadığı tam nesnelliğin mümkün olmayacağı varsayımına dayanarak, nicel araştırmada kullanıldığı biçimiyle “nesnellik” olgusu yerine “teyit edilebilirlik” kavramını önerilmektedir. Bu kavram doğrultusunda nitel araştırmada araştırmacıdan elde ettiği sonuçları topladığı veriler aracılığıyla sürekli teyit etmesi beklenmektedir. Araştırmanın teyit edilebilirliğini ortaya koymak amacıyla teyit incelemesi stratejisinin kullanılması gerekmektedir. Teyit incelemesinde amaç, araştırmacının elde ettiği sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasını işletip işletmediğini ölçmektir. Bu nedenle de araştırmacının tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini, rapora temel oluşturan algıları, notları ve yazıları

gerektiğinde incelemeye sunabilmek adına saklaması teyit edilebilirlik kavramını oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282-284).

Bu bilgilerden hareketle, teyit edilebilirlik kavramının aslında araştırmacı tercihlerinin değil, katılımcı deneyimlerinin sonuçları olarak değerlendirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında araştırmacının seçimlerinin etkisini azaltabilmek ve teyit edilebilirlik kavramını gerçekleştirmek için bu çalışmada, veri toplama ve analiz sürecine ilişkin olarak yeterli veri kaynakları ve bilgi sunulmuş ve gerçeklere dayalı hesaplama uygulanmıştır.

### **3.10. Araştırmanın Nicel Geçerliği**

Güvenirlik, bir yapının kalitesini temsil eden bir ölçümün bulgularının derecesi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada bilişsel koçluk programının, öğretmen öz-yeterliği üzerine etkisini ve öğretmenin eğitsel becerilerinin gelişimine etkisi ölçmek için iki ölçek kullanılmıştır; öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve ders sonrası yansıtma için öz-değerlendirme ölçeği.

#### **3.10.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerliği**

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği için iç tutarlılık geçerlik katsayısı, Cronbach'ın alfası ve bu anket için belirtilen puanlar; ölçeğin tamamı için .94, katılım için .87, yönerge için .91, yönetim için .90 (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) ve tüm ölçek için .87'den .94'e kadardır (Humphries vd., 2012). Bu katsayılar aşağıda tablo 7'de öğrenci katılımı, eğitsel stratejiler ve sınıf yönetimi olmak üzere toplam 3 düzlemde detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 7

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği geçerlik puanları (kısa form)

	Ortalama	Standart Sapma	Alfa Değeri
Öğretmen Öz-yeterlik Ölçme Ölçeği	7.1	.94	.94
Öğrenci Katılımı	7.3	1.1	.87
Eğitsel Stratejiler	7.3	1.1	.91
Sınıf Yönetimi	6.7	1.1	.90

Tablo 7’de görüldüğü gibi üç faktör altında verilen tüm maddeler yüksek katsayıya sahiptir. Nunnally (1978) ve DeVellis'e (2003) göre .70 ve üzeri katsayılar anlamlıdır. Bu doğrultuda, bu araştırma için sunulan yüksek geçerlik katsayıları, Nunnally (1978) ve DeVellis (2003) tarafından belirtilen ve önerilen katsayı ile uyumludur. Ayrıca 12 madde içeren kısa form ile 24 madde içeren uzun form veri araçları arasındaki güvenilirliği araştırmak için 3 alt ölçek için korelasyonlar .95, .98 arasında kadar değiştiği saptanmıştır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Üç alt ölçek arasındaki güvenilirliğin incelenmesinden sonra .058, .060 ve .70 ( $p < 0.001$ ) arası değişen korelasyonlar bulunmuştur (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

### 3.10.2. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeğinin Geçerliği

DSYÖDÖ’ nün geçerliği söz konusu olduğunda Cronbach alfa değerleri, veri toplama sürecinden önce çalışma için hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda gösterilen değerlere ulaşılmıştır.

Tablo 8

Ders sonrası yansıtıcı özdeğerlendirme ölçeği geçerlik puanları

	Ortalama	Standart Sapma	Alfa Değeri
Ders sonrası yansıtıcı öz değerlendirme	6.4	9.7	.94
Planlama	6.6	1.1	.87
Kişisel ve Mesleki Nitelik	6.2	1.1	.91
Uygulama	7.1	1.1	.90

Tablo 8’de gösterildiği gibi, üç ölçekte verilen tüm maddeler yüksek bir katsayıya sahiptir. Nunnally (1978) ve DeVellis (2003)’e göre .70 ve üzeri katsayılar anlamlıdır.

### **3.11. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Pilot Çalışmasının Geçerliliği**

Bu çalışmada ilk olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen ve 12 madde içeren “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” nin kısa formu (ÖÖYÖ) kullanılmıştır (Ek 1). ÖÖYÖ öğretmenlerin öz-yeterlik algısını; (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimi olmak üzere toplam üç alt boyutta ölçmektedir. Ölçekte yer alan söz konusu üç alt boyutun her biri 4’ er madde içermektedir. ÖÖYÖ’ nin kısa formunda yer alan toplam 12 maddenin her biri “1” den (hiç) başlayarak “9” a (çok fazla) kadar şekilde puanlama yapılarak derecelendirilmektedir. Bu araştırma kapsamında bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısının gelişiminde bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla söz konusu ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, 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.

### **3.12. Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeğinin Pilot Çalışmasının Geçerliliği**

Bu çalışmada ikinci olarak “ Ders Sonrası Yansıtıcı Öz-Değerlendirme Ölçeği” (DSYÖDÖ) (ELTE-DELP, 2014) İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişiminde bilişsel koçluk yaklaşımının bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır (Ek 2). DSYÖDÖ öğretmenlerin eğitsel becerilerini (i) planlama, (ii) kişisel ve mesleki nitelikler ve (iii) uygulama olmak üzere toplam üç alt temel beceri bağlamında incelemekte ve toplam 26 madden oluşmaktadır. DSYÖDÖ’ ni oluşturan toplam 26 maddenin her biri “1” den (az) başlayarak, “2” (biraz), “3” (iyi), “4” (çok iyi) ve “5”e (mükemmel) kadar puanlama yapılarak derecelendirilmektedir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, Çanakkale ilinde farklı okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmenine, Ağustos 2022 ve Eylül 2022 tarihleri arasında DSYÖDÖ nün geçerliğini ölçmek için pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada DSYÖDÖ’ nün geçerliğini ölçmek için

Cronbach's alpha testi uygulanmış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .80 olduğu görülmüştür.

### **3.13. Veri Analizi**

Bu bölümde, çalışma kapsamında nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin çözümleme yöntemleri ve süreçleri üzerinde durulacaktır.

#### **3.13.1. Nicel Veri Analizi**

Daha önce de bahsedildiği gibi, bu çalışmada hem nicel hem nitel yöntemi kapsayan eş zamanlı iç içe geçmiş karma yöntem deseni kullanılmıştır. 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.

Parametrik testlerde ham veriler üzerinden ortalama, varyans ve dağılım gibi ölçütler elde edilerek işlemler yapılırken, parametrik olmayan testlerde ise ham veriler sıralanmakta ve sıra numaraları verilmekte ve işlemler bu sıra numaraları üzerinden yapılmaktadır. Parametrik testler parametrik olmayan testlere göre daha güçlü testler olmalarına rağmen verilerin ölçüm biçimi ve dağılımı incelenen grupların bağımlı veya bağımsız olması, örneklem büyüklüğü gibi bir takım durumlara bağlı olarak uygun test seçimi yapılmalıdır. 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, ön test ve son test veri araçlarını tamamlayan 15 İngilizce öğretmenin eğitim öncesi ve sonrası puanlarının karşılaştırılması amaçlandığı için, sınırlı (küçük) örneklem boyutundan dolayı parametrik olmayan istatistikleri içeren çıkarımlar yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada, örneklemin/veri tabanının 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 başka bir ifadeyle bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Aynı zamanda puanların dağılımının altında yatan ve savunulamayan ya da başka bir deyişle ispatlanamayan bir takım varsayımlarda bulunmaktan kaçınılmaya çalışılmıştır.

Bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası uygulanan ÖÖYÖ ve DSYÖDÖ' nün 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 açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, anlamlılık düzeyi  $p<05$  olarak belirlenmiş ve sonuçların betimlenmesi için analizler detaylı olarak incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda çalışmanın veri tabanını oluşturan toplam nicel veri kaynakları gösterilmiştir.

Tablo 9

Toplam nicel kaynak sayısı

<b>Nicel Veri Kaynakları</b>	
Katılımcılar (öğretmenler)	N=15
Öğretmen öz-yeterlik ölçeği (kısa form)	15 (30sayfa ön/son yanıtlar dahil)
Ders sonrası yansıtıcı öz-değerlendirme ölçeği	15 (30 sayfa ön/son yanıtlar dahil)
Toplam kaynak sayısı	30 (60 sayfa)

Yukarıda tablo 9'da görüldüğü gibi on dört haftalık bilişsel koçluk eğitimi sürecinde on beş İngilizce öğretmenine eğitim öncesi ve sonrası doldurmaları istenen ÖÖYÖ ve DSYÖDÖ olmak üzere iki ölçek dağıtılmış ve çalışmanın birinci ve üçüncü araştırma sorularının yanıtı ortaya koymak amacıyla söz konusu ölçeklerden elde edilen nicel veriler incelenmiştir. Çalışmada ön test ve son test olarak uygulanan ÖÖYÖ (30 sayfa) ve DSYÖDÖ (30 sayfa) kapsamında toplam 60 sayfa nicel veri Wilcoxon işaretli sıra testi aracılığıyla istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

### 3.13.2. Nitel Veri Analizi

Nitel verilerin analizi 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 bilişsel koçluk eğitiminin, öğretmen öz-yeterlik algısı, eğitsel beceriler, öğretme yöntem ve teknikleri üzerine etkisini görmek amacıyla nitel veri tabanında kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda çalışmanın nitel veri tabanına ilişkin toplam veri sayısı yer almaktadır.

Tablo 10

Toplam nitel kaynak sayısı

Nitel Veri Kaynakları	
Katılımcılar (öğretmenler)	N= 15
Ders Video Kayıtları	30
Öğretmenlerden Alınan Yansıtıcı Günlükler	15 (45 sayfa)
Bilişsel koçluk eğitimi değerlendirme formu	15 (45 sayfa)
Koçla yapılan bireysel görüşmelerin ses kayıtları	30 (450 sayfa)
Toplam	90 (540 sayfa)

Yukarıda tablo 10'da da görüldüğü gibi on dört haftalık bilişsel koçluk eğitimi sürecinde her bir öğretmenden eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere iki örnek ders video kaydı alınmış ve yansıtıcı geri bildirimlerin verilmesi amacıyla her bir öğretmenle koç ve araştırmacının gerçekleştirdiği gözlem öncesi ve sonrası iki görüşme yapılmıştır. Bu çerçevede toplam 30 ders video kaydı ve görüşme kaydı alınmış ve her bir öğretmenden 3 adet olmak üzere toplam 45 adet yansıtıcı günlük toplanmıştır. Bütün katılımcı öğretmenlerin ilk ders video kayıtlarının alınmasının ardından bilişsel koçluk eğitim öncesi olarak planlanan koç, araştırmacı ve öğretmenin yer aldığı ve bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler tamamlandıktan sonra on beş İngilizce öğretmenin toplu olarak bir araya geldikleri genel geri bildirimlerin sunulduğu, düşüncelerin paylaşıldığı toplantı

düzenlenmiştir. Aynı şekilde bilişsel koçluk eğitimi sonrası çıktılarını değerlendirmek için öğretmenlerden alınan ikinci ders kayıt videolarının tamamlanmasının ardından da koç, araştırmacı ve öğretmenin yer aldığı yansıtıcı bildirimlerin sunulduğu görüşmeler tamamlanmış ve sonrasında tekrar bütün öğretmenlerin katıldığı genel toplantı gerçekleştirilmiştir. Son olarak da eğitim sonunda her bir öğretmenden bilişsel koçluk eğitimine ilişkin duydukları memnuniyeti, öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin gelişimlerine yönelik düşüncelerini paylaştıkları bilişsel koçluk eğitim değerlendirme formu (toplam 45 sayfa) alınmıştır. Toplam 540 sayfa nitel veri kaynağının incelenmesinin ardından çalışmanın nitel bulgularını belirli bir düzlemde ortaya koymak amacıyla temalar ve kodlar belirlenmiştir.

Öncelikle veri analizinin ilk aşaması olarak içerik analizi (Patton, 2002) kapsamında İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerde paylaştıkları deneyimleri sonrasında ise öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitiminin öz-yeterlik ve eğitsel becerilerinin gelişimine ilişkin paylaştıkları düşünceleri içeren bilişsel koçluk değerlendirme formları okunmuştur. Daha sonra öğretmen, koç ve araştırmacının yer aldığı yansıtıcı bildirimlerin verildiği görüşme oturumlarının (ÖÖYÖ ve DSYÖDÖ kapsamında) ses kayıtları dinlenmiş ve gerekli diyaloglar ve paylaşımlar hem içeriğin tam olarak anlaşılması hem de temaların belirlenmesi için detaylı olarak notlar alınmıştır. Sonrasında ise söz konusu veri kaynaklarına dayanarak belirli temalar saptanmaya çalışılmıştır. Görüşme kayıtlarındaki diyalogların ve etkileşimin, yansıtıcı günlüklerin, bilişsel koçluk eğitim değerlendirme formunun içeriğinin analizini tamamladıktan sonra araştırma soruları bağlamında büyük ölçüde öğretmen öz-yeterlik ölçme ölçeği ve ders sonrası yansıtma için öz-değerlendirme ölçeği kapsamında benzerlik ve farklılık örüntüleri göz önüne alınarak temalar ve kodlar sınıflandırılmıştır.

Nitel veri analizinin ilk aşaması çerçevesinde birbiriye bağıntılı olduğu düşünülen ve bu açıdan birinci araştırma sorusunu nitel olarak açımlayan ikinci araştırma sorusunun yanıtını bulmak amacıyla İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı günlükleri, örnek ders video kayıtları, öğretmen, koç ve araştırmacının görüşme oturumlarının ses kayıtları ve öğretmenlerden doldurmaları istenen öğretmen öz-yeterlik algısı ölçme ölçeği bilişsel koçluk eğitiminin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisini görmek için büyük bir titizlik ve dikkatle incelenmiştir. Ardından öğretmen öz-yeterlik ölçme ölçeği kapsamında

nitel verilerin incelenmesi sürecinde üç tema ve on beş kod belirlenmiştir. Bu ölçek çerçevesinde öz-yeterlik algısının (1) öğrenci katılımı, (2) eğitsel stratejiler ve (3) sınıf yönetimi bağlamında nitel veri içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema ve belirlenen on iki kod bağlamında araştırma sorusunun yanıtı verilirken savı destekler nitelikte veriler sunulmuş ve daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla olası benzer bağlantılar tartışılmıştır.

Sonrasında araştırmanın nitel boyutunda yer alan dördüncü araştırma sorusunun yanıtını ortaya koymak için öğretmenlerden alınan yansıtıcı günlükler, örnek ders video kayıtları, öğretmen, koç ve araştırmacının bireysel görüşme oturumlarının ses kayıtları ve öğretmenlerden doldurmaları istenen ders sonrası yansıtma için değerlendirme ölçeği büyük bir titizlikle irdelenmiştir. Bu noktada bilişsel koçluk sürecinin öğretmenlerin eğitsel becerilerine ve öz-yeterlik algılarının gelişimine etkisini ortaya koymak amacıyla nitel veriler DSYÖDÖ kapsamında belirlenen üç tema ve on dokuz kod çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu ölçek kapsamında yapılandırılan 3 tema (1) planlama becerileri, (2) kişisel ve mesleki nitelikler ve (3) uygulama becerileridir. Her bir tema ve yirmi bir kod bağlamında araştırma sorusunun yanıtına ilişkin bulgular paylaşılırken sav gerekli verilerle desteklenmiş ve önceki çalışmalarda ulaşılan olası benzer sonuçlar ve bağlantılar tartışılmıştır.

Son olarak çalışmanın nitel veri analizini içeren beşinci araştırma sorusunun yanıtını ortaya koymak amacıyla on beş İngilizce öğretmeninden bilişsel koçluk eğitimden duydukları memnuniyeti, eğitime ilişkin duygu ve düşünceleri, eğitimin onların eğitsel becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının gelişimine olan katkısını paylaştıkları on beş bilişsel koçluk eğitim değerlendirme formu irdelenmiştir.

Kısaca araştırmanın nitel veri analizi için toplam 540 sayfa nitel veri incelenmiş ve daha önce bahsedilen araştırma sorularının yanıtı bulmak amacıyla ÖÖYÖ kapsamında 3 tema ve 12 kod; DSYÖDÖ kapsamında ise 3 tema ve 19 kod belirlenmiştir. Söz konusu tema ve kodlar büyük oranda çalışmada kullanılan iki ölçek kapsamında biçimlendirilmiş olup yansıtıcı günlükler ve görüşme oturumlarından alınan ses kayıtları kapsamında tekrar yapılandırılmıştır. Son olarak yukarıda detaylı olarak açıklanan nitel veri analiz süreçleri

tamamlandıktan sonra daha fazla bilgi ve örüntüyü tanımlamak amacıyla veriler bir kez daha gözden geçirilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu çalışmada, bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine bir etkisi olup olmadığı araştırılmış ve bu kapsamda bilişsel koçluğun, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin gelişiminde bilişsel açıdan farkındalık kazanmalarında etkin ve güçlü bir kaynak olarak nasıl kullanılacağına ortaya konması amaçlanmıştır. Söz konusu amaca yönelik olarak, öncelikle bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve eğitsel becerilerinin gelişimine bütün olarak ne ölçüde etki ettiği, bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısının (i) öğrenci katılımı, (ii) öğretim stratejileri ve (iii) sınıf yönetim becerileri bağlamında gelişiminde katkı sağlayıp sağlamadığı ve aynı zamanda öğretmenlerin (i) planlama becerilerinin, (ii) kişisel ve mesleki niteliklerinin ve (iii) uygulama becerilerinin gelişimi sürecini etkileyip etkilemediği ve son olarak da öğretmenlerin uygulanan bilişsel koçluk eğitiminden ne ölçüde memnun kaldıkları irdelenmiştir.

Çalışmanın birinci ve ikinci araştırma sorusu ‘Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’ (kısa form) kapsamında elde edilen bulguların nicel analizini ve ardından video ders kayıtları, öğretmen ve koç arasındaki görüşme ses kayıtları ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla elde edilen bulguların da nitel analizini kapsamaktadır. Çalışmanın üçüncü ve dördüncü araştırma soruları ise ‘Ders Sonrası Yansıtıcı Öz Değerlendirme Ölçeği’ ile elde edilen nicel verilerin analizini ve aynı veri toplama araçlarıyla ulaşılan nitel verilerin analizini içermektedir. Son olarak çalışmanın son araştırma sorusu da bilişsel koçluk eğitime ilişkin memnuniyetin ölçülmesi ve değerlendirmesine yönelik olarak ulaşılan nitel bulguların açıklamasını sunmaktadır.

Bu bağlamda bu bölümde, bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının gelişmesinde işlevsel bir denetim aracı olarak nasıl kullanılacağına ilişkin elde edilen bulguların sunulması amaçlanmaktadır. Aşağıdaki bölümlerde çalışmanın amacı doğrultusunda irdelenen araştırma sorularına ilişkin ulaşılan bulgular ve bu bulguların hem istatistiksel hem de betimsel analizleri yer almaktadır.

#### 4.1. Birinci Araştırma Sorusunun Analiz Bulguları

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında, bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısını bütün olarak ne ölçüde etkilediğini ortaya koymak amacıyla ÖÖYÖ aracılığıyla elde edilen bulgular analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci araştırma sorusunun nicel verilerinin analizi için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmış ve İngilizce öğretmenlerine bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası uygulanan ön test ve son test aracılığıyla ulaşılan bulgular arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenip gözlenmediğini saptamak amaçlanmıştır.

Wilcoxon işaretli sıralar testi, tek bir örneklem üzerinde yer alan tekrarlanan ölçümlerin araştırma evreni kapsamında sıralar ortalamasının farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak veya birbiriyle bağıntılı, eşleştirilmiş iki örneği karşılaştırmak amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir istatistiksel testtir (Kerby, 2014). Araştırma sorusu çerçevesinde, katılımcı on beş İngilizce öğretmenine bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası uygulanan ÖÖYÖ kapsamında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında ortaya çıkan puanların karşılaştırılması amaçlandığı için ve örneklem boyutunun sınırlı ve küçük olmasından ayrıca bilişsel koçluk ve öz-yeterlik olgularının iki bağımlı değişken olmasından dolayı parametrik olmayan istatistik testi kullanılarak varsayımlarda bulunulmuştur. Aynı zamanda puan dağılımlarının altında yatan savunulamayan ya da bir diğer ifadeyle desteklenemeyen varsayımlar yapmaktan da kaçınılmıştır. Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda öncelikle ÖÖYÖ (kısa form) (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) içeriğinde yer alan ve her biri birbiriyle bağıntılı üç alt ölçek maddesi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği alt ölçek maddeleri (kısa form)

Alt ölçek	Madde numarası
Öğrenci Katılımında Yeterlilik	2, 3, 4, 11
Öğretim Stratejilerinde Yeterlilik	5, 9, 10, 12
Sınıf Yönetiminde Yeterlilik	1, 6, 7, 8

Yukarıdaki tablo 11’de de gösterildiği gibi Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) kısa form için 12 maddelik öğretmen öz-yeterlik ölçme ölçeği geliştirmişlerdir. ‘Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’ (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) öğretmen öz-yeterlik olgusunu; (i) öğrenci katılımı, (ii) öğretim stratejileri ve (iii) sınıf yönetimi olmak üzere toplam üç alt ölçek maddesinin içeriğinde yer alan sorular kapsamında incelemekte ve değerlendirmektedir. Bu bağlamda bilişsel koçluğun öğretmenlerin öz-yeterlik algısına bütün olarak ne ölçüde etki ettiğini belirlemek amacıyla, öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetim yeterlikleriyle ilişkili olan üç alt ölçek maddesi kapsamında puanları ve ortalamaları hesaplanmış ve birinci araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Aşağıdaki tabloda, öğretmen öz-yeterlik algısının üç alt boyutunda elde edilen ön test ve son test puanları arasındaki ortalama farkları ve anlamlılık değerleri gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin üç alt ölçek kapsamında ön test ve 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 Yönetimi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,419	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
		<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Toplam</b>	<b>Öntest</b>	61,33	16,25	8,34	-3,408	.001
	<b>Sontest</b>	69,67	15,38			

\*p<.05

Tablo 12’de de gösterildiği gibi Wilcoxon işaretli sıralar testinin analiz sonuçları, ÖÖYÖ kapsamında her bir alt ölçek maddesine ilişkin olarak ölçülen katılımcı öğretmenlerin yeterlik algısı puanları üzerinde bilişsel koçluk uygulamasının önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 8,34,  $z = -3,408$ ,  $p = 0.001$ ). Tablodan da anlaşılacağı üzere ön/son testlerden elde edilen nicel bulgulara göre negatif sıralar sıfır; ancak pozitif sıralar 45’ tir. Ayrıca negatif sıraların ortalama sıralaması 0,00, pozitif sıraların ise 8,00’dır. Negatif sıralar için 0,00, pozitif sıralar için ise 120,00 sıra toplamı olduğu gözlenmektedir. Sıra ortalamaları ve fark puanlarının toplamları açısından bu fark istatistiksel olarak bilişsel koçluk uygulamasının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesi sürecindeki işlevselliğini destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre, bilişsel koçluk eğitiminin etkisiyle öğretmen öz-yeterlik düzeylerinde artış görülen İngilizce öğretmenlerinin son test puanları, ön teste göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır (MD = 8,34). Kısaca birinci araştırma sorusunun yanıtı için elde edilen nicel bulgular, öğretmen adaylarının bilişsel koçluk eğitimi uygulanmadan önceki öz-yeterlik algı düzeyleri ile eğitim sonrasında öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z = -3,408$ ;  $p < 0,05$ ).

Aşağıdaki bölümlerde ÖÖYÖ (kısa form) (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) içeriğini oluşturan (i) öğrenci katılımı, (ii) öğretim stratejileri ve (iii) sınıf yönetimi olmak üzere üç alt ölçek maddesine bağlı olarak öğretmen öz-yeterlik algısına ilişkin elde edilen bulgular hem nicel hem de nitel olarak sunulmuş ve çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında detaylı olarak irdelenmiştir.

#### **4.2. İkinci Araştırma Sorusunun Nicel Bulguları**

Araştırmanın bu bölümünde bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisi, ön test ve son test olarak uygulanan ÖÖYÖ’ nin (kısa form) (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) alt maddeleri bağlamında ele alınmakta ve çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan ‘Bilişsel koçluk, öğretmen öz-yeterlik algısının; (i) öğrenci katılımı, (ii) öğretim stratejileri ve (iii) sınıf yönetimi bağlamında gelişmesine yardımcı olmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda her bir alt ölçek maddesinin içerdiği etmenlerin/soruların öz-yeterlik algısının gelişimine etkisini belirlemek için her bir alt ölçeğin puanları ve ağırlıklı ortalamaları hesaplanmıştır. Söz

konusu alt ölçek gruplandırması yukarıda tablo 12’de gösterilmiştir. Aşağıdaki bölümlerde, bahsedilen amaç bağlamında elde edilen bulguların nicel analizi ve istatistiksel hesaplamaları sunulmuştur.

#### 4.2.1. Bilişsel Koçluğun Öğrenci Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi

Bu bölümde bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenci katılımına ilişkin etmenler bağlamında gelişmesine yönelik ulaşılan nicel bulgular sunulmuştur. Aşağıdaki tabloda bilişsel koçluk eğitimi sonrası katılımcı 15 İngilizce öğretmenin, ÖÖYÖ bağlamında dört boyutta değerlendirilen öğrenci katılımındaki yeterlik algısına ilişkin ön/son test Wilcoxon işaretli sıra testinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 13

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				
		<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Toplam</b>	<b>Ön test</b>	16,33	6,37	10,54	-3,416	.001
	<b>Son test</b>	26,87	4,37			

\*p<.05

Tablo 13'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,  $z = -3.416$ ,  $p = 0.001$ ). Analiz sonucuna göre, ön/son testlerden elde edilen negatif sıralar 0; ancak pozitif sıralar 60' tır. Ayrıca negatif sıraların ortalama sıralaması 0,00, pozitif sıraların ise 8,00'dır. Negatif sıralar için 0,00, pozitif sıralar için ise 120,00 sıra toplamı var gibi görünüyor. Dolayısıyla bilişsel koçluk uygulamasının öğrenci katılımına ilişkin öğretmen yeterlik düzeylerinin son test puanları, ön teste göre anlamlı ölçüde daha yüksek çıkmıştır (MD = 10,54). Elde edilen nicel bulgular, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi öncesi öğrenci katılımına ilişkin yeterlik düzeyleri ile eğitim sonrası yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ( $z = -3,416$ ;  $p < 0,05$ ).

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), öğrenciyi 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 göz önüne alınarak, bilişsel koçluk eğitiminin, öğrenci katılımı bağlamında öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesi amacıyla güçlü ve etkili bir araç olduğu ileri sürülebilir.

#### **4.2.2. Bilişsel Koçluğun Eğitsel Stratejilere İlişkin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi**

Bu bölümde bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmen öz-yeterlik algısının öğretim stratejilerine ilişkin etmenler bağlamında gelişmesine yardımcı olup olmadığına yönelik elde edilen nicel bulgular sunulacak ve açıklanacaktır. Aşağıdaki tabloda bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası katılımcı on beş İngilizce öğretmenin, ÖÖYÖ bağlamında dört boyutta değerlendirilen öğretim stratejilerindeki öz-yeterlik algısına ilişkin ön test ve son test Wilcoxon işaretli sıra testinin analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 14

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				
		<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Toplam</b>	<b>Ön test</b>	19,47	4,40	11,66	-3,417	.001
	<b>Son test</b>	31,13	2,77			

\*p&lt;.05

Yukarıdaki tablo 14'te gösterildiği gibi, Wilcoxon işaretli sıra testinin analiz bulguları, ÖÖYÖ ile ölçülen öğretmen öz-yeterlik algısının eğitsel stratejilere ilişkin gelişiminde bilişsel koçluğun büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 11.66, z = -3.417, p = 0.001). Analiz sonuçları, ön-son testlerden elde edilen negatif sıraların sıfır, pozitif sıraların ise 60 olduğunu, negatif sıraların ortalama sıralamasının 0,00, pozitif sıraların ise 8 olduğunu göstermektedir. Negatif sıralar için 0,00 ve pozitif sıralar için 120,00 sıra toplamı görülmektedir. Sıra ortalamaları ve fark puanlarının toplamları arasında ortaya çıkan bu fark, bilişsel koçluk uygulamasının öğretim stratejilerindeki yeterlik düzeyindeki artışa gönderimde bulunmaktadır. 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 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.

#### **4.2.3.Bilişsel Koçluğun Sınıf Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi**

Bu bölümde ikinci araştırma sorusunun son alt boyutu olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmen öz-yeterlik algısının sınıf yönetimine ilişkin etmenler bağlamında gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik elde edilen nicel bulgular sunulacak ve değerlendirilecektir. Aşağıdaki tabloda bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası katılımcı on beş İngilizce öğretmenin, ÖÖYÖ bağlamında dört nicel boyutta değerlendirilen sınıf yönetim becerilerindeki öz-yeterlik algısına ilişkin ön test ve son test Wilcoxon işaretli sıra testinin bulguları yer almaktadır.

Tablo 15

Sınıf yönetimindeki öz-yeterliğe ilişkin wilcoxon işaretli sıra testi analizi

Madde	Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
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				
		<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Toplam</b>	<b>Ön test</b>	17,53	5,78	10,07	-3,419	.001
	<b>Son test</b>	27,60	4,27			

\*p&lt;.05

Yukarıdaki tablo 15'te görüldüğü gibi Wilcoxon işaretli sıra testinin sonuçları, ÖÖYÖ ile analiz edilen sınıf yönetimde öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde bilişsel koçluk yaklaşımının büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (MD = 10.07, z = -3.419, p = 0.001). Ön/son test sonunda ulaşılan istatistiksel bulgular, pozitif sıraların 59, eşit sıraların 1, negatif sıraların ise sıfır olduğunu ve ayrıca negatif sıraların ortalama sıralamasının 0,00, pozitif sıraların ise 7,50-8,00 arasında olduğunu göstermektedir. Negatif sıralar için 0,00, pozitif sıralar için ise 120,00 sıra toplamı gözlenmiştir. Söz konusu sıra ortalamaları ve ortaya çıkan fark puanlarının toplamları dikkate alındığında, bilişsel koçluk eğitimden sonra uygulanan son test puanlarında artış görülmektedir. Başka

bir ifadeyle, bu 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 toparlamak 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 test ve 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 araştırmacının amacı kapsamında öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde bahsedilen üç alt ölçek kapsamında yardımcı olduğu savunulabilir.

Tablo 16

Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin üç alt ölçek kapsamında ön test ve son test puanları arasındaki ortalama fark değerleri

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

\*p<.05

Tabloda 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 incelendiğinde, bilişsel koçluk eğitiminin etkisiyle İngilizce öğretmenlerinin eğitsel stratejilere ilişkin öz-yeterlik algısının daha fazla geliştiği gözlemlenmektedir. 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 unutmamalıdır.

### 4.3. İkinci Araştırma Sorusunun Nitel Bulguları

Bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisinin nicel bulgularının sunulmasının ardından çalışmanın bu bölümünde ikinci araştırma sorusunun nitel veri bulguları sunulacaktır. Bu kapsamda ikinci araştırma sorusunun nitel boyutunun yanıtı, nitel veri toplama kaynakları olan BKEDF, KYBGSK, DVK ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla elde edilen nitel bulgularla irdelenecek ve değerlendirilecektir. Öncelikle ikinci araştırma sorusu bağlamında bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisi olup olmadığını nitel olarak ortaya koymak amacıyla ÖÖYÖ kapsamında öz-yeterlik olgusu (i) öğrenci katılımı, (ii) eğitsel stratejiler ve (iii) sınıf yönetimi olmak üzere üç alt tema ve 12 kod çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki tabloda söz konusu tema, kod ve veri toplama kaynaklarının detaylı gösterimi yer almaktadır.

Tablo 17  
Öğretmen öz-yeterlik algısı gelişimine ilişkin tema, kod ve veri toplama araçları

Tema	Kod	Veri Kaynakları
Öğrenci katılımında öz-yeterlik edinimi	- okul ödevlerine düşük ilgi gösteren öğrencileri motive etme ve yapabileceğine inandırma - öğrenci farklılıklarını dikkate alarak ilgiyi artırma - öğrencilere öğrenmenin değerini anlamada yardımcı olma	-Yansıtıcı günlükler - DVK - KYBGSK - BKEDF
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	-Yansıtıcı günlükler - DVK - KYBGSK - BKEDF

Tablo 17 devamı

Tema	Kod	Veri Kaynakları
Sınıf yönetiminde öz-yeterlik edinimi	-etkili beden dili ve ses kullanımı -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	-Yansıtıcı günlükler - DVK - KYBGSK - BKEDF

Not.Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a dayanmaktadır (2001)

Tablo 17’de belirtilen üç temanın her biri için bir sav ortaya atılmış ve bahsedilen veri toplama araçlarıyla ulaşılan söz konusu savı destekleyecek nitel veriler aşağıda sunulmuştur.

#### **4.3.1. Bilişsel Koçluğun Öğrenci Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi**

İlk olarak öğrenci katılımında öz-yeterlik edinimi teması bağlamında Tablo 17’de belirtilen nitel veri kaynaklarının incelenmesinin ardından, öğrenci katılımında öz-yeterlik olgusunun nitel analizi için üç kod saptanmıştır. Katılımcı on beş İngilizce öğretmenin BKEDF, DVK, KYBGSK ve yansıtıcı günlükler bağlamında yanıtları ve düşünceleri incelendiğinde, öğretmenlerin 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 on iki farklı öğretmen ifadesi aşağıda yer almaktadır. Örneğin, öğretmen 1 yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK’ında, ödev yapmada ve derse katılımında 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."*

*"Bu dersimde daha etkili ve farklılaştırarak kullanmaya başladığım geri bildirimler sayesinde özellikle derse etkin katılmayan birkaç öğrencimin öğrenme motivasyonlarının arttığını gözlemlemiş oldum."*

Benzer biçimde öğretmen 8 de BKEDF' de, okulda yeterli motivasyona sahip olmayan öğrencilerin ilgisini arttırmak için öğrenci farklılıkları göz önüne alınarak öğretme 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."*

*"Dersimde kullandığım grup çalışması etkinliğinin öğrenciler arasında yarattığı etkileşimi ve bunun sınıf ortamında yarattığı ahengi görmüş oldum."*

Öğretmen 9 da aynı görüşü destekler nitelikte yansıtıcı günlüğünde şunu belirtmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitiminde öğrenci farklılıklarına odaklanmanın önemine üzerine aldığımız eğitim benim için çok verimliydi. Tek yönlü ders işlemek yerine daha etkileşim içeren aktivitelerle beraber sınıfı hareketlendirmenin farkını görmüş oldum. Öğrencilerin hem derse daha severek katıldığını hem de daha geniş bir*

*anlayış ve istek geliştirdiklerini anladım. Çünkü her bir öğrencinin ayrı ve farklı bir motivasyonun olduğunu bu yüzden de öğrenci derse katılırken ya da katılmazken kendine özgü sebepleri olabileceğini fark ettim."*

Öğretmen 1 de bu görüşü destekleyerek yansıtıcı günlüğünde şunu ifade etmiştir:

*"Bugün aldığım eğitimde değerlendirme ölçeğinde yer alan maddelerin tanımlarına değinildi. Özellikle planlama yaparken öğrenci farklılıklarına odaklanmanın nasıl farklar yaratacağını bir kez daha görmüş oldum. İnteraktif süreçler, merak, ön öğrenme, öğrenci katılımını artırma bağlamlarındaki paylaşımları çok yararlı buldum. Ayrıca bilişsel koçluk eğitiminin kendisinin de interaktif olması çok anlamlıydı."*

Öğretmen 4 de benzer durumu yansıtıcı günlüğünde vurgulamıştır:

*"Sınıfıma sunacağım interaktif ders ortamının, kazanımları nasıl geliştirip genişleteceğini bireysel olarak bugünkü eğitimle birlikte deneyimlemiş oldum. Bundan sonra derslerimde öğrenci katılımı arttırmak için mutlaka bir ikili bir de grup çalışması eklemeyi prensip haline getirmeye karar verdim."*

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 öğretmenin 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 öğrenmenin önemini de fak etmeye başladılar. Bu açıdan bunu derslerimde etkin olarak kullanmanın bir zorluk yaratmayacağını anlamış oldum."*

Benzer görüşü öğretmen 13 de KYBGSK' da ve yansıtıcı günlüğünde şöyle desteklemiştir:

*"Öğretmenin sergilediği ılımlı ve destekleyici rolün öğrencinin derse katılımındaki etkisini geçen gün dersimde yaşadığım bir durumla görmüş oldum. Haftalardır dersime ilgi göstermeyen bir öğrencinin bana değil, arkadaşına dönerek verdiği cevaba ve yaptığı yoruma arkadaşıyla konuştuğu için uyararak yerine, "Harika bir benzerlik bulmuşsun, ben hiç böyle düşünmemiştim, nereden de buldun bu benzerliği" diye ılımlı tepki verdiğimde etkisini tüm öğrencileri içinde aldığını gördüm. Bu öğrencim derslerde artık daha gayretli ve katılım çabası içinde ve özellikle grup çalışmalarında aktif olmaya başladı. Öğrencimin öğrenme isteğinin uyandığının ve öğrenmenin keyifli bir süreç olduğunu keşfettiğini gözlemliyorum."*

*"Öğrencilerimin derse aktif katılım göstermelerinde ve olumlu tutum geliştirmelerinde benim sınıf içindeki tavır ve tutumlarımın ne kadar da önemli olduğunu anlamış oldum. Daha sakin ve sabırlı olmayı hızla öğrenmem gerekiyor."*

Son olarak öğretmen 2 yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK' da öğrencilerin farklı zeka türlerine göre farklı motivasyon gereksinimleri olduğu gerçeği dikkate alınarak hazırlanan dersin hem öğrencileri derse çekme hem de onların öğrenmenin değerinin farkına varmalarında etkili olduğu ifade etmiştir:

*"Öğrenci katılımı etkinleştirmek için bilişsel koçluk eğitimi boyunca izlediğim örnek ders videoları çerçevesinde sınıf ortamının farklı zeka türüne sahip öğrencilerden oluştuğunun en önemli nokta olduğunu bir kez daha anlamış oldum. Bu noktada ders planı söz konusu farklılıklar temelinde şekillendirildiğinde öğrenci katılımının arttığını gözlemlemiş oldum. Dersin başlangıcında ısınma etkinliği olarak video izletilmesi, şarkı dinletilmesi, kelime çalışması yapılması ya da öğrencilerin merakını uyandıracak bir soru sorulması gibi farklı etkinlikler öğrencilerin ilgilerini arttırarak derse katılımlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca öğretmenin konuşma süresinin azalması öğrencilerin daha fazla*

*konusması da öğrencilerin katılımını artırma bağlamında gözlemlediğim bir diğer nokta oldu. Böylece öğrenciler hem yapabildiklerine olan inançlarını pekiştirmiş hem de öğrenmenin değerini keşfetmiş oldular."*

*"Öğrenci farklılıklarını dikkate alarak hazırladığım kelime çalışması hem öğrenci etkileşimini sağladı hem de kendi dersimde öğretmen olarak benim konuşma zamanımı azaltıp öğrenci katılımını arttırdı."*

Yukarıda verilen örnekler ışığında, genel olarak öğretmenlerin bilişsel koçluğun, öğrenci katılımındaki öz-yeterlik algılarının gelişiminde oldukça etkili olduğunu ve bu anlamda farkındalık ve yetkinlik geliştirdiklerini belirttikleri görülebilir.

#### **4.3.2. Bilişsel Koçluğun Eğitsel Stratejilere İlişkin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi**

Eğitsel stratejilerde öz-yeterlik edinimi teması bağlamında Tablo 17’de belirtilen nitel veri kaynaklarının incelenmesinin ardından, eğitsel stratejilerde öz-yeterlik algısının nitel analizi için dört kod belirlemiştir. Katılımcı on beş İngilizce öğretmenin BKEDF, DVK, KYBGSK ve yansıtıcı günlükler bağlamında yanıtları ve düşünceleri incelendiğinde, öğretmenlerin 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 dört kod bağlamında çıkarılan yirmi iki farklı öğretmen ifadesi 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."*

Benzer biçimde öğretmen 8 de yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK' da her bir öğrenciyi derse katılıma teşvik etme de örneklendirme ve farklı tekniklerin kullanımının önemine değinmiştir:

*"Sınıf ortamında öğrenci seviyelerindeki farklılıklar göz önüne alınarak her bir öğrencinin sınıfta bir değer olduğunu öğrencilere hissettirmem gerektiğini öğrendim. Dolayısıyla bütün öğrencilerin derse aktif katılımı sağlamak için farklı soru kalıpları ve farklı örnekler kullanarak her bir öğrencinin anlamasını güçlendirmem ve açığa çıkarmam oldukça önemli."*

*"Yönerge kullanım stratejimi öğrenci farklılıkları bağlamında geliştirmem gerektiğini öğrendim. Yönergelerimi verirken daha açık, anlaşılır ve yalın bir dil kullanımı tercih etmeliyim."*

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."*

Aynı şekilde öğretmen 2 de farklı tekniklerin kullanımının önemine yansıtıcı günlüğünde değinmiştir:

*"Öğrencinin derse katılımını arttırmak için iki durumun oldukça önemli olduğunu bilişsel koçluk eğitimde anlamış oldum. Birincisi öğrencinin kendini ifade etmesini destekleyen konfor alanının yaratılması, ikincisi ise öğrencinin öğretmen tarafından değer gördüğünün hissettirilmesi. Örneğin; öğrenciyi verdiği cevap*

*sonunda tebrik etmek ve onurlandırmak öğrencinin öğretmen tarafından gördüğü değeri fark etmesini sağlamakta ve derse katılımını teşvik etmekte."*

Farklı değerlendirme stratejilerinin öğrencilerin derse katılımında önemli bir işleve sahip olduğu da öğretmen 15 tarafından yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK' de vurgulanmıştır:

*"Öğrencilerin yapmış olduğu ödevin çok iyi olduğunu ve konuyu çok güzel anladığını söyleyip, tebrik etmenin öğrencinin derse katılımında önemli bir strateji olduğunu eğitim sürecinde pekiştirmiş oldum."*

*"Dersin sonunda konunun ne kadar anlaşıldığını ölçmek için kullanılan kavrama sorularının kullanımının etkisini görmüş oldum. Böylece bu tür sorular aracılığıyla öğrenciden alınan geri bildirimlerle dersin verimliliğini ölçmem ve anlamam kolaylaştı."*

Bu nokta öğretmen 3 tarafında da yansıtıcı günlüğünde vurgulanmıştır:

*"Öğrencilerin yazı ödevlerinde, seviyelerine göre zorluğu olan sözcükleri bildiğinde ya da farklı bir dilbilgisel yapıda cümle kurduğunda detayı fark edip, özen göstermenin öğrenciyi ne kadar onurlandırdığını ve derse katılım konusunda cesaretlendirdiğini bu süreçte pekiştirmiş oldum. "*

Öğretmen 12 öğretmenin yaratıcı soru sorma becerisinin gelişmesinin öğrencilerin her birinin kendilerini değerli hissetmesinde ve motivasyonlarının artmasında etkili olduğuna yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK' de vurgu yapmıştır:

*"Yaratıcı ve farklı soru sorma tekniği geliştirmenin öğretmenin öğrencinin derse katılımına teşvik etmede ne kadar etkili olduğunu eğitim sırasında izlediğim videolardan anlamış oldum. Ayrıca öğrencinin verdiği cevap sonunda öğretmeni tarafından tebrik edilerek yüceltilmesinin, öğrencinin motivasyon ve başarıma arzusunun üzerindeki etkisini de fark ettim."*

*"Bu ders videomun sonunda öğrenci farklılıkları temelinde kullandığım yaratıcı ve farklı soru sorma tekniğim sayesinde farklı öğrenci gereksinimlerini karşılıyor olmamın mutluluğunu yaşadım. Ayrıca öğretmenin sergilediği özverili tutumun öğrenci katılımındaki etkisini gördüm."*

Öğretmen 4 de bu durumu destekleyerek düşüncesini BKEDF' de ve KYBGSK' de şu şekilde ifade etmiştir:

*"Etkili ve yaratıcı soru sorma tekniğimin gelişmesinde aldığım bilişsel koçluk eğitiminin büyük etkisi oldu. Öğretmenin bu becerisini geliştirmesinin dersi tekdüzelikten çıkartıp daha esnek ve etkin bir sınıf ortamı yaratılmasına ve öğrencilerin derse katılımının artırılmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum."*

*"Öğrencilerin kendilerini birer birey olarak görmelerine destek olmak için düşüncelerini sormak hem onların öğrenme durumlarını ölçmemi hem de esnek bir sınıf ortamı yaratmamı sağladı. Aslında onların kendi öğrenmelerine ilişkin de farkındalık sağlamış oldum."*

Öğretmen 8 de öğrenci farklılıkları temelinde alternatif sorular sorma becerisinin gelişmesinin öğrencinin derse katılımının artmasına etkisinin önemine BKEDF' de değinmiştir:

*"Anlama güçlüğü çeken öğrencinin sınıfın bir parçası olduğunu hissetmesi için cevaplayabileceği alternatif sorular sormanın, öğrencinin kendine olan güvenine etkisini bilişsel koçluk eğitimi sürecinde görmüş oldum. Diğer yandan öğrenciyi verdiği cevap ya da bildiği soruya karşı tebrik edip ödüllendirmenin, öğrencinin öğretmen tarafından gördüğü değeri anlamasına ve derse daha fazla katılım gösterme alışkanlığı edinmesine katkı sağladığını da gözlemledim."*

Öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını keşfetmelerine yardımcı olmanın onların öğrenme sürecine etkisini öğretmen 10 yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK' de 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."*

*"Bundan sonra derslerimde öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalık kazanmaları için bu puanlama tekniğini kullanmayı ihmal etmeyeceğim."*

Diğer taraftan öğretmen 11 yansıtıcı günlüğünde öğrencinin öğrenme sürecine yardımcı olmak için farklı tekniklerin kullanımına ve geri bildirim stratejilerinin geliştirilmesine vurgu yapmıştır:

*"İzlediğim bilişsel koçluk eğitim videolarında, eğitsel stratejiler bağlamında öğrencinin öğrenme sürecini etkinleştirmek için ılımlı bir ders ortamı yaratmanın ve daha sakin ve sabırlı bir tutum sergilemenin çok önemli olduğunu gözlemledim. Özellikle öğrenciye soru sorduktan sonra yeterli cevaplama süresi tanımak ve bu süreçte sakince beklemek öğrencinin düşünme ve ifade etme sürecinde oldukça etkili. Ayrıca olumlu geri bildirimlerin, hem öğrenciyi motive etmek hem de öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi, güveni arttırmada çok yararlı olduğunu öğrendim."*

Öğretmen 5 de bu görüşü yansıtıcı günlüğünde şu şekilde desteklemiştir:

*"Bugünkü eğitimin ardından kendi öğretmenlik deneyimim adına öğrendiğim en önemli nokta, öğrenciye soru sorduktan sonra yeterli cevaplama süresi tanımının ne kadar önemli olduğu. Öğrenciye yeterli düşünme ve cevaplama süresi tanımının, öğrencinin strese girmesini engellediğini ve öğrenme sürecine destek olduğunu daha iyi anladım."*

Ek olarak öğretmen 12 de yansıtıcı günlüğünde eğitsel strateji olarak "hayali pekiştirici" kullanım tekniğinin önemine değinmiştir:

*"Bugün eğitimde konuşulan konulardan bir tanesi hayali pekiştirme tekniği oldu. Sorgulama teknikleri, geri bildirim ve farklı değerlendirme teknikleri bağlamında etkin ve muazzam kullanılacağını gördüğüm bu yöntemi öğrendiğim için çok heyecanlıyım. Diğer yandan, ben dilinin yaratacağı farkı tartıştık ve öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltme yöntemlerine ilişkin farklı teknikler öğrendim."*

Öğretmen 1 bilişsel koçluk eğitimi sürecinde farklı strateji geliştirme becerisinin öğrenci başarısına yansımalarını yansıtıcı günlüğünde vurgulamıştır:

*"Öğrencinin sürekli ve kalıcı öğrenmesine destek olmak ve kendi öğrenme sürecine farkındalık geliştirmesini sağlamak adına öğrencinin kendi hatalarını fark edip yaptığı yanlışları kendisinin düzeltmesine izin vermek bence bir öğretmenin mutlaka içselleştirmesi gereken stratejilerdir. Böylece öğrenciler için öğrenmenin daha kalıcı hale geldiğini düşünüyorum."*

Öğretmenler bilişsel koçluk eğitiminin sınıf içi farklı tekniklerin edinmelerinde çok yararlı bulduklarını, böylece eğitsel stratejilerin kullanımında yeterlik algılarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin öğrencinin derslere daha etkin katılımını sağlamada çok yardımcı olduklarını düşündükleri farkı iki durum daha saptanmıştır. Birincisi, öğretmenlerin ses analizlerinin yapılmasından sonra ses tonlarına ilişkin farkındalık geliştirmelerine ilişkin geri bildirimler; ikincisi ise öğretmenlerin sınıf içinde beden dillerini nasıl ve ne kadar etkin kullandıklarına ilişkin aldıkları geri bildirimler. Öğretmen 8 yansıtıcı günlüğünde ve koçla yaptığı görüşmesinde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitiminin bugünkü bölümünde bilişsel koçun benim örnek ders videom üzerine yaptığı değerlendirme ve kendi güçlü ve zayıf yanlarıma ilişkin aldığım geri bildirimler vardı. En çok hoşuma giden şey ses analizimin yapılması ve sesimin özelliklerine ilişkin aldığım geri bildirimlerdi. Sesimin de etkili bir öğretim aracı olduğunu, sesimi etkin ve bilinçli kullanarak sınıf ortamına ve öğrenme sürecine katkıda bulunabileceğimi daha iyi fark ettikten sonra derslerde sesimi alçaltıp yükseltme tekniği daha özenli ve etkin kullanmam gerektiğini"*

*anladım. Öğrencilerimin dikkatini çekmeyen bu farklılığın, onların dikkati üzerinde benim gözlemimce fark yarattığını düşünüyorum."*

*"Sınıf içi duruşumun, beden dilimin, ses tonumun sınıf içi etkileşime etkisini görmüş oldum. Kullandığım jest ve mimiklerin, sınıfın her yerinde bulunmamın öğrencilerin odaklanmasını pekiştirmede oldukça işe yaradığı gözlemlemiş oldum."*

Öğretmen 9 da aynı durumu BKEDF’ de destekleyerek şu şekilde açıklamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte eğitsel stratejilerde öz-yeterlik algımı geliştirmede, farklı jest ve mimiklerin özellikle soru sorarken öğrencinin odağını çok etkilediğini gördüm. Ayrıca öğretmenin sınıf içinde kullandığı jest ve mimiklerin özellikle yönerge kullanımı sırasında işlevini görmüş oldum. Yönergelerin öğrenciler tarafından daha açık ve anlaşılır olmasında öğretmenin kullandığı jest ve mimiklerin ne kadar etkili olduğunu fark ettim."*

Kısaca bilişsel koçluğun öğretmenlerin eğitsel stratejilerinde öz-yeterlik algılarının gelişimine etkisini değerlendirmek gerekirse, yukarıda verilen örnek öğretmen görüşlerinden yola çıkarak 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 ileri sürülebilir.

#### **4.3.3. Bilişsel Koçluğun Sınıf Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi**

Sınıf yönetiminde öz-yeterlik edinimi teması bağlamında Tablo 17’de belirtilen nitel veri kaynaklarının incelenmesinin ardından, sınıf yönetiminde öz-yeterlik olgusunun nitel analizi için tablo 17’ de yer alan dört kod belirlemiştir. Katılımcı on beş İngilizce öğretmenin BKEDF, KYBGSK, DVK ve yansıtıcı günlükleri bağlamında yanıtları ve düşünceleri incelendiğinde, öğretmenlerin bilişsel koçluğun sınıf yönetiminde öz-yeterlik edinimlerine önemli katkı sağladığını belirttikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz-yeterlik gelişimlerini daha iyi örneklendirmek ve anlamlandırmak amacıyla, söz konusu tema çerçevesinde belirlenen dört kod bağlamında yansıtıcı günlük ve video kayıtlarından çıkarılan on dokuz farklı öğretmen ifadesi 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 8 yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK' de benzer biçimde sınıf kurallarının belirlenmiş olmasının önemini şu şekilde açıklamıştır:

*"Her bir öğrencinin sınıf yönetime uyarak düzeni sağlama dikkat çekici aktiviteleri daha sık kullanmam gerektiği bu eğitim sürecinde öğrendim. Tabi ki etkinlikler sırasında kuralların bilinmesi ve o kurallara uyulması sınıf yönetiminde öğretmenin elini en çok güçlendiren nokta. Böylece farklı etkinlikler aracılığıyla sınıfın düzenini bozan ya da gürültü yapma potansiyeli olan öğrencilerin de derse ilgisini çekebilir ve sınıf yönetimimi daha başarılı yönetebilirim. Sınıf yönetim becerimi arttırarak sınıf içinde yaşadığım stresi de azaltabilirim."*

*"Kural belirlemediğimde özenerek hazırladığım ve bir istekle yapmak istediğim aktivitelerin çöp olduğunu fark ettim."*

Öğretmen 13 de bu görüşü destekleyerek sınıf yönetiminde sınıf kurallarının belirlenmiş olmanın etkisini BKEDF' de ifade etmiştir:

*"Etkili sınıf yönetimi sağlamada ve olası problemleri çözüme kavuşturmada en önemli durumu sınıf kurallarının ve beklentilerin net bir biçimde sınıfça belirlenmiş ve kabul edilmiş olması olduğunu anladım. Ayrıca sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmak, herkesin kurallara uymada eşit olduğunun altını çizmek ve*

*neye izin verilip neye izin verilmediğini birlikte kararlaştırmak gibi dikkat edilmesi gereken noktalara farkındalığım arttı."*

Öğretmen 1 BKEDF ve KYBGSK' de sınıf yönetiminde yeterlik edinmenin dersin amaçlarına ulaşmasındaki işlevselliğine ve ders planının etkili biçimde uygulanmasındaki etkisine dikkat çekmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimi süresinde, dil öğretiminin gerçekleşmesinde öğretmenin sınıf yönetim becerilerini çok iyi yansıttığının dersin işleyişine olan olumlu etkisini kavradım. Sınıfta uyulması gereken kuralların net bir biçimde belirlemek, ders planının etkin bir şekilde uygulanmasına oldukça katkı sağlamaktadır. Çünkü kural olmasın oluşabilecek kaos ve karmaşa ortamı, dersin planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını ölçülmesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla nitelikli öğretim ve öğrenme için kurallara yönelik algımı bir kez daha gözden geçirmeliyim."*

*"Zayıf sınıf yönetiminin öğretmen olarak beni strese soktuğunu ve tasarladığım ders planını istediğim gibi uygulayamama sebep olduğunu örnek dersimde fark ettim."*

Öğretmen 15 de yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK' de sınıf yönetiminde yeterlik algısının gelişiminin ders planı hazırlama üzerindeki etkisini şu şekilde desteklemiştir:

*"Sınıf yönetim yeterliğimi geliştirmek için öncelikle öğrencilerin sıkılmadan derste kalabilmeleri için etkili ve bol etkinlik içeren bir ders planı hazırlayabilirim. Böylece hem dersin her aşaması verimli geçebilir hem de öğrenmeyi daha etkin hale getirebilirim. Kısaca etkili sınıfı yönetimi sayesinde ders akışının mümkün olduğunca bozulmadan öğretim sürecinin kolaylaştığını gözlemledim. Bundan sonra daha detaylı ders planı hazırlayarak sınıf yönetim becerimi geliştirmeyi planlıyorum."*

*"Bu dersimden sonra iyi hazırlanmış ve farklı etkinlik içeren ders planının sınıf yönetiminin anahtarı olduğunu anladım. Konuşma eğilimi olan ve akışı bozmaya çalışsan öğrenci bile derste daha sakin durabildi."*

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 uyardırda 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 olsan öğretmenin hedef dil yerine öğrencileri uyarırken ana dil kullanımının da öğrencilerin toparlanmasında daha büyük etkisi olduğunu gözlemledim."*

Öğretmen 10 da sınıf yönetiminde öğrencilerin sınıf kurallarına uymasında öğretmen duruşuna ilişkin düşüncesi BKEDF ve KYBGSK’ de ifade etmiştir:

*"Hem derslerin verimli geçmesi hem de etkinliklerin düzgünce yapılması için sınıf kurallarının baştan belirlenmesi ve öğrencilerin uymaları konusunda ciddi bir duruş sergilemem gerektiğini bir kez daha bu eğitimle görmüş oldum. Diğer türlü*

*ben istediğimi ve hayal ettiğimi gerçekleştiremediğimde mutsuz oluyorum ve bu benim ruh halimi olumsuz etkiliyor ve sonuç olarak derste kendimi yeterli hissetmiyorum. Ancak aslında bildiğim ama süreçte ihmal ettiğim sınıf yönetim becerilerimi daha etkin kullanmam bu anlamda teknik geliştirmemde bilişsel koçluk eğitimi oldukça yararlı oldu."*

*"Öğretmenin görevinin sadece derse girip konuyu anlatmak olmadığını aynı zamanda sınıf yönetimini sağlayan, sınıfın otoritesini belirleyen bir rol model olması gerektiğini düşünüyorum."*

Öğretmen 4 de benzer biçimde sınıf yönetim becerilerinde yeterlik edinimi kazanmanın önemini destekler görüşünü yansıtıcı günlüğünde belirtmiştir:

*"Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasında öğretmenin duruşunun önemli olduğu izlediğim videolardan gördüm. Elbette öğrencilerle yakın olmak ve samimi ilişkiler kurma onların derse katılımında bir etkidir ancak öğretmenin her zaman bir sınırı olması gerektiğini öğrencilerin o sınırı aşmamayı öğrenmesi gerektiğini çok iyi analiz ettim. Sınıfta ortaya çıkabilecek problemleri önleme ya da problemlere çözüm bulmada taviz vermeyen öğretmen duruşu sergilemem gerektiğini unutmamalıyım."*

Öğretmen 5 sınıf yönetiminde rahatsız edici davranışları engellemek ve sınıf düzenini sağlamak sürecinde öğretmen duruşunun ve göz temasının iletişimdeki işlevselliğinin önemine BKEDF ve KYBGSK' de dikkat çekmiştir:

*"Sınıfta olası rahatsız edici davranışları engellemek ve kontrolü elde tutmak için öğretmen duruşunun çok önemli olduğunu anlamış oldum. Sınıf kuralları açıkça belirlenmeli ancak daha önemlisi öğretmenin bu süreçte sergilediği tutum ve tavır bence. Kendinden emin, öz güvenli ve dik bir duruş sergileyen öğretmenin sınıf kurallarına öğrencilerin uymasında çok etkili olduğunu anladım."*

*"Sınıf yönetiminde bazen uyarmak, azarlamak yerine bir bakışın bile yeterli olduğunu biliyorum. Kendi derslerimde bunu çok yaşıyorum. O yüzden göz teması kurma güzel bir iletişim yolu aslında."*

Öğretmen 7 sınıfta gürültü yapan ya da rahatsız edici davranışta bulunan öğrencileri sakinleştirme ve yönetme sürecinde öğrencilere bireysel yaklaşım sergilemenin önemine yansıtıcı günlüğünde ve KYBGSK' de şu şekilde açıklık getirmiştir:

*"Eğitim süresinde etkili sınıf yönetimin nasıl olması ve olmaması içeren izlediğim videolardan kendi adıma geliştirmem gereken yönü keşfettim diyebilirim. Derste dersin akışını bozan öğrenciye karşı zaman zaman öfkemi kontrol edemediğimi ve direkt azarladığımı ama yine bunun bir işe yaramadığını fark ettim. Öğrenciyi azarlamaktan veya sertçe uyarmaktansa biraz daha sakinliği koruyup, onun dersin düzenini bozan rahatsız edici davranışının sonucunu ve hem ona hem de sınıfa olumsuz etkisini daha açık ve kibar dil kullanarak anlatmanın işlevselliğini gözlemledim. Bunun aynı zamanda öğretmenin sınıfta bir rol model olarak sergilemesi gereken bir davranış olduğunu da hatırlamış oldum. Yani beklentilerin açıkça dile getirilmesinin etkili sonuçlar verdiğini öğrendim."*

*"Sınıfın akışı bozulduğunda bütün sınıfı uyarmak yerine bireysel olarak problemi çözmeye çalışmanın etkili sonuçları görmüş oldum."*

Benzer görüşü destekleyen düşüncesini öğretmen 14 de yansıtıcı günlüğünde dile getirmiştir:

*"Sınıf yönetim yeterliğimde geliştirmem gereken en önemli noktanın bireysel olarak öğrenciyle iletişime geçip çözüme yönelik konuşma yapmam gerektiğini fark ettim. Derste bazen bildiklerimi de unutup ders akışı bozulduğunda daha çok bütün sınıfı uyarıyorum ya da öğrenciye niye konuştuğumu sert bir dille soruyorum. Ancak bunun yerine bütün sınıfı cezalandırır gibi konuşmak yerine gürültü yapan öğrencinin yanına gidip bireysel olarak samimi bir dille bir problem olup olmadığını sormanın çok daha öğretmene yakışan doğru bir davranış olduğunu gördüm."*

Öğretmen 6 sınıf düzenine tüm sınıfın uyması konusundaki düşüncesini BKEDF’ de şu biçimde detaylandırmıştır:

*"Sınıf yönetim becerilerini geliştirmek adına izlediğim videolarda özellikle sınıf yönetiminde yapılan yanlışları içeren videolara dikkatimi çekti. Kendime yönelik öz değerlendirme yaptığımda ise sınıfta farkında olmadan sınıf yönetimine zarar veren ve kuralların çiğnendiği davranışlara izin verdiğimi fark ettim. Örneğin; parmak kaldırıp, söz almadan konuşma, başkasının sözünü keserek konuşma ya da arkadaşı cevap verecekken dayanamayıp hemen cevabı söyleme gibi sınıf kurallarına uyulmadığını gösteren davranışlar. Kendi adıma sınıf kurallarına öğrencilerin uyması konusunda daha özenli olmam ve kuralların alışkanlığa dönüşmesini sağlamak için eğitimde öğrendim farklı teknikleri uygulamaya karar verdim.."*

Yukarıda örnekleri verilen sınıf yönetiminde öz-yeterlik edinimine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel bulgulara 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. Buraya kadar açıklanan öz-yeterlik algısının her bir tema bağlamında etkisini analiz etmek için öz-yeterlik ediniminin öğrenci katılımı, eğitsel stratejiler ve sınıf yönetimi bağlamında belirlenen kodların kullanım sıklıkları aşağıda tablo 18’ de söz gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen öz-yeterlik algısı gelişimine ilişkin tema ve kodların kullanım sıklığı ve yüzdeler

Tema	Kod	Kullanım Sıklığı
Öğrenci katılımında yeterlik	-okul ödevlerine düşük ilgi gösteren öğrencileri motive etme ve yapabileceğine inandırma	2
	-öğrenci farklılıklarını dikkate alarak ilgiyi arttırma	7
	-öğrencilere öğrenmenin değerini anlamada yardımcı olma	3
Toplam		12

Tablo 18 devamı

Tema	Kod	Kullanım Sıklığı
Eğitsel stratejilerde yeterlik	-öğrencilere iyi sorular üretme	5
	-farklı değerlendirme stratejileri kullanma	5
	-zihin karışıklığı yaşayan öğrencilere alternatif açıklama ve örnekler sunma	3
	-sınıfta farklı teknikler uygulama	6
	-etkili beden dili ve ses kullanımı	3
Toplam		22
Sınıf yönetiminde yeterlik	-sınıfta rahatsız edici davranışları kontrol etme	4
	-öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlama	4
	-gürültücü ya da rahatsız edici öğrenciyi sakinleştirme	3
	-her öğrenci grubuyla sınıf yönetim düzeni kurma	8
	Toplam	

Yukarıdaki tablo 18’de de görüldüğü gibi bilişsel koçluğun öğrenci katılımına ilişkin öz-yeterlik algısının gelişiminde en yüksek oran öğrenci farklılıklarına dayanarak ilgiyi arttırma boyutunda görülmektedir. Bunun nedeni İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi boyunca öğrenci farklılıkları ve farklı öğrenme türüne sahip öğrencilerle nasıl ilgileneceği ve öğrenci farklılıklarına dayanarak sınıf içi etkinlik ve materyalleri nasıl farklılaştırabileceklerine yönelik çokça zaman ve pratik almış olmalarına ve dolayısıyla bu anlamda deneyimlerinin zenginleşmiş olmasına bağlanabilir.

Diğer yandan bilişsel koçluğun eğitsel stratejilere ilişkin öz-yeterlik algısının gelişimine baktığımızda en yüksek oranın sınıfta farklı teknikler uygulama maddesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Sonrasında az bir farkla bu maddeyi farklı değerlendirme stratejileri kullanma ve öğrencilere iyi sorular üretme boyutları takip etmektedir. Bu durum bilişsel koçluk eğitiminde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri dikkate alarak farklı

öğrenme bağlamları için farklı teknikler kullanmanın önceliğe sahip olduğunun ve İngilizce öğretmenlerinin bununla bağıntılı olarak farklı soru sorma ve değerlendirme stratejileri kullanma konusunda daha fazla kazanım ve öğrenme yaşadıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bilişsel koçluk eğitimi sürecinde, öğrenci farklılıkları temelinde farklı öğretim teknikleri uygulama ve iyi soru üretmenin eğitsel stratejiler bağlamında en güçlü araçlar oldukları bilişsel koçun verdiği eğitim ve izletilen videolar aracılığıyla üzerinde önemle durulmuştur. Çünkü söz konusu öğrenci farklılıklarını dikkate alarak, farklı teknik kullanma ve soru sorma süreçleri, öğrencilerin eşit biçimde derse katılım göstermesini, öğrencinin kendi öğrenme modelini tanıma fırsatı sunarak nasıl öğreneceğine yardımcı olması ve özerk öğrenen olarak öğrencinin sınıf içinde konumlanmasını büyük ölçüde desteklemektedir.

Son olarak bilişsel koçluğun sınıf yönetim becerilerine ilişkin öz-yeterlik algısının gelişimini ele aldığımızda en yüksek oranın her öğrenci grubuyla sınıf yönetim düzeni kurma maddesi olduğu görülmektedir. Sonrasında bu maddeyi sınıfta rahatsız edici davranışları kontrol etme ve öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlama boyutları gelmektedir. Dolayısıyla bu durum bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetim becerileri kapsamında oldukça etkili olduğunun bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin genelde en çok zorlandığı noktalardan biri olarak sınıf yönetim becerilerinin bilişsel koçluk eğitimi sürecinde izlenen videolar ve koçun verdiği etkili geri bildirimler aracılığıyla gelişim göstermesi, İngilizce öğretmenlerinin bundan sonraki süreçte sınıf içi olası problemleri çözme, dersin akışını bozan öğrenciyle baş etme ve sınıf kurallarına öğrencilerin uymasını sağlama konusunda önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir.

İkinci araştırma sorusunun yanıtı için elde edilen nitel bulgular incelendiğinde, bilişsel koçluk eğitimin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının bütün olarak gelişiminde oldukça etkili 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. Kısaca 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, gözleme ve yönetme yeteneklerini kapsayan öz-yeterlik algılarının artmasında bilişsel koçluğun oldukça güçlü bir kaynak olduğu görülmektedir.

#### 4.4. Üçüncü Araştırma Sorusunun Nicel Bulguları

Bu bölümde çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla bilişsel koçluk yaklaşımının, İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik becerilerinin ve bu bağlamda eğitsel becerilerinin gelişimine bütün olarak ne ölçüde katkı sağladığı irdelenmiştir. Bu bağlamda üçüncü araştırma sorusunun nicel verilerinin analizi için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmış ve İngilizce öğretmenlerine bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası uygulanan DSYÖDÖ kapsamında ön test ve son test aracılığıyla ulaşılan bulgular arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenip gözlenmediğini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırma sorusu çerçevesinde, Wilcoxon işaretli sıralar testinin uygulanmasının nedeni, daha önce de belirtildiği gibi örneklem boyutunun küçük ve sınırlı olmasından kaynaklı parametrik olmayan istatistik testinin kullanılmasının gerekliliği ve aynı zamanda bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası aynı örneklemde yer alan bağımlı değişkenler arasında hesaplanan ortalama puanların farklılıkları ortaya konmasıdır. Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda uygulanan DSYÖDÖ' nün içerdiği ve birbiriyle bağıntılı üç alt ulam aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19

Ders sonrası yansıtıcı öz-değerlendirme ölçeği alt ölçek maddeleri

Alt ölçek	Madde numarası
Planlama	1, 2, 3, 4, 5, 6
Kişisel ve Mesleki Nitelik	7, 8, 9, 10, 11, 12
Uygulama	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

Yukarıda tablo 19'da da gösterildiği gibi DSYÖDÖ öğretmenin eğitsel becerilerini; (i) planlama becerileri, (ii) kişisel ve mesleki nitelikler ve (iii) uygulama becerileri olmak üzere toplam üç alt ulam ve söz konusu ulamların içeriğinde yer alan sorular kapsamında

incelemektedir. Bu bağlamda bilişsel koçluğun, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının eğitsel beceriler üzerindeki gelişimine bütün olarak ne ölçüde etki ettiğini belirlemek amacıyla DSYÖDÖ' nün her bir alt ölçek kapsamında puanları ve ortalamaları hesaplanmış ve üçüncü araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Aşağıdaki tabloda bu amaç için uygulanan Wilcoxon istatistik testi sonucunda elde edilen ön test/son test analizleri ve değişkenler arasındaki ortalama farklar ve anlamlılık değerleri gösterilmiştir.

Tablo 20

Ders sonrası yansıtıcı öz-değerlendirme wilcoxon işaretli sıra testi analizi

Alt ölçek	Ön-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
1 Planlama	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,415	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
2 Kişisel ve Mesleki Nitelik	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,419	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
3 Uygulama Becerileri	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,411	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
		<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Toplam</b>	<b>Öntest</b>	85,60	10,44	36,47	-3,408	.001
	<b>Sontest</b>	122,07	5,23			

\*p<.05

Tablo 20'de de görüldüğü gibi, Wilcoxon işaretli sıra testinin analiz bulguları DSYÖDÖ aracılığıyla ölçülen öğretmenlerin eğitsel becerilerinin bütün olarak gelişimi üzerinde bilişsel koçluk yaklaşımının önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 36,47, z = -3,408, p = 0.001). Analiz bulguları, ön-son testlerden elde edilen pozitif sıraların 45, negatif sıraların ise sıfır olduğunu ve ayrıca negatif sıraların ortalama sıralamasının 0,00, pozitif sıraların ise 8,00 olduğunu göstermektedir. Negatif sıralar için 0,00 ve pozitif sıralar için ise 120,00 sıra toplamı görülmektedir. Söz konusu nicel veriler sonucunda ortaya çıkan bu fark, bilişsel koçluk uygulamasının, İngilizce öğretmenlerinin

eğitsel becerilerinin gelişiminde bütün olarak artışa sebep olduğunu ve dolayısıyla sıra ortalamaları ve fark puanlarının toplamları dikkate alındığında bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin eğitsel becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kısaca İngilizce öğretmenlerinin eğitsel beceriler bağlamında bilişsel koçluk eğitimi öncesi gelişim düzeyleri ile eğitim sonrası gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu açıkça ortaya konmuştur (-3,408;  $p < 0,05$ ). Yukarıda tabloda yer alan nicel veri analizine göre, eğitsel becerilerini geliştirmeye çalışan öğretmenlerin son test puanları, ön teste göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir (MD = 36,47).

#### **4.5. Dördüncü Araştırma Sorusunun Nicel Bulguları**

Araştırmanın bu bölümünde bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısının eğitsel beceriler kapsamında gelişimine etkisi, ön test ve son test olarak uygulanan DSYÖDÖ' nün alt maddeleri bağlamında ele alınmakta ve çalışmanın dördüncü araştırma sorusu olan 'Bilişsel koçluk, öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin; (i) planlama becerileri, (ii) kişisel ve mesleki nitelikler ve (iii) uygulama becerileri bağlamında gelişmesine yardımcı olmaktadır mı?' sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda her bir alt ölçek maddesinin içerdiği olguların eğitsel becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek için her bir alt ölçeğin puanları ve ağırlıklı ortalamaları hesaplanmıştır. Söz konusu alt ölçek gruplandırması yukarıda tablo 20' de gösterilmiştir. Aşağıdaki bölümlerde, dördüncü araştırma sorusunun amacı bağlamında elde edilen bulguların nicel analizi ve istatistiksel hesaplamaları sunulmuştur.

##### **4.5.1. Bilişsel Koçluğun Planlama Becerilerinin Gelişimine Etkisi**

Bu bölümde bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin planlama becerilerine ilişkin etmenler bağlamında gelişmesine yardımcı olup olmadığına yönelik ulaşılan nicel bulgular sunulacak ve tartışılacaktır. Planlama becerilerinin içeriğini dersin amaç ve hedefleri (madde 1), öğrenci gereksinimleri (madde 2), sınıf içi etkinlikler (madde 3), sınıf içi kullanılan teknikler (madde 4), kullanılan kaynaklar (madde 5) ve son olarak ders planının uygulanabilirliği (madde 6) oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası katılımcı on beş İngilizce öğretmenin DSYÖDÖ bağlamında

söz konusu altı boyutta değerlendirilen planlama becerilerinin gelişimine ilişkin ön test ve son test Wilcoxon işaretli sıra testinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 21

Planlama becerilerinin gelişimine ilişkin wilcoxon işaretli sıra testi analizi

Madde	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
1	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,501	,000
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
2	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,461	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
3	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,473	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
4	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,473	,000
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
5	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,624	,000
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
6	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,497	,001
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
		<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Toplam</b>	<b>Öntest</b>	14,40	4,64	13,40	-3,415	.001
	<b>Sontest</b>	27,80	1,78			

\*p<.05

Tablo 21’de gösterildiği gibi, Wilcoxon işaretli sıra testinin analiz bulguları DSYÖDÖ ile ölçülen öğretmenlerin planlama becerilerinin gelişimi üzerinde bilişsel koçluk uygulamasının önemli bir etkisi olduğuna işaret etmektedir (MD = 13.40, z = -3.415, p = 0.001). Tablodaki nicel bulgular, ön/son test sonuçlarına göre elde edilen

pozitif sıraların 90, negatif sıraların ise sıfır olduğunu göstermektedir. Ayrıca negatif sıraların ortalama sıralamasının 0,00, pozitif sıraların ise 8,00 olduğu, negatif sıralar için 0,00, pozitif sıralar için ise 120,00 sıra toplamı olduğu görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi öncesi planlama becerileri gelişim düzeyleri ile eğitim sonrası planlama becerileri gelişimleri arasında anlamlı bir fark olduğu istatistiksel olarak ortaya konmuştur ( $-3,415$ ;  $p < 0,05$ ). Sıra ortalamaları ve fark puanlarının toplamları dikkate alındığında, öğretmenlerin planlama becerilerinin gelişim düzeylerine ilişkin son test puanları, ön teste göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $MD = 13,40$ ).

#### 4.5.2. Bilişsel Koçluğun Kişisel Ve Mesleki Niteliklerinin Gelişimine Etkisi

Bu bölümde bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin etmenler bağlamında gelişmesine yardımcı olup olmadığına yönelik ulaşılan nicel bulgular sunulmuştur. Kişisel ve mesleki becerilerin içeriğini öğretmenin öğrencilerle anlaşması (madde 7), öğretmenin sınıf içi varlığı (madde 8), öğretmenin dil yeterliliği (madde 9), öğretmenin dil farkındalığı (madde 10), öğretmenin öğrencilerin kişisel gelişimine olan sorumluluğu (madde 11) ve öğretmenin kendi öz-gelişimine yönelik tutumu (madde 12) oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası katılımcı 15 İngilizce öğretmenin DSYÖDÖ bağlamında söz konusu altı boyutta değerlendirilen kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişimine ilişkin ön test ve son test Wilcoxon işaretli sıra testinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 22

Kişisel ve mesleki niteliklerin gelişimine ilişkin wilcoxon işaretli sıra testi analizi

Madde	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
7	Negatif Sıra	0 <sup>a</sup>	,00	,00	-3,473	,001
	Pozitif Sıra	15 <sup>b</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>c</sup>				
	Toplam	15				
8	Negatif Sıra	0 <sup>d</sup>	,00	,00	-3,482	,000
	Pozitif Sıra	15 <sup>e</sup>	8,00	120,00		

Tablo 22 devamı

Madde	ön test-son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
	Eşit					
	Toplam	15				
9	<u>Negatif Sıra</u>	0 <sup>g</sup>	.00	.00	-2,236	.025
	Pozitif Sıra	5 <sup>h</sup>	3,00	15,00		
	Eşit	10 <sup>i</sup>				
	Toplam	15				
10	Negatif Sıra	0 <sup>j</sup>	.00	.00	-3,247	.001
	Pozitif Sıra	13 <sup>k</sup>	7,00	91,00		
	Eşit	2 <sup>l</sup>				
	Toplam	15				
11	Negatif Sıra	0 <sup>m</sup>	.00	.00	-3,457	.001
	Pozitif Sıra	15 <sup>n</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>o</sup>				
	Toplam	15				
12	Negatif Sıra	0 <sup>p</sup>	.00	.00	-3,482	.000
	Pozitif Sıra	15 <sup>q</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>r</sup>				
	Toplam	15				
		<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>Z</b>	<b>p*</b>
<b>Toplam</b>	<b>Öntest</b>	17,73	3,77	10,34	-3,419	.001
	<b>Sontest</b>	28,07	1,66			

\*p&lt;.05

Yukarıdaki tablo 22'den de anlaşıldığı gibi Wilcoxon işaretli sıra testi analizinin sonuçları, DSYÖDÖ ile ölçülen öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kişisel ve mesleki nitelikler bağlamında gelişimi üzerinde bilişsel koçluk yaklaşımının önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 10.34, z = -3.419, p = 0.001). Tabloda yer alan nicel bulgulara göre, ön-son test sonuçlarına göre elde edilen pozitif sıraların 78 ve 12 eşit; diğer taraftan negatif sıraların ise sıfır olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca negatif sıraların ortalama sıralamasının 0,00, pozitif sıraların ise 3,00-8,00 arasında olduğu ve negatif sıralar için 0,00, pozitif sıralar için ise 120,00 sıra toplamı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi uygulanmadan önceki kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişim düzeyleri ile eğitim sonrası kişisel ve mesleki

gelişimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ( $z = -3,419$ ;  $p < 0,05$ ). Sıra ortalamaları ve fark puanlarının toplamalarına bakıldığında da öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişim düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön teste göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $MD = 10,34$ ).

Ancak tablo 22’de yer alan istatistiksel bulgular incelediğinde kişisel ve mesleki becerilerin gelişiminde en düşük sıra ortalaması ve puanla öğretmenin dil yeterliliği (madde 9) olduğu gözlemlenmektedir. Bu açıdan söz konusu maddenin düşük anlamlılık değerine sahip olduğu ve bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenin dil yeterliliği kazanım sürecinde anlamlı bir etkisi olmadığı biçimde yorumlanabilir. Bu durum araştırmaya katılan on beş İngilizce öğretmenin alanlarında dil yeterliliği konusunda gerekli beceriye ve niteliğe sahip olduklarını ve dil kullanımında yetkin olduklarını gösterdiği biçimde düşünülebilir.

#### **4.5.3. Bilişsel Koçluğun Uygulama Becerilerinin Gelişimine Etkisi**

Bu bölümde dördüncü araştırma sorusunun son alt boyutu olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin uygulama becerilerinin gelişimine etkisi olup olmadığına ilişkin elde edilen nicel bulgular sunulacak ve değerlendirilecektir. Uygulama becerilerinin içeriğini dersin yapısı/çerçevesi (madde 13), ders içi kullanılan materyal bağlamında ders kitapları ve yardımcı kaynaklar (madde 14), öğretme araç-gereçleri (madde 15), teknik donanım (madde 16), sınıf yönetimi bağlamında yönerge kullanımı (madde 17), soru sorma teknikleri (madde 18), zamanlama (madde 19), farklı etkileşim ve öğretmen rolü (madde 20), öğrenci hatalarını düzeltme (madde 21), geri bildirim sunma ve değerlendirme (madde 22), sınıf içi disiplin (madde 23) ve son olarak öğrenme iklimi bağlamında iletişim (madde 24), sınıfın doğası (madde 25), öğrenci özerkliği (madde 26) oluşturmaktadır. Aşağıdaki tablo 23’te bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası katılımcı on beş İngilizce öğretmenin, DSYÖDÖ bağlamında söz konusu on dört boyutta değerlendirilen uygulama becerilerinin gelişimine ilişkin ön test ve son test Wilcoxon işaretli sıra testinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 23

Uygulama becerilerinin gelişimine ilişkin wilcoxon işaretli sıra testinin analizi

Madde	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
13	Negatif Sıra	0 <sup>a</sup>	,00	,00	-3,508	,000
	Pozitif Sıra	15 <sup>b</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>c</sup>				
	Toplam	15				
14	Negatif Sıra	0 <sup>d</sup>	,00	,00	-3,531	,000
	Pozitif Sıra	15 <sup>e</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>f</sup>				
	Toplam	15				
15	Negatif Sıra	0 <sup>g</sup>	,00	,00	-3,372	,001
	Pozitif Sıra	14 <sup>h</sup>	7,50	105,00		
	Eşit	1 <sup>i</sup>				
	Toplam	15				
16	Negatif Sıra	0 <sup>j</sup>	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif Sıra	1 <sup>k</sup>	1,00	1,00		
	Eşit	14 <sup>l</sup>				
	Toplam	15				
17	Negatif Sıra	0 <sup>m</sup>	,00	,00	-3,573	,000
	Pozitif Sıra	15 <sup>n</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>o</sup>				
	Toplam	15				
18	Negatif Sıra	0 <sup>p</sup>	,00	,00	-3,453	,000
	Pozitif Sıra	15 <sup>q</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>r</sup>				
	Toplam	15				
19	Negatif Sıra	0 <sup>s</sup>	,00	,00	-3,462	,001
	Pozitif Sıra	15 <sup>t</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>u</sup>				
	Toplam	15				
20	Negatif Sıra	0 <sup>v</sup>	,00	,00	-3,370	,001
	Pozitif Sıra	14 <sup>w</sup>	7,50	105,00		
	Eşit	1 <sup>x</sup>				
	Toplam	15				

Tablo 23 devamı

Madde	öntest-sontest	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
21	Negatif Sıra	0 <sup>y</sup>	,00	,00	-3,530	,000
	Pozitif Sıra	15 <sup>z</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>aa</sup>				
	Toplam	15				
22	Negatif Sıra	0 <sup>ab</sup>	,00	,00	-3,416	,001
	Pozitif Sıra	14 <sup>ac</sup>	7,50	105,00		
	Eşit	1 <sup>ad</sup>				
	Toplam	15				
23	Negatif Sıra	0 <sup>ae</sup>	,00	,00	-3,345	,001
	Pozitif Sıra	14 <sup>af</sup>	7,50	105,00		
	Eşit	1 <sup>ag</sup>				
	Toplam	15				
24	Negatif Sıra	0 <sup>ah</sup>	,00	,00	-3,573	,000
	Pozitif Sıra	15 <sup>ai</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>aj</sup>				
	Toplam	15				
25	Negatif Sıra	0 <sup>ak</sup>	,00	,00	-3,345	,001
	Pozitif Sıra	14 <sup>al</sup>	7,50	105,00		
	Eşit	1 <sup>am</sup>				
	Toplam	15				
26	Negatif Sıra	0 <sup>an</sup>	,00	,00	-3,542	,000
	Pozitif Sıra	15 <sup>ao</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>ap</sup>				
	Toplam	15				
		<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>z</b>	<b>p*</b>
<b>Toplam</b>	<b>Öntest Sontest</b>	37,53 66,20	7,61 2,48	28,67	-3,411	.001

\*p&lt;.05

Tablo 23'te de gösterildiği gibi, Wilcoxon işaretli sıra testinin analizinin sonuçları, DSYÖDÖ ile ölçülen öğretmenlerin uygulama becerilerinin gelişimi üzerinde bilişsel koçluk uygulamasının önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (MD = 28.67,  $z = -3.411$ ,  $p = 0.001$ ). Söz konusu nicel bulgular, ön-son test sonuçlarından elde edilen pozitif sıraların 191 ve 19' da eşit sıra olduğunu; ancak negatif sıraların da sıfır olduğunu göstermektedir. Ayrıca negatif sıraların ortalama sıralaması 0,00, pozitif sıraların ise 1,00-8,00 arasında olduğu ve negatif sıralar için 0,00, pozitif sıralar için ise 120,00 sıra toplamı

olduğu görülmektedir. Tablo 23'te yer alan nicel bulgular ışığında, öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimi öncesi uygulama becerileri düzeyleri ile eğitim sonrası uygulama becerilerini gelişim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu gözlemlenmektedir ( $z = -3,411$ ;  $p < 0,05$ ). Sıra ortalamaları ve fark puanlarının toplamları incelendiğinde öğretmenlerin uygulama becerilerinin gelişimine ilişkin son test puanlarının ön teste göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $MD = 28,67$ ).

Diğer taraftan, bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin uygulama becerileri kapsamında gelişiminde en düşük anlamlılık değerine sahip, ortalama  $-1,000$  ( $p=0,317 > 0,05$ ) puanını alan teknik donanım kullanım (madde 16) becerileri olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin özellikle teknoloji kullanımı konusunda gerekli donanıma sahip oldukları ve yeterlik düzeylerinin bu anlamda yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Bu kapsamda İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları ders kitapları veya yardımcı kitapları öğrenci farklılıkları ve gereksinimlerini dikkate alarak teknolojik gereçler aracılığıyla sınıf ortamına aktardığı ve materyallerde dönüşüm ve farklılaşma uyguladıkları belirtilebilir. Bu durumda araştırmaya katılan ve bilişsel koçluk eğitimi alan İngilizce öğretmenleri hem yaş ortalamaları hem de çalıştıkları özel kurum gibi değişkenler göz önüne alındığında öğretim pratiklerine destek amaçlı materyal geliştirme ve uygulama becerisine sahip oldukları ve bilişsel koçluk eğitiminin söz konusu becerilerinin gelişimi kapsamında anlamlı bir etki yaratmadığı ve bir değişim ortaya koymadığı gözlemlenmiştir. Son olarak birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunun yanıtlarına ilişkin buraya kadar gösterilen istatistiksel analizleri ve açıklanan nicel bulguları özetlemek amacıyla aşağıdaki tabloda bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin eğitsel becerilerinin söz konusu üç alt ölçek kapsamında ön test ve son test Wilcoxon işaretli sıra testinin bulguları sunulmaktadır.

Tablo 24

Ders sonrası yansıtıcı öz-değerlendirme ölçeğinin üç alt ölçek boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki ortalama fark değerleri

<b>Ölçek</b>	<b>Alt ölçek</b>	<b>Ortalama Fark</b>	<b>P</b>
Ders özdeğerlendirme	Planlama	13,40	.001
	Kişisel ve Mesleki Nitelik	10,34	.001
	Uygulama	28,67	.001

\* $p < .05$

Yukarıdaki tablo 24'ten de anlaşılacağı gibi ön test ve son test arasındaki ortalama farklar dikkate alındığında, bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişiminde oldukça önemli sonuçlar ve değişimler ortaya koyduğu gözlemlenmektedir. Eğitsel becerilerinin gelişimin incelendiği üç alt ölçek kapsamında en yüksek ortalama uygulama becerisinde ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın amacı, bilişsel koçluk eğitimiyle öğretmenlerin eğitsel becerilerine ve öz-yeterlik algılarına ilişkin farkındalık yaratmak ve bu süreçte bilişsel koçluk yaklaşımının etkisini görmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuç bu çalışmanın amacıyla örtüşmektedir. Ancak elde edilen bulguların bu çalışmanın amacı kapsamında geçerli olduğu ve farklı eğitim ortamı, mesleki deneyim ya da cinsiyet gibi farklı değişkenler bağlamında bilişsel koçluğun eğitsel becerilerinin gelişimi araştırmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulacağı tekrar belirtilebilir.

#### **4.6. Dördünü Araştırma Sorusunun Nitel Bulguları**

Dördüncü araştırma sorusunun nicel verilerinin analizinin yapılmasının ve elde edilen bulguların sunulmasının ardından, çalışmanın bu bölümünde bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin i) planlama becerileri, ii) kişisel ve mesleki nitelikler ve iii) uygulama becerileri kapsamında gelişimine ne ölçüde etki ettiğini nitel olarak analiz etmek ve ulaşılan bulguları ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, nitel veri toplama kaynağı olarak kullanılan BKEDF ve KYBGSK incelenmiştir. Elde edilen nitel bulgular, bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişimine DSYÖDÖ çerçevesinde belirlenen ve az önce bahsedilen planlama becerileri, kişisel ve mesleki nitelikler ve uygulama becerileri olmak üzere toplam üç boyutta ne ölçüde etki ettiğini ortaya koymak amacıyla analiz edilmiş ve betimlenmiştir. Söz konusu araştırma sorusunun yanıtı bulmak için DSYÖDÖ kapsamında 3 tema ve planlama becerilerine ilişkin olarak 5 kod; kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin olarak 4 kod ve son olarak uygulama becerilerine ilişkin olarak 10 kod olmak üzere toplam 19 kod belirlenmiş ve örneklerle detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 25

## Eğitsel becerilerin gelişimine ilişkin tema, kod ve veri toplama araçları

Tema	Kodlar	Veri Toplama Kaynağı
Planlama Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>-öğrenci gereksinimlerini fark etme ve karşılama</li> <li>-öğrencilerin ilgisini çekmek için etkinlikler kullanma</li> <li>-farklı öğrenci türlerini derse dahil etmek amacıyla teknikler geliştirme</li> <li>-öğrenci farklılıkları temelinde farklı kaynak kullanma</li> <li>- zamanlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-KYBGSK</li> <li>-BKEDF</li> </ul>
Kişisel ve Mesleki Nitelikler	<ul style="list-style-type: none"> <li>-öğrencilerle yakınlık kurma ve olumlu bir tutum/duruş sergileme</li> <li>-güçlü ve zayıf yönlerine farkındalık kazanma ve öz-gelişim gösterme</li> <li>-öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlama</li> <li>-dil yeterliği ve farkındalığına sahip olma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-KYBGSK</li> <li>-BKEDF</li> </ul>
Uygulama Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uygun ve yapılandırılmış bir ders işleyişi ve çerçevesi sunma</li> <li>-uygun ders kitabı kullanma</li> <li>-tahtayı etkili kullanma ve görsel materyal hazırlayıp kullanma</li> <li>-açık ve anlaşılır yönerge kullanma</li> <li>-farklı soru sorma teknikleri geliştirme</li> <li>-zaman yönetimini etkili kullanma ve ders planına uyma</li> <li>-etkili geri bildirim ve değerlendirme sunma</li> <li>-öğrenci hatalarını düzeltmede farklı yaklaşım ve teknikler kullanma</li> <li>-etkili, ılımlı ve disiplinli bir sınıf ortamı yaratma</li> <li>-öğrenci merkezli pratikler sunma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-KYBGSK</li> <li>-BKEDF</li> </ul>

Not: Self-assessment tool for post lesson reflection (SATPLR) ELTE-DELP (2014)' den uyarlanmıştır.

Aşağıdaki bölümlerde her bir temayla bağıntılı olan nitel veri örnekleri, söz konusu araştırma sorusunun yanıtını nitel olarak desteklemek amacıyla sunulmuştur.

#### 4.6.1. Bilişsel Koçluğun Planlama Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin planlama becerilerinin gelişimine etkisini nitel olarak analiz etmek amacıyla, planlama becerileri teması altında DSYÖDÖ çerçevesinde tablo 25'te gösterilen beş kod belirlenmiş ve sonrasında aynı tabloda gösterilen nitel veri kaynakları aracılığıyla elde edilen bulgular incelenmiştir. Katılımcı on beş İngilizce öğretmenin BKEDF ve KYBGSK bağlamında yanıtları ve görüşleri incelendiğinde, bilişsel koçluk eğitiminin, öğretmenlerin planlama becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığı saptanmıştır. Öğretmenlerin planlama becerilerindeki gelişimlerini daha iyi örneklendirmek ve anlamlandırmak amacıyla, söz konusu tema çerçevesinde belirlenen beş kod bağlamında nitel veri kaynaklarıyla elde edilen on beş farklı öğretmen görüşü aşağıda yer almaktadır.

Bilişsel koçluk eğitim öncesi ve sonrası, planlama becerisinin gelişimi bağlamında, öğrenci gereksinimlerini anlama ve söz konusu farklı gereksinimleri karşılamak adına bilişsel koçtan aldıkları geri dönütlerin ve eğitimde izlenen videoların önemine ve işlevine değinen öğretmen 1 BKEDF ve KYBGSK' de bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimde, planlama becerimi daha etkin hale getirmek ve bu kapsamda öğrenci ihtiyaç ve ilgilerini karşılamak ve öğrencilerin var olan bilgilerini de etkinleştirmek için izlediğimiz örnek ders videoları ve koçtan aldığım geri dönütler benim için çok öğretici oldu. Çünkü bu durum benim için mesleki tecrübeme rağmen bir mücadele alanıydı. Farklılık yaratacak ve böylece planlamada değişiklik ortaya çıkaracak bir takım yenilikler öğrenmek gerçekten güzeldi. Ders planımda daha sakin ve yavaş geçiş yapmam gerektiğini örnek ders videomdan daha da iyi anlamış oldum. Ayr ıca öğrenciyi daha çok merkeze alarak, öğretip yorulan öğretmen rolünden öğrenmeyi destekleyen rolüne geçişi deneyimlemiş oldum."*

*"Bilişsel koçluk eğitiminin bana sağladığı en büyük katkılardan biri planlama becerisine yönelik olarak dersimin her bir aşamasını kendimi değil, öğrencilerimi merkeze alarak planlamak ve onların gereksinimleri etrafında dersi şekillendirmek oldu."*

Aynı şekilde, amaçları ve hedefleri açıkça tanımlanan ders planının hem öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak hem de dersin daha dengeli akışına olanak tanımak bağlamında yarar sağladığı görüşünü sahip olan öğretmen 8, BKEDF’ de bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

*"Eğitim öncesinde, ders planlaması yaparken hedefleri ve amaçları daha çok ders kitabının yönlendirmeleri doğrultusunda belirlerken, öğrencinin ve benim karşılaştığım zorlukları, farklı öğrenci gereksinimlerini ön görmede eksik kaldığımı anladım. Bu süreçte izlediğimiz videolar ve koçtan aldığım geri dönütler çok işime yaradı. Eğitim sonrasında ise yaşadığım en büyük fark dersin esnekliği konusunda gerektiği yerde bireyselleştirici, gerektiği yerde de sınıfı ya da grupları bağdaşık kılacak aktiviteleri dengeli bir zamanlama planı yaparak farklı öğrenci ihtiyaçlarını da karşılayacak nitelikte planlama becerimi geliştirmem oldu. İyi planlanmış bir dersin yürütücüsü oldum diyebilirim."*

Öğretmen görüşlerine dayanarak, amaçları ve hedefleri açıkça belirlenen ders planının dersin dengeli akışına ve işleyişine önemli katkı sunduğunu ve bu anlamda öğretmenlerin planlama becerilerinin gelişiminde bilişsel koçluk eğitiminden yararlandıklarını belirtebiliriz. Öğrenci ilgi ve farklılıklarını karşılamak, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sınıfta etkin kullanabilir kılmak ve elbette var olan bilgi ve becerilerini geliştirmek adına öğretmenlerin planlama becerilerini geliştirmelerinin ve bunun derse yansımalarının etkisini görmekteyiz. Öğretmen 4 ise bilişsel koçluk eğitiminin, planlama becerisinde zaman yönetimi konusunda katkı sağladığını BKEDF’ de belirtmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitim öncesi ve sonrası kendimde en büyük gelişimi ders planı hazırlarken zaman yönetimi konusunda yaşadım. Zamanlamanın dersin işleyişine ve öğrencilerin derse katılım süresine büyük etkisi oldu. Özellikle dilbilgisi konuları anlatırken derste en çok öğretmen olarak ben konuşuyordum ve öğrencilere çok zaman kalmıyordu. İzlediğim videolar sayesinde farklı teknikler edindim ve pekiştirdim ve böylece konu anlatımı sırasında öğretmen ve öğrenci konuşma süresini dengelediğimi gördüm. Kendime ve ders anlatımına farklı bir bakış açısı geliştirdim ve zamanlamanın iyi yapılmasının öğretmenlerin ders işleyişini ne kadar kolaylaştırdığını anladım."*

Aynı şekilde öğretmen 14 de zamanlama becerisinin etkili kullanımının derse etkisini vurgulamış ve BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde ifade etmiştir:

*"İyi ve etkili bir ders planının hem dersin akışına hem de sınıf kontrolüne çok büyük bir katkı sağladığını bilişsel koçluk eğitimiyle anlamış oldum. Özellikle ders planını zaman yönetimi dikkate alarak hazırladığımda etkinlikler ya da konu anlatımı için ayırdığım belirli süreler bana çok kolaylık ve rahatlık sağladı. Çünkü neyi ne kadar sürede yapacağımı biliyorum artık. Uygulamada bu kadar işime yarayacağını tahmin etmemiştim. Bundan sonra ders planımda özellikle zaman yönetimine odaklanacağım."*

*"Planlamada zamanlamanın dersin işleyişinde ne kadar önemli olduğunu anlamış oldum."*

Öğretmen 12 de zaman yönetiminin önemine dikkat çekmiş ve BKEDF ve KYBGSK' de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimi kendi öğretmenliğime ilişkin zaman yönetimi konusunda düşünmemi ve kazanım elde etmemi sağladı. Hangi aktiviteye ne kadar zaman ayırmam gerektiğini, ne kadar sürenin aktivite için yeterli olduğunu belirleyip planlama yapmam derslerimde bana büyük kolaylık ve konfor alanı sağlıyor. Elbette öğrencilerin dersin kazanımlarını ve hedeflerini gerçekleştirme ve içselleştirme sürecinde de zaman yönetiminin etkisini görmekteyim. Derslerde hızlı hızlı etkinlik bitirmeyi hedeflemeyi bırakıp dersin akışına rahatlıkla odaklanabiliyorum."*

*"Zaman yönetimimi iyi yapmam etkili sınıf ortamı yaratmamı ve kendimi daha rahat hissetmemi sağladı bunu net olarak görüyorum."*

Diğer taraftan öğretmen 11 bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte planlama becerisinin öğrencilerin derse ilgisini çekmede gelişim gösterdiğini ve ders planı hazırlama sürecinde öğrencilerin derse yoğunlaşmaları için etkinlikler geliştirme ve kullanma üzerine

farkındalık yaşadığına dikkat çekmiş ve BKEDF ve KYBGSK' de bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitim sürecinde izlediğim videolar, koçun yaptığı sunumlar özellikle planlama becerilerimin gelişiminde etkili oldu. Bu konu üzerine yoğunlaşmam gerektiğini ve eksik olduğum noktaları fark ettim. Ders sırasında yumuşak ve sakin geçişler yapma, ses tonumu daha etkili kullanma, daha açık yönerge kullanma gibi konularda farkındalık yaşadım ve bu durumları geliştirmem sınıf yönetiminde daha etkili olmamı da sağladı. Böylece öğrencilerin derse ilgisini daha kolay çektiğimi ve derse odaklarının daha da arttığını gözlemledim."*

*"Aslında öğrencilerin derse ilgisini çekmenin çok da zor olmadığını anlamış oldum. Öğrendiğim teknikler çok işime yaradı."*

Aynı şekilde öğretmen 15 de planlama becerisinin gelişiminin öğrenci ilgisini çekmek konusunda önemli işleve sahip olduğu vurgulamış ve BKEDF' de düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

*"İzlediğim örnek videolar planlama becerisinin dersin akışında, öğrencilerin derse yoğunlaşmasında ne kadar etkili olduğunu anlamamı sağladı. Öğrencilerin sıkılmadan derste kalmaları, derse aktif olarak katılmaları için öğrendiğim teknikleri sınıf ortamına aktarmam öğrenci merkezli bir ders yaratmama büyük katkı sağladı. Öğrencilerin düzeylerini göz önüne alarak sorular sormam onlara farklı bakış açıları sağlıyor ve kendilerine yapabildiklerine dair inanç oluşturuyor. Bilişsel koçluk eğitiminde öğrendiğimiz zihin haritalarının özellikle bu konuda çok büyük yarar sağladığını söyleyebilirim."*

Öğretmen 6 bilişsel koçluk eğitiminin planlama becerisinin gelişimin etkisini farklı öğrenci türlerini derse çekmek adına yeni ve farklı teknik kullanımı bağlamında değerlendirmiş ve BKEDF' de düşüncesini şu şekilde aktarmıştır:

*"Aldığım bilişsel koçluk eğitimini planlama becerimin gelişimi kapsamında değerlendirdiğimde eğitim öncesi ve sonrası farklılaştığımı derslerimde çok net*

*gördüm. Özellikle sınıf ortamında öğrenme farklılıkları yaşayan öğrencileri dikkate alarak ders planı hazırlama ve öğrencilerin derse dahil olması konusunda öğrendiğim teknikler benim için yararlı oldu. Öğrenci merkezli bir ders planı hazırlarken videolar, resimler, farklılaştırılmış soru teknikleri kullanarak öğrencilerimi derse çekmem daha da kolaylaştı. Ayrıca zihin haritaları oluşturup kullanmam öğrencilerimin üzerinde önemli bir etki yarattı daha da aktif derse katılım göstermeye başladılar."*

Öğretmen 2 de benzer düşüncüyü destekleyerek BKEDF' de şu şekilde açıklamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitim öncesi ve sonrası ders planı hazırlama ve nelere dikkat etmem gerektiği konusunda önemli değişimler yaşadım. Ben daha öğrenci merkezli ve farklı öğrenme türüne ve zekasına sahip öğrencilere yönelik ders planı hazırlamaya başladığım için öğrencilerimin derse katılımı ve ilgisi arttı. Öğrendiğim ve uygulamaya başladığım tekniklerin zihin haritaları, videolar gibi çok işime yaradığını düşünüyorum."*

Aynı şekilde öğretmen 10 da planlama becerisinin farklı zeka türlerine sahip öğrencilerin derse katılımını arttırmak kapsamında gelişim gösterdiğine vurgu yaparak BKEDF' de bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimden sonra farklı zeka türüne sahip öğrencilerin derse katılımı arttırmanın ne kadar önemli olduğunu ve kullanılacak teknikler sayesinde bunu rahatlıkla yapabileceğimi anladım. Öğrencilerimin hepsini kendini güvende hissettiği, aktif olarak derse katılmak istedikleri ders ortamı yaratmanın benim elimde olduğunu bir kez daha görmüş oldum. Soru sorma teknikleri, eleştirel düşünmeyi ortaya çıkaracak sorular sorma öğrenci merkezli sınıf ortamı yaratmamda oldukça etkili oldu. Ayrıca aslında hepimizin bildiği Bloom'un Taksonomisi derslerin planlama aşamasında nasıl etkili olarak kullanılabilir anlamış oldum. "*

Son olarak planlama becerisinin gelişimini farklı kaynakların kullanımı, kaynakların çeşitlendirilmesi ve böylece öğrenci gereksinimleri karşılamak adına önemli

kazanımlar sağladığını belirten öğretmen 9 düşüncesini BKEDF’ de şu şekilde ifade etmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte planlama becerimi ne kadar geliştirirsem aslında o kadar etkili ve rahat bir öğrenme ortamı yaratabileceğimi anladım. Küçük yaş grubuyla çalıştığım için onların derse ilgisini çekmek ve derste tutabilmek gerçekten zor. Ancak farklı öğrenci gereksinimlerini karşılamak için ders materyallerimi farklılaştırarak ve çeşitlendirerek kullanmam büyük fark yarattı. Önceden sadece kitaptaki aktivitelerin yeterliliğini göz önüne alarak, ders zamanlamasını ve aktivite şekillerinin dengeli bir planlamasını özellikle öğretmen kitabındaki yönlendirmeler doğrultusunda yapıyordum. Bu elbette durağan bir akışına sebep oluyor belli bir süre sonra ve öğrencilerin ilgisini dağılıyor ve sıkılıyorlar. Artık yönergeleri verirken, kelime çalışması yaparken daha açık ve etkili dil kullanmaya dikkat ediyorum. Türkçe kullanmayı öğrencilerden destek alıyorum. Ayrıca beden dili kullanımına da dikkat ediyorum."*

Verilen nitel örneklerden yola çıkarak bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin planlama becerisinin gelişimine oldukça önemli katkı sağladığı ve bu kapsamda elde edilen nitel bulguların çalışmanın önceki bölümünde sunulan nicel bulgularla bağdaştığı görülmektedir. Dolayısıyla yukarıda belirtilen öğretmen görüşlerine dayanarak, bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin planlama becerilerinin gelişimine öğrenci gereksinimlerini fark etme ve karşılama, öğrencilerin ilgisini çekmek için etkinlikler kullanma, farklı öğrenci türlerini derse dahil etmek amacıyla teknikler geliştirme, öğrenci farklılıkları temelinde farklı kaynak kullanma ve zamanlama bağlamında önemli kazanım ve deneyimler sunduğu gözlemlenmektedir.

#### **4.6.2. Bilişsel Koçluğun Kişisel Ve Mesleki Niteliklerin Gelişimine Etkisi**

Bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerin gelişimine etkisini nitel olarak analiz etmek amacıyla, tabloda kişisel ve mesleki nitelikler teması altında DSYÖDÖ çerçevesinde dört kod belirlenmiş ve sonrasında tabloda gösterilen nitel veri kaynakları aracılığıyla elde edilen bulgular incelenmiştir. Katılımcı on beş İngilizce öğretmenin BKEDF ve KYBGSK bağlamında yanıtları ve düşünceleri incelendiğinde,

bilişsel koçluk eğitiminin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerin gelişimine önemli katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerindeki gelişimlerini daha iyi örneklendirmek ve detaylandırmak amacıyla, söz konusu tema çerçevesinde belirlenen dört kod bağlamında nitel veri kaynaklarıyla elde edilen on dört farklı öğretmen görüşü aşağıda yer almaktadır.

Kişisel ve mesleki becerilerinin, öğrencilerle yakın ilişki kurma ve sınıfta olumlu bir tutum ve duruş sergileme çerçevesinde gelişim gösterdiğini vurgulayan öğretmen 8 düşüncelerini BKEDF' de şu şekilde yansıtmıştır:

*"Çalıştığım kademedeki gençlerle iletişim kurmak ve onlarla yakın bir ilişki inşa edip devamını sağlamak bazen zorlayıcı olabiliyor. Bilişsel koçluk eğitim süresinde edindiğim ve gelişim gösterdiğim pek çok farklı duruma ek olarak kişisel ve mesleki beceriler bağlamında sınıfta yakın ilişki kurma ve öğretmene yakışır tutum ve duruş sergileme konusunda kendimce daha büyük farkındalık yaşadım. Bu süreçte öğrendiğim ve gelişmem gereken noktalara ilişkin keşfettiğim durumlar sınıfta nasıl daha etkili olabileceğimi, işbirliği ve dayanışma ortamını sınıfta daha etkin nasıl yaratabileceğimi, öğrencilerin derse dikkatini ve odağını ses tonumla, duruşumla nasıl çekebileceğimi öğrenmiş oldum. Dolayısıyla bütün olarak derslerimin niteliğini arttırmak daha kolaylaştı ve kendime yönelik öz-yeterlik algım gelişti diyebilirim."*

Benzer olarak öğretmen 14 de kişisel ve mesleki niteliklerin gelişiminde öğrencilerle samimi ilişki kurma ve sınıfta belirli bir duruş sergileme noktasına vurgu yaparak BKEDF' de bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

*"Dersin niteliğinin artmasında en önemli etmenlerden birinin etkili sınıf ortamı yaratmak olduğunu düşünüyorum. Bilişsel koçluk eğitim öncesi ve sonrası izlediğim videolar, aldığım geri bildirimler aracılığıyla bunun gerçekten de çok önemli olduğunu, öğrencilerle iyi ve samimi bir ilişki kurmanın sınıfta oluşan güvene, dayanışmaya büyük etkisi olduğunu anladım. Yaratılan güven ortamı hem dersin niteliğini hem de öğrencilerin potansiyellerini arttırdı. Diğer yandan bu süreçte"*

*öğretmen olarak sınıftaki duruşumu sorguladım ve daha net bir duruş sergilemem, daha vurgulu bir ses tonu kullanmam gerektiğini öğrendim."*

Öğretmen 3 de öğrencilerle yakın ilişki kurma ve etkili ve ılımlı bir ders ortamı sağlama noktasında farkındalık yaşadığına değinmiş ve bu durumu BKEDF' de şu şekilde açıklamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası kendime ilişkin en büyük gelişimlerden biri etkili ve ılımlı bir sınıf ortamı gerçekleştirmenin dersin niteliğine ve kazanımların sağlanmasına olan katkısı oldu. Daha sakin ve sabırlı davranmam gerektiğini hem örnek videolarımdan hem de aldığım geri bildirimlerden bir ke daha anlamış oldum. Şu an sınıflarımda özellikle daha samimi, içten ve güvene dayalı ilişki kurmaya özen gösteriyorum. Aslında bunun çocukların kendime bağlama ve onların dikkatini sağlamada da işe yaradığını gördüm. Böylece daha ılımlı bir sınıf ortamı oluştu ve öğrencilerim de derse daha aktif katılım sağlamaya başladı. Kişisel ve mesleki becerilerimin gelişimi kapsamında, öğrencilerime kendi öğrenme süreçlerine ilişkin düşüncelerini ve hislerini sormak, çözüme yönelik tavsiyelerde bulunmak, onları motive etmek gibi daha etkili öğretmen davranışları da edindiğimi belirtmek isterim. Dolayısıyla kendi öğretmenliğime ilişkin öz-yeterlik algımı geliştirmemde bilişsel koçluk etkili bir kaynak oldu. "*

Öğretmen 14 de bu durumu destekleyerek düşüncesini KYBGSK' de şu şekilde ifade etmiştir:

*"Dayanışma ve güven duygusuna dayalı sınıf ortamı yaratma konusunda öğrendiklerim derslerimi daha etkili olmasını sağladı. Aynı zamanda benim daha sakin, ılımlı tutum sergilemem beni rahatlattı stresten daha uzak oluyorum derslerde."*

Öğretmen 9 ise kişisel ve mesleki becerilerin gelişimini kendine ilişkin güçlü ve zayıf yanları keşfetme sürecinde yaşadığını BKEDF' de belirtmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimiyle beraber derslerimde öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerimi fark ettim. Özellikle küçük yaş grubuyla çalıştığım için sınıf yönetim becerilerim konusunda eksiklerimi gidermem gerektiğini anladım. Daha iyi ve etkili bir sınıf ortamını nasıl ve ne şekilde yaratabileceğime ilişkin öğrendiklerimi uygulamaya başladım. Daha sakin ve rahat bir tutum sergileyerek konu geçişlerini yapmam gerektiğini fark ettim. Bundan sonraki süreçte kendi mesleki gelişimime yönelik çaba göstermeye ve derslerimde uygulamaya karar verdim."*

Öğretmen 5 de bilişsel koçluk eğitimiyle beraber planlama ve uygulama süreçlerinde kendi değerlendirmesini yaptığını ve bu anlamda öz-gelişim gösterdiğini BKEDF' de belirtmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimi sürecinde kendimi planlama, uygulama, sınıf yönetimi gibi konular bağlamında sürekli olarak değerlendirmeye ve kendi zayıf ve güçlü yanlarımı tanımaya çalıştım. Kişisel ve mesleki becerilerimin daha iyi ve etkili nasıl olacağına ilişkin öz-gelişim sağlamam adına tuttuğum yansıtıcı günlüklerin ve koçtan aldığım geri bildirimlerin çok işime yaradığını söylemek isterim. Ek olarak beden dili kullanımına, ses tonumu ayarlamama yönelik önemli bir değişim ve farkındalık yaşadım eğitim öncesi ve sonrası olarak."*

Öğretmen 4 de yansıtıcı günlüklerin öz-gelişiminde büyük etkisi olduğunu BKEDF' de vurgulamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimde tuttuğum yansıtıcı günlükler neyi nasıl yaptığımı ve aslında nasıl yapmam ve davranmam gerektiğine yönelik farkındalık kazanmama yardımcı oldu. Kendi öğretmenliğimde bir keşfe çıktım adeta ve hem etkili ve ılımlı sınıf ortamı yaratma hem de duygusal açıdan sınıf ortamındaki hislerimi değerlendirme sürecinde önemli gelişim ve dönüşüm yaşadım. Bu süreçte yansıtıcı günlüklerin gizli duygularımı ve tutumlarımı açığa çıkarmada çok etkili olduğunu düşünüyorum."*

Öğretmen 2 de aynı şekilde kişisel ve mesleki niteliklerin gelişimi bağlamında öz-değerlendirme ve öz-gelişim yaptığını ve sonucunda önemli kazanımlar elde ettiğini BKEDF' de ifade etmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimden sonra hem kişisel hem de mesleki açıdan önemli değişim ve farkındalık yaşadım. Sınıftaki duruşum, ılımlı bir sınıf ortamı yaratmam bunun sınıf yönetimine katkısı, benim sonucunda kendimi daha rahat ve mutlu hissetmem gibi noktalarda öz-gelişimimi arttırdığımı düşünüyorum. Özellikle bilişsel, algısal ve duygusal boyutlarda kendime yeni bir bakış ve duruş sergilemeye başladım. Geliştirmem ve eksik olduğumu kabul etmem gereken noktalarla yüzleştim diyebilirim."*

Diğer taraftan bilişsel koçluk eğitimi ile birlikte kişisel ve mesleki niteliklerin gelişimini öğrencilerin duygusal, sosyal ve ahlaki boyutta gelişimlerine katkı sağlama çerçevesinde değerlendiren öğretmen 1, düşüncesini BKEDF' de şu şekilde yansıtmıştır:

*"Mesleki hayatım boyunca öğretmenin akademik olarak öğrenciye katkı sağlama ve yetmenin dışında öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlamanın önemli bir sorumluluğu olduğu inancındayım ve bunu öğretmenlik deneyimimde sürekli olarak gerçekleştirmeye çalıştım. Şimdi bu eğitimle beraber kendi bilişsel ve duygusal gereksinim ve gelişimlerine yönelik yaşadığım farkındalıklardan sonra aynı şekilde öğrencilerimin de duygusal, bilişsel açıdan bir tutum geliştirmelerinin onların hem sosyal hem de akademik hayatlarında ne kadar işlevsel olacağını pekiştirmiş oldum. İlimli, demokratik ve güvene dayalı bir sınıf ortamı yaratmak konusunda niteliklerimi biraz daha arttırarak öğrencilerimin söz konusu boyutlarda gelişimlerine daha da katkı sağlayacağımı umuyorum."*

Öğretmen 8 de bu durumu destekler nitelikte düşüncesini BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde dile getirmiştir:

*"Bu süreçte kendi öğretmenlik becerilerimde değiştirmem ve ilerleme kaydetmem gereken durumları fark ederken aynı zamanda kişisel ve mesleki açıdan daha tatmin hissetme sürecinde öğrencilerimin dil gelişimi sağlarken onları kültürel,*

*duygusal ve sosyal açıdan nasıl daha etkili kılabileceğime ve geliştirebileceğime yöneldim. Böylece öğrencilerimin dil edinimi sırasında onların algısal, kişisel ve entelektüel gelişimlerine de odaklanarak derslerimi daha etkin hale getirmeye çabalamaya başladım."*

*"Kendi bilişsel süreçlerime farkındalık geliştirmem öğrencilerimi de bu açıdan desteklemem gerektiğini bana gösterdi. Dil öğrenme sürecinde onların da sosyal ve entelektüel yanlarını geliştirmeye odaklanmalıyım."*

Öğretmen 11 de KYBGSK' de bu durumuna ilişkin düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

*"Öğrencilerime İngilizce öğretirken aynı zamanda bu sürece onların entelektüel ve sosyal gelişimlerini dahil etmeliyim."*

Son olarak öğretmenlerden yalnızca bir kaç kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişimi bağlamında dil yeterliliği ve farkındalık boyutta kazanımlarına vurgu yapmışlar ve bilişsel koçluk eğitimin söz konusu düzlemde kendileri için farkındalık yarattığını belirtmişlerdir. Örneğin; öğretmen 15 alınan ders kayıt videolarını izlemenin kendi dil kullanım farkındalığı noktasında öz-değişim yaşadığı ve tutum geliştirdiği durum olduğunu BKEDF' de belirtmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimi sırasında alınan örnek ders video kayıtlarımı izlediğimde dil kullanımında yaptığım birkaç hatayı fark ettim ve bu benim hiç hoşuma gitmedi. Öğrencilerin bazen kurduğum uzun ve karmaşık cümleleri anlamadığını ve açık ve kısa yönerge kullanmam gerektiğini gördüm. Ayrıca çok nadir de olsa hedef dilden ana dile geçiş yapmak derslerimin akışını bozuyor bunu fark ettim."*

Öğretmen 6 da dil kullanımına yönelik geliştirdiği farkındalığı KYBGSK' de şu şekilde ifade etmiştir:

*"Örnek ders videolarımı izlediğimde dil kullanımında küçük hatalar yaptığımı fark ettim özellikle sesletimde. Daha dikkatli olmam lazım."s*

Kısaca, yukarıda gösterilen nitel örneklere dayanarak bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişimine önemli etkileri olduğu ve elde edilen nitel bulguların çalışmanın önceki bölümünde sunulan nicel bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Bu açıdan yukarıda belirtilen öğretmen görüşlerinden yola çıkarak bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişimine; öğrencilerle yakınlık kurma ve olumlu bir tutum sergileme, güçlü ve zayıf yönlerine farkındalık kazanma ve öz-gelişim gösterme, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlama ve dil yeterliği ve farkındalığına sahip olma bağlamında önemli farkındalıklar sunduğu gözlemlenmektedir.

#### **4.6.3. Bilişsel Koçluğun Uygulama Becerilerinin Gelişimine Etkisi**

Bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin uygulama becerilerinin gelişimine etkisini nitel olarak analiz etmek ve değerlendirmek amacıyla, tablo 25' te gösterilen, uygulama becerileri teması altında DSYÖDÖ çerçevesinde dokuz belirlenmiş ve sonrasında aynı tabloda gösterilen nitel veri kaynakları aracılığıyla elde edilen bulgular incelenmiştir. Katılımcı on beş İngilizce öğretmenin BKEDF ve KYBGSK kapsamında yanıtları ve görüşleri incelendiğinde, bilişsel koçluk eğitiminin, öğretmenlerin uygulama becerilerinin gelişimine oldukça önemli kazanımlar sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin uygulama becerilerindeki gelişimlerini daha iyi örneklendirmek ve anlamlandırmak amacıyla, söz konusu tema çerçevesinde belirlenen on kod bağlamında nitel veri kaynaklarıyla elde edilen yirmi altı farklı öğretmen görüşü aşağıda yer almaktadır.

Uygulama becerilerinin gelişimi bağlamında öncelikle dersin uygun ve etkili biçimde yapılandırılması ve bu kapsamda dersin açık bir başlangıç/bitiş ve bütünlük çerçevesine sahip olması noktasında öğretmenler farkındalık ve gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, öğretmen 2 dersin yapısı ve işleyişine yönelik elde ettiği kazanımı BKEDF' de şu şekilde açıklamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitiminin uygulama becerilerimin gelişimine önemli katkı sağladığını ve eğitim öncesi/sonrası dersimin yapısını nasıl daha etkili ve açık planlayacağıma yönelik farkındalık geliştirmeme olanak tanıdığını belirtebilirim. Etkili bir warm-up aktivitesiyle derse başlayıp sonrasında dersin odağını*

*belirlemem, hedef kazanımları aktarmam ve son olarak derste öğrenilenleri toparlayıp dersi bitirmem etkili bir çerçeve yaratmama katkı sağladı. Kendi öz eleştirimi yaptığımda derste geçişleri keskin yaptığımı fark ettim. Dolayısıyla derste bütünlüğü de sağlamam adına özellikle aktivitelerde daha sakin geçişler yapmam gerektiğini anladım. Dersin sonunda öğrencilerden kazanımları isteyerek onların da derse yönelik derin düşünmesini ve farkındalık kazanmasını sağlamış oldum."*

Aynı şekilde öğretmen 3 de dersin yapısına ve çerçevesine ilişkin uygulama becerilerinin gelişim gösterdiği BKEDF' de belirtmiştir:

*"Bu süreçte izlediğim videolar ve koçtan aldığım dönütlerle birlikte uygulama becerilerimde gelişim göstermem gereken en önemli noktanın derslerimi belirli bir biçimde yapılandırmam ve dersi bir çerçeveye oturtmam gerektiği oldu. Derslerimi ders öncesi, ders sırası ve sonrası şeklinde bir çerçevede yapmam aslında bildiğim ama akışta unuttuğum bir kazanım benim için. Ancak bu yapılanmanın bana ve öğrencilerime sunduğu rahatlık ve kazanımları fark edince derslerime dahil etmeye başladım. Sonucunda önemli farkların ortaya çıktığını ve dersin hedeflerinin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğinin anlamam konusunda bana kolaylık tanıdığını belirtebilirim."*

Öğretmen 9 da uygulama becerilerinin gelişiminde yapılandırılmış bir ders işleyişi sunmanın etkisinin kendi öğretmenlik deneyiminde önemli sonuçları olduğuna dikkat çekmiş ve BKEDF' de şu şekilde dile getirmiştir:

*"Hem mesleği deneyimim az olması hem de çalıştığım kademenin küçük yaş grubundan oluşması beni derslerimde gerçekten zorluyordu. Ders bitince ne yaptığımı, kazanımların öğrenciler tarafından alınıp alınmadığını fark etmiyordum. Ancak bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası olarak uygulama becerilerimin gelişimine baktığımda bende etkisinin büyük olduğunu görüyorum. Derslerimi önce, ders sırası ve sonra olarak üç boyutta planlamam ve bu yapıya oturtmam benim çok etkin olmamı sağladı. Derse bir etkinlikle başlıyorum, sonrasında derste hedef kazanıma geçiyorum ve son olarak öğrendiklerimizi tekrar ederek dersi bitiriyorum. Kendimi daha rahat ve öz-güvenli hissediyorum. İzlediğim*

*videolar ve koçla yaptığımız görüşmelere öğretmenlik deneyimime büyük katkı sağladı bu anlamda."*

Diğer yandan öğretmenler öğrenci gereksinimlerinin karşılanması ve dersin amaçlarının bütün olarak kazanılması için yardımcı, destek materyal hazırlama ve geliştirmenin önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmen 7 destek materyal hazırlama ve sınıfta uygulama sürecinin, dersin akışında ve öğrenme ortamının daha aktif hale gelmesindeki işlevine BKEDF' de değinmiştir:

*"Öğrencilerin derse odaklanması ve aktif katılımını sağlama konusunda ders kitabına ek olarak destek materyal hazırlama ve sınıf içinde bunu uygulama derslerimin akışını değiştirdi. Bu eğitimle beraber yalnızca kitabı açıp kitaptaki alıştırmaları yaptırmanın etkili öğrenme ortamına tam bir katkı sunmadığını anlamış oldum. İzlediğim videolarda da gördüğüm gibi farklı destek materyal hazırlamak hem derslerimin verimi arttırdı hem de sınıfın daha etkin bir ortama dönüşmesini sağladı."*

Öğretmen 15 de KYBGSK' de aynı durumu destekler nitelikte düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

*"Sadece ders kitabı işlemeyi bırakıp, ekstra materyal hazırlayıp öğrencilerin derse ilgisini daha fazla ekmeye başladım. Ayrıca alıştırmaları onları seviyelerine göre de hazırlaya biliyorum."*

Öğretmen 4 farklı öğrenme türüne sahip öğrencileri göz önüne alarak derste görsel araç ve materyal kullanma kapsamında uygulama becerilerinin gelişim gösterdiğine BKEDF' de vurgu yapmıştır:

*"Sınıfta farklı öğrenme türüne sahip öğrencilerin olduğu gerçeğinden hareketle, aldığımız eğitim boyunca izlediğim videolarda da dikkatimi çeken bu noktaya daha fazla eğilmeye başladım. Derslerimde hem işitsel hem de görsel zeka türüne sahip öğrencileri uyandırmak için çeşitli teknikler ve aktiviteler uygulamaya başladım. Örneğin; görsel konusunda tahtayı daha etkili kullanmaya, renkli tahta*

*kalemleriyle farklılık katmaya çalışıyorum. Daha planlı bir şekilde tahtayı kullanmaya özen gösteriyorum çünkü süreçte bazı beceriler unutulabiliyor. Derse getirdiğim görsel materyalleri tahtaya yapıştırıyorum özellikle kelime çalışması ve konuşma aktivitesi için etkili olduğunu düşünüyorum."*

Aynı şekilde öğretmen 10 da görsel kullanımına yönelik etkinlik hazırlama ve derste uygulamanın farklı öğrenme sürecine sahip öğrencileri derse katılım konusunda önemli bir işleve sahip olduğunu derslerinde gözlemlediğini BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde açıklamıştır:

*"Öğrenciler çok farklı öğrenme süreçlerine ve biçimlerine sahip dolayısıyla bütün öğrencilerin ilgisini tek bir tarzda ders anlatarak ve tek tip alıştırma kullanarak çekmek mümkün değil. Bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte izlediğim videolar, koçun verdiği eğitimler sayesinde mevcut bilgime çeşitlilik kattığına inanıyorum. Derslerimi görsel materyal konusunda nasıl zenginleştirebileceğimi ve bunun çocuklara yansımaları bu süreçte görmüş oldum. Özellikle tahtayı daha renkli ve düzenli kullanmaya başladım bu benim çok da önem vermediğim bir şeydi aslında. Derslerimi videolarla da desteklemeye başladım ve çocuklar bu durumdan çok memnun."*

*"Eğitim sonunda tahtayı görsel materyaller kullanarak daha etkili kullanmaya başladım ve öğrenciler her dersten önce derse hangi resim getireceğimi ya da hangi videoyu izleteceğimi merak edip sormaya başladı. Onların derse ilgisini çekmek çok güzel bir duygu."*

Benzer olarak öğretmen 7 de görsel materyalle dersi desteklemenin öğrencinin derse yönelik merakını uyandırmasında çok etkili olduğunu KYBGSK' de dile getirmiştir:

*"Derslerime görsel bir materyal götürme rutine dönüşünce bir sonraki derste hangi resim olacak diye öğrenciler merak etmeye başladı ve ilgileri arttı. Ayrıca derse izlettiğim videolardan da çok keyif alıyorlar."*

Bilişsel koçluk eğitiminin uygulama becerilerine etkisini sınıf yönetimde sağladığı faydalar boyutunda ele alan öğretmen 11, etkili yönerge kullanımının önemine BKEDF’ de değinmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitim sürecinde etkili ders işleyişini anlatan videolar, benim kendi eleştirimi yapmama ve eksik olduğum noktalara dair önemli katkı sağladı. Örneğin dersin içeriğinden ve hedeflerinden bahsederek etkili bir ders başlangıcı yapmak gibi. Ayrıca olumsuz ya da hatalı öğretmen davranışlarını içeren videolar sayesinde de sınıf yönetim ve etkili yönerge kullanımının nasıl olması gerektiğini fark ettim. Derslerimde özellikle bir etkinliğe veya alıştırmaya başlarken kğıutları dağıtmadan önce yönergeleri vermeye ve bu sırada açık, net dil kullanmaya özen göstermeye başladım."*

Aynı şekilde öğretmen 3 de bilişsel koçluk eğitimi sürecinde izlediği videoların sınıf yönetiminde etkili yönerge kullanımına ilişkin farkındalık geliştirmesine olanak tanıdığını BKEDF’ de belirtmiştir:

*"Bu süreçte izlediğim hatalı öğretmen davranışına yönelik videolar sınıf yönetiminde yönerge kullanım konusunda bana çok yardımcı oldu. Kendi öz değerlendirmemi yaptığımda benim de sınıfta uzun uzun birçok şeyi açıkladığımı, gereksiz bir sürü bilgi verdiğimi fark ettim. Elbette bu süreçte öğrenciler de ilgilerini kaybediyor ve konuşmaya başlıyorlar. Bu durum sınıf yönetimini bozuyor doğal olarak. Ancak ben daha kısa ve anlaşır yönerge kullanıp alıştırmayı açıklayınca onlar da soru sormayı bırakıp direkt olarak alıştırmaya odaklanmaya başlıyorlar."*

Bilişsel koçluk eğitimin öğretmenlerin uygulama becerilerinin gelişimine farklı soru sorma teknikleri geliştirme ve kullanma kapsamında değerlendirdiğimizde ise öğretmenlerin süreç boyunca izledikleri videolardan oldukça yararlandıkları ve kazanımlarından memnun kaldıkları görülmektedir. Örneğin, öğretmen 1 bu süreçte edindiklerini BKEDF’ de şu şekilde dile getirmiştir:

"Bu süreçte izlediğim videolarda, farklı soru sorma teknikleri geliştirmenin öğrencinin anlama düzeyini ölçmek ve kontrol etmek adına oldukça yararlı ve etkili buldum. Özellikle konu bağlamında içerik soruları konunun hem açıkça öğrenilmesine hem de ana dil ve hedef arasındaki karşılaştırmanın rahatça yapılabilmesine yardımcı olmakta. Yani öğrencinin öğrenme sürecinde çok işlevsel olduklarını düşünüyorum. Ayrıca benim için çok önemli olan bir nokta da öğrencinin konuşma süresini farklı sorular aracılığıyla uzatmak oldu. Böylece öğrencilerin zihninde farklı düşünceler yaratarak bunları hedef dili kullanarak yansıtmasına ve iletişim becerilerini geliştirmesine olanak tanımış oluyorum."

Öğretmen 2 de aynı görüşü destekleyerek BKEDF' de şunu belirtmiştir:

"İzlediğim videolarda içerik soruları sorma ve geliştirme benim için büyük bir fırsat oldu. Dilbilgisi konularını anlatırken bundan sonra sıklıkla başvuracağım teknik olacak. Ayrıca farklı soru teknikleri kullanarak öğrencilerimi ders sırasında yaptığımız alıştırmalarda ya da etkinliklerde daha aktif ve etkili katıldıklarını gözlemlemeye başladım. Öğretmen olarak öğrencilerimin katılımında bu farkı gözlemlemek ve deneyimlemek beni gerçekten çok mutlu etti."

Son olarak öğretmen 12 de kendi öğretmenlik deneyimde farklı soru sorma teknikleri kullanarak öğrencilerini derse daha etkili katılmaya başladıklarından duyduğu memnuniyeti BKEDF ve KYBGSK' de ifade etmiştir:

"Kendimi eğitim öncesi ve sonrası sınıf yönetim becerilerimde değerlendirdiğimde oldukça güzel kazanımlar elde ettiğimi düşünüyorum. Özellikle öğrencilerin derse daha aktif ve uzun süreli katılımını teşvik etmek amacıyla soru yapılarını ve kalıplarını farklılaştırmayı öğrenmem ve uygulamam benim için önemli oldu. Böylece öğrencilerime cevaplarını genişleterek iletişim becerilerini geliştirmiş ve aynı zamanda onları derse katılım konusunda cesaretlendirmiş oluyorum. İçerik soruları sorma tekniğinin de konunun sınıf içinde ne ölçüde anlaşıldığını kontrol etme ve o süreci yönetme de çok işlevsel olduğunu da belirtmek isterim. Derslerimde öğrencilerin katılım düzeyindeki değişimi görmek bir öğretmen olarak beni çok mutlu ediyor."

*"Farkı soru sorma tekniklerinin öğrencilerimin derse aktif katılımlarında önemli bir fark yaratabileceğimi tahmin etmezdim. Ben de böylece kimin neyi ne kadar yapabildiğini ve söyleyebildiğini görebiliyorum. Eksiklerini fark ederek yardımcı olabiliyorum."*

Diğer yandan bilişsel koçluk eğitiminin uygulama becerilerine etkilerini zaman yönetimi ve ders planını takip etme kapsamında değerlendiren öğretmenler de, eğitim sonunda zaman yönetiminde olumlu çıktılar edindiklerini ve ders planını takip etme sürecinde daha rahat ve dengeli olabildikleri ifade etmişlerdir. Örneğin, öğretmen 10 BKEDF' de bu boyut üzerindeki kazanımı şu şekilde ifade etmiştir:

*"Sınıf içinde daha yavaş öğrenen ve alıştırmaları daha yavaş yapan öğrenciler ders planını takip etmemi ve uymamı güçleştiriyor. Ancak artık o öğrenciler için extra ödev vererek belirli sayfaları daha sonra kontrol ediyorum. Zaman yönetimi için dağılımları da sürekli gözden geçiriyorum. Böylece plandan geri kaldığım diğer ders acele etmeyi bıraktım. Farklılıkları özümsemeyi öğrendim ki bu benim hep en zorlandığım noktadır ve ders ortamını bütün öğrenciler için etkili ve dengeli kılmaya çabalıyorum. Ayrıca bu benim ruj halimi de olumlu yönde etkiliyor ve sınıf yönetimime yansıyor. Kendimde bu değişimi görmek beni çok mutlu ediyor."*

Öğretmen 5 de BKEDF' de bu durumu şu biçimde vurgulamıştır:

*"Sınıf içinde dengeyi kurmam zaman yönetimini etkili yapmamla pekişti. Yani neye ne kadar zaman ayıracağımı planlayınca zaman dağılımı net oluyor ve ders sırasındaki geçişler hızlı ve ani olmuyor. Ben de daha sakin ve telaşsız oluyorum tabi. Kendimde bu değişimi görmek çok güzel."*

Öğretmenler bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte öğrenci hatalarını düzeltmede farklı yaklaşımlar edindiklerini ve sınıfta uygulama fırsatı yakaladıklarını da değinmişlerdir. Örneğin, öğretmen 14 BKEDF' de öğrenci hatalarını düzeltmeye yönelik elde ettiği kazanımı şu şekilde dile getirmiştir:

*"Çalıştığım kademde öğrenciler öğrenme sürecinde zorluk yaşadıklarında hemen pes etmeye meyilliler. Dolayısıyla onların hatalarını düzeltmek istemiyordum yanlış yapınca ben sadece çok da hissettirmeden düzeltiyordum. Yeter ki çocuk yanlış yaptığını fark etmesin ve dersten soğumasın diye. Ama bunun doğru olmadığını da biliyordum. Bilişsel koçluk eğitiminde öğrencilerin hatalarını düzeltmeyle ilgili izlediğim videolar benim için oldukça etkili oldu. Elbette uygulamada bir takım farklı yaklaşım öğrendim ama en hızlı olarak beden dili ve mimik kullanımı oldu. Sanırım derslerde beden dili kullanımımı geliştirmem gerekiyor."*

Ek olarak öğretmen 9 da hata düzeltmede öğrendiği farklı yaklaşımlara ilişkin görüşünü BKEDF' de ifade etmiştir:

*"Eğitim sırasında izlediğim videolarda en çok ilgimi çeken kısımlardan biri de öğrenci hatalarını düzeltmeye yönelik olanlardı. Bu konuda çok da düşünmediğimi ve önem vermediğimi ya da basite aldığımı fark ettim. Oysa anladım ki öğrencilerin gelişiminde kendi hatalarını bilmeleri ve kendi hatalarını fark ederek öğrenmeleri oldukça önemli."*

Bilişsel koçluk eğitimine katılan öğretmenlerin uygulama becerileri çerçevesinde gelişimlerini değerlendirdikleri bir diğer boyut da etkili bildirim verme ve yapıcı değerlendirmeler sunmaya ilişkindir. Örneğin, Kerim BKEDF' de etkili geri bildirim sunma becerilerinin bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte ne ölçüde geliştiğini şu şekilde dile getirmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte geri bildirimlerin öğrencinin ilerlemesinde ve aslında başarıya giden yolda ne kadar yararlı olduğunu keşfettim. Tabi ki öğrencilerime bir takım değerlendirmelerde bulunuyordum ve dönüş veriyordum ama bunları bir sisteme ve çerçeveye oturmamıştım. Ama eğitimle birlikte buna biraz yönelmem gerektiğini fark ederek geri bildirim sunmayı öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sunma ve onlara öğrenme süreçlerinde yol haritası çizme adına rutin şekilde uygulamaya başladım. Hem öğrencilerin derslerindeki tutum ve tavırlara yönelik olarak bireysel dersten sonra hem de akademik başarısını ele alarak iyi olduğu ya da daha çok çalışması gereken noktalarda geri bildirim vermeye"*

*başladım. Öğrencilerimin kendilerine yönelik değerlendirme yapmaya başladıklarını, kendi öğrenme süreçlerine farkındalık geliştirdiklerini görebiliyorum. Kısaca öğrencilerle iletişim kurarak, yapıcı değerlendirmelerin ve bildirimlerin onların ilerleme sürecinde önemli kaynak olarak işlev gördüğünü düşünüyorum."*

Öğretmen 14 de yapıcı geri bildirim sunmanın sınıf yönetimde önemli bir işleve sahip olduğunu BKEDF' de dile getirmiştir:

*"Eğitim boyunca izlediğim videolar aracılığıyla etkili geri bildirim araçlarını sınıf yönetimini daha etkili halde getirmede kullanabileceğimi anladım. Öğrencilerin dersin akışını bozan hareketlerini düzeltmede ve sınıfta bu hareketlerden kaçınmasını sağlamada özellikle geri bildirimlerin çok işe yaradığını görüyorum. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde yaşadıkları zorlukları fark ederek nasıl yaparsa onun için daha iyi çözüm olur ve başarısı artar gibi durumlara yönelik düşüncelerini sağlayarak başarılarını arttırmış da oluyorum. Bundan sonra yapıcı değerlendirmeler sunma sıklıkla uygulayacağım bir durum oldu. "*

Öğretmen 15 de geri bildirimlerin, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf oldukları alanlarda farkındalık geliştirip ilerlemeye yönelik öğrenciyi teşvik etmede önemli role sahip olduğunu ve yapıcı değerlendirmelerin önemine BKEDF' de dikkat çekmiştir:

*"Eğitimle birlikte gelişim ve farkındalık kazandığım bir nokta da geri bildirim stratejilerini etkili kullanma ve yapıcı değerlendirmeler sunma oldu. İşlevsel açıdan baktığımda öğrencilerin kendi değerlendirmeleri yaparak güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarını ayrıca başarı için motivasyon ve hırs kazanmalarına yardımcı olduğunu gördüm. Derste öğrencilerimle tabi ki iletişim halindeyim ve değerlendirme sunuyordum ancak eğitimde izlediğim videolarda fark yaratan teknikler öğrendim. En önemlisi yapıcı olmak ve yapıcı eleştiriler ve değerlendirmeler sunmak ve böylece öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamak. Adil ve etkili bildirimlerin öğrencilerimin davranış ve derse katılımlarında oldukça önemli etkilere sahip olduğunu görüyorum."*

Son olarak bilişsel koçluk eğitiminin sınıf iklimi oluşturma bağlamında ılımlı bir sınıf ortamı yaratma ve öğrenci merkezli pratikler kullanarak dersi biçimlendirme ve yapılandırma sürecinde kazanımları olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Örneğin, öğretmen 2 BKEDF’ de bu konu kapsamında düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

*"Eğitim sürecinde ılımlı sınıf iklimi yaratma ve disiplin kurma arasındaki bağı anlamış oldum. Öğretmenin öz-güvenli duruşu, mutlu ve motive olması ılımlı sınıf ortamı yaratmada oldukça önemli. Çünkü çocuk öğretmeni görüyor ve onu taklit ediyor. Gergin ve sinirli duruş çocuklar üzerinde bir stres yaratıyor, kendilerini güvende hissetmemeye yol açıyor ve sonucunda öğrenmelerine engel oluyor aslında. Kendimi bu konuda değerlendirdiğimde duygularımı biraz daha kontrol etmem gerektiğini fark ettim. Diğer taraftan sınıf içi grup aktivitelerine ağırlık vermek ki bu izlediğimiz videolarda da vardı sınıf iklimi ve ortamı etkiliyor. Çocuklar birbirleriyle iletişime geçince aralarındaki etkileşim sınıf ortamına olumlu yansıyor."*

Öğretmen 12 ise olumlu sınıf iklimi yaratma sürecinde öğrenci merkezli pratiklerle dersi yapılandırmanın özerk öğrenen bireyler olarak öğrenciyi kendi öğrenme sorumluluğu almasına teşvik ettiğini BKEDF’ de ifade etmiştir:

*"Ders sırasında yaptığımız her şey aslında öğrenci için, öğrenciye yönelik. Bu yüzden öğrenci merkezli ders yaratmak için farklı teknikler ve stratejiler uygulayarak farklı öğrenme modeline sahip öğrenciyi de derse dahil edebileceğimi ve bunun aslında çok da zor olmadığını artık biliyorum. Bu süreç benim mesleğe dair kaybettiğim motivasyonu geri kazanmamı sağladı diyebilirim. Derslerimi öğrenci merkezli etkinliklerle çeşitlendirerek hem onların etkili katılımı sağlıyorum hem de kendi sorumluluklarını almalarına yardımcı oluyorum. Yalnızca etkinlik düzeyinde değil onlara geri dönüş sunarken de onlara özgü ve belirli noktalar üzerinden değerlendirme yapmaya başladım. Öğrencilerimin motivasyonlarının arttığını belirtebilirim ve elbette bu benim kendimi de mesleki açıdan tatmin hissettiriyor."*

Öğretmen 6 da KYBGSK’ de düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

*"Bireysel farklılıklara önem vermem ve öğrenci merkezli etkinliklerle dersi yapılandırmam konusunda baya farkındalık kazandım."*

Öğretmen 2 de KYBGSK' de bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Öğrenci merkezli sınıf oluştururken görsel, işitsel ya da dilsel zeka türlerini göz önüne almaya başladım. Bunun artık ihmal etmemem gereken bir durum olduğunu düşünüyorum."*

Yukarıda yer alan ve nicel bulgularla özdeşleştiği görülen nitel örneklerle dayanarak bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin uygulama becerilerinin gelişimine büyük ölçüde katkı sunduğu görülmektedir. Bu açıdan yukarıda belirtilen öğretmen görüşlerine dayanarak bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin uygulama becerilerinin gelişimine; uygun ve yapılandırılmış bir ders işleyişi ve çerçevesi sunma, uygun ders kitabı ve destek materyal kullanma, tahtayı etkili kullanma ve görsel materyal hazırlayıp kullanma, açık ve anlaşılır yönerge kullanma, farklı soru sorma teknikleri geliştirme, zaman yönetimini etkili kullanma ve ders planına uyma, etkili geri bildirim ve değerlendirme sunma, öğrenci hatalarını düzeltmede farklı yaklaşım ve teknikler kullanma, etkili, ılımlı ve disiplinli bir sınıf ortamı yaratma ve öğrenci merkezli pratikler sunma boyutlarında önemli farkındalıklar geliştirmelerinde ve deneyimlerini zenginleştirmede önemli değişimler ve çıktılar yarattığı gözlemlenmektedir.

Buraya kadar sunulan bulgulardan da anlaşılacağı üzere, bilişsel koçluğun genel olarak İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin gelişiminde etkili bir model olduğu gibi aynı zamanda bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin sınıf içi davranış ve pratiklerinin her türlü öğrenci davranışını ve öğrenmeyi etkilediğini ve öğretmen olmanın önemini fark etmelerine yardımcı olarak profesyonel bir bakış açısı kazandırdığı da görülmektedir. Buraya kadar açıklanan bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerine her bir tema bağlamında etkisini analiz etmek ve değerlendirmek için eğitsel becerilerin; planlama, kişisel ve mesleki nitelikler ve uygulama becerileri bağlamında saptanan kodların kullanım sıklıkları hesaplanmış alınmış ve aşağıdaki tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Eğitsel becerilerin gelişimine ilişkin tema ve kodların kullanımı sıklığı

Tema	Kodlar	Kullanım Sıklığı
Planlama Becerileri	-öğrenci gereksinimlerini fark etme ve karşılama	3
	-öğrencilerin ilgisini çekmek için etkinlikler kullanma	3
	-farklı öğrenci türlerini derse dahil etmek amacıyla teknikler geliştirme	3
	-öğrenci farklılıkları temelinde farklı kaynak kullanma	1
	- zamanlama	5
Toplam		15
Kişisel ve Mesleki Nitelikler	-öğrencilerle yakınlık kurma ve olumlu bir tutum/duruş sergileme	4
	-güçlü ve zayıf yönlerine farkındalık kazanma ve öz-gelişim gösterme	4
	-öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlama	4
	-dil yeterliği ve farkındalığına sahip olma	2
	Toplam	
Uygulama Becerileri	-uygun ve yapılandırılmış bir ders işleyişi ve çerçevesi sunma	3
	-uygun ders kitabı kullanma	3
	-tahtayı etkili kullanma ve görsel materyal hazırlayıp kullanma	2
	-açık ve anlaşılır yönerge kullanma	3
	-farklı soru sorma teknikleri geliştirme	2
	-zaman yönetimini etkili kullanma ve ders planına uyma	3
	-etkili geri bildirim ve değerlendirme sunma	2
	-öğrenci hatalarını düzeltmede farklı yaklaşım ve teknikler kullanma	2
	-ılımlı ve disiplinli bir sınıf ortamı yaratma	2
	-öğrenci merkezli pratikler sunma	4
Toplam		26

Tablo 26’ da yer alan bulguları incelediğimizde, bilişsel koçluk eğitimin İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin planlama boyutuna ilişkin gelişiminde “zamanlama” ile ilgili kodların en sık dile getirilen kodlar olduğu ve 15 ifadeden beşinin zamanlama ve zaman yönetimiyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi aracılığıyla zaman yönetimi becerilerini geliştirdiklerinin ve dolayısıyla bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin zaman yönetim becerisinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğuna gönderimde bulunmaktadır. Zaman yönetimi, ders planı çerçevesinde planlanan sınıf içi etkinlik ve pratiklerin sistemli bir biçimde öğretmen tarafınan yapılandırılmasına ve etkinliklerin bir zaman dilimine göre düzenlenerek daha az zamanda daha fazla iş yapmalarına yardımcı olmaktadır. Diğer yandan, bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin planlama becerilerine ilişkin gelişimlerine öğrenci gereksinimlerini karşılama ve öğrencilerin ilgisini çekmek için etkinlikler kullanma bağlamında önemli kazanımlar sağladığı sahip oldukları oranlardan görülmektedir.

Bilişsel koçluk eğitimini kişisel ve mesleki nitelikler kapsamındaki kazanımlar açısından ele aldığımızda ise bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin en yüksek kazanımların “öğrencilerle yakınlık kurma ve olumlu bir tutum sergileme”, “güçlü ve zayıf yönlerine farkındalık kazanma ve öz-gelişim gösterme” ve “öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlama” olarak üç kod bağlamında gerçekleştiği ve 14 öğretmen görüşünden 12’ sinin bu kod ile ilgili olduğu görülmektedir. Söz konusu durum, İngilizce öğretmenlerinin yansıtma ve yansıtıcı düşünme becerilerinin ve üstbilişsel farkındalık geliştirip bilişsel düzeyde değişim ve gelişim ortaya koymalarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde geliştirdikleri olumlu tutum, öğrencilerin öğrenme sürecini iyileştirme ve etkili bir öğrenme ortamı yaratma konusunda da iyi bir ilerleme olarak düşünülebilir. Çünkü öğrencilerin öğrenme süreçlerini harekete geçirmenin yanında onlarla kurulan yakınlığın, hem öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan gereksinimlerini karşılama ve hem de kendilerini tanıma ve ilgi alanlarını keşfetmede bir motivasyon kaynağı olduğu belirtilebilir.

Son olarak bilişsel koçluk eğitimini uygulama becerilerine ilişkin sağladığı gelişim ve kazanımlar açısından değerlendirdiğimizde, bilişsel koçluğun İngilizce öğretmenlerinin uygulama becerilerine ilişkin en yüksek kazanımın “öğrenci merkezli kazanımlar sunma” bağlamında gerçekleştiği başka bir ifadeyle bu kodun en sık bahsedilen kod olduğu

görülmektedir. Bu kodu az bir oran farkla, “uygun ve yapılandırılmış bir ders işleyişi ve çerçevesi sunma”, “uygun ders kitabı kullanma”, “açık ve anlaşılır yönerge kullanma” ve “zaman yönetimini etkili kullanma ve ders planına uyma” olarak dört kodun takip ettiği, 26 kodun 12’ sinin söz konusu kodlarla ilgili olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin uygulama becerilerinin bu bağlamda yüksek oranla gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu açıdan etkili bir denetim aracı olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, İngilizce öğretmenlerinin uygulama becerilerinin genel olarak gelişimini sınıf yönetimi becerileri üzerinden gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Ek olarak bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin uygulama becerileri kapsamında ortaya çıkan kazanım ve gelişimlerin, çalışmanın birinci ve ikinci araştırma sorusu çerçevesinde incelenen sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik gelişimine yönelik elde edilen nicel ve nitel bulgularla da desteklendiği görülmektedir.

#### **4.7. Beşinci Araştırma Sorusunun Bulguları**

Çalışmanın bu bölümünde "Öğretmenler uygulanan bilişsel koçluk eğitimden ne ölçüde memnun kalmışlardır?" olarak belirlenen beşinci araştırma sorusunun yanıtı aranacak ve elde edilen bulgular sunulacaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin uygulanan bilişsel koçluk eğitiminden ne derece memnun kaldıklarının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerin doldurduğu ve görüşlerini paylaştıkları BKEDF ve KYBGSK nitel veri aracı olarak kullanılmıştır. Söz konusu nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular, bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin öz-yeterlik algısının gelişimine bütün olarak sağladığı katkıya ilişkin olarak bilişsel koçluk eğitiminden ne ölçüde memnun kaldıklarını açıklar niteliktedir. Bu kapsamda öğretmenlerden nitel veri toplama kaynaklarıyla alınan toplam otuz örneklem belirlenen yedi kod çerçevesinde incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur. Tablo 27’de öğretmenlerin memnuniyet algılarına ilişkin belirlenen kodlar ve veri toplama kaynağı gösterilmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimine ilişkin memnuniyet algılarını gösteren tema, kod ve veri toplama kaynağı

Tema	Kodlar	Veri Kaynağı
Bilişsel koçluk eğitimine öğretmenlerin memnuniyeti	-ders planı hazırlama -farklı materyal geliştirme -ılımlı sınıf iklimi yaratma -duruş ve ses kullanımı -dersin akışını bozan öğrenciyle ilgilenme -eleştirel ve yaratıcı düşünceyi ortaya çıkarma -sınıf yönetimi	-BKEDF -KYBGSK

Öğretmenlerin yanıtlarını incelediğimizde, örneğin, öğretmen 9 sınıfın farklı zeka türlerine sahip öğrencilerden oluştuğu gerçeğini göz önüne alarak ders planı hazırlamanın önemine vurgu yapmış ve bilişsel koçluk eğitiminin kendisine olan katkısını BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde ifade etmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitiminin öz-yeterlik algımın gelişimine çok önemli katkı sağladığı düşünüyorum. Eğitim kendi öğretmenlik becerilerimin gelişimine çok yarar sağladı ve bu yüzden eğitimden çok memnun kaldığımı belirtebilirim. Kendi adıma bilişsel koçluk eğitiminin en önemli etkisini, farklı zeka türlerine sahip öğrencileri dikkate alarak hazırlamaya başladığım ders planlarında görmekteyim. Öğrenci farklılıklarına temelinde farklı etkinliklere dayanan bir ders planının hem öğrencilerin derse katılımını hem de motivasyonlarını arttırdığını çok net olarak gözlemledim. Çünkü dersin yapısını oluşturan öğrencilerin ilgisi ve tutumları. Bundan sonraki süreçte bu konuda sürekli olarak kendimi geliştirmem gerektiğini anladım."*

*" Önemli kazanımlar edindiğim bir süreç yaşadım. Sadece mesleki anlamda kendimi değerlendirme değil birey olarak da kendime dışardan bakma fırsatı yaşadım."*

Öğretmen 3 BKEDF ve KYBGSK' de öğrenci farklılıklarını minimize etmek ve böylece derse genel bir katılım sağlamak adına farklı materyal geliştirme ve kullanma konusunda bilişsel koçluk eğitiminden çok yarar sağladığını ve eğitimi çok etkili bulunduğunu belirtmiştir:

*"Aldığım bilişsel koçluk eğitimini hem öğretmenlik becerilerimin gelişimi hem de kendi öğretmenliğime ilişkin öz-yeterlik algımın gelişiminde çok etkili buldum ve bu açıdan eğitimden çok memnun kaldım. Eğitim sürecinde öğrendiğim ve geliştirmem gerektiğini düşündüğüm pek çok şey olmakla beraber en önemli mesleki gelişimi öğrenci farklılıklarını aza indirmek amacıyla farklı materyal geliştirme ve sınıfta uygulama konusunda yaşadım. Dersin her bir öğrenci tarafından anlaşılabilir olması ve dersin kazanımlarının sınıf bütünü tarafından sağlanması konusunda farklı materyaller geliştirmem ve farklı etkinlikler uygulamam çok büyük yarar sağladı. Bu becerimi ve farkındalığımı geliştirmek eğitimdeki en önemli çıktım oldu."*

*"Dersin bütün olarak anlaşılabilir ve etkili olması için farklı öğrenci gereksinimleri karşılamam gerektiğini çok net anladım. Yani öğrenci farklılıkları dersin amacını ve kazanımlarını belirlemede en önemli değişken."*

Bilişsel koçluğun, öğrenci farklılıkları temelinde ders planı hazırlama ve böylece dersin sonunda hedeflenen kazanım ve amaçlara ulaşmada önemli bir kaynak olduğu düşüncesi öğretmen 1 tarafından da BKEDF ve KYBGSK' de dile getirilmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitiminin sahip olduğum deneyimi pekiştirdiğini ve mesleki gelişimimde farkına varmam gereken yeni pencereler açtığını ve elbette öz-yeterlik algımı geliştirdiğini belirtmek istiyorum. Çok memnun kaldığım ve çok verim aldığım bir eğitim süreci yaşadım. Bu noktada kendi adıma çok net gözlemlediğim önemli nokta olarak şunu belirtmem gerektiğini düşünüyorum; belirli kural ve kalıplar bağlamında ders planı hazırlamak elbette öğretmenin işini kolaylaştıran bir etmendir ancak iyi yapılandırılmış ve amaçları, hedefleri her bir öğrenci farklılığı düşünülerek hazırlanmış bir ders planının işlevi şüphesiz çok daha yarar sağlamaktadır. Çünkü her sınıf farklı bir enerji ve çevreye sahiptir. Belirli bir*

*düzende hazırlanan ders planı o sınıfın doğasına uymayabilir. Bu yüzden hem öğrencilerin kazanımlarını arttırma hem de öğretmenin daha esnek olmasına yardımcı olmak adına daha özgün ve farkındalık içeren ders planları hazırlamanın etkisine bu eğitimde tanık oldum. "*

*"Bir ders planı yalnızca bir taslak, bir kağıt parçası olarak kalacaksa öğretmene bir fayda sağlamıyor. Dolayısıyla ders planının sınıfın ortamına, iklimine uyumlanması şart eğer etkisini görmek istiyorsak. Bu eğitimde bunu net gözlemledim"*

Öğretmen 8 de bilişsel koçluk eğitiminin kendisine sunduğu en önemli faydayı öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini arttırmaya yönelik olarak hazırlanan farklı materyallerin önemine vurgu yaparak bilişsel koçluk eğitimden aldığı memnuniyeti ve faydayı BKEDF' de şu şekilde açıklamıştır:

*"Öncelikle bilişsel koçluk eğitimi benim için büyük bir fırsat oluşturdu hem kendimi fark etme hem de mesleki öz-yeterliliğimi geliştirme sürecinde. Bu eğitimde mesleki olarak en önemli kazanımım, öğrencilerin ilgisini ve derse olan başarısını arttırmak için öğretmenin geliştirmesi ve sınıf içine entegre etmesi gereken beceri ve tutumları ortaya koymak ve tanımlamak oldu. Öğrencilerin özerk birer öğrenen olarak sınıfta yer alması ve bütün etkinlik ve planın bu kapsamda tasarlanması bundan sonraki süreçte hep çıkış nokta olacak."*

*"Bu süreçte kendi adıma çok önemli kazanımlar elde ettiğimi düşünüyorum. Kendi öğretmenlik deneyimimi gözden geçirdim sürekli. Çok farklı durumlarda aydınlanmalar yaşadım."*

Buraya kadar öğretmenlerin verdiği yanıtlar kapsamında bilişsel koçluk eğitiminin, öğretmenlerin ders planı hazırlama, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrencileri derse yönelik ilgi ve başarılarını arttırma, öğrenci farklılıkları temelinde materyal hazırlama konularında önemli sonuçlar ortaya koyduğunu ve öğretmenlerin öz-yeterlik gelişimine destek sunduğunu belirtebiliriz. Diğer taraftan bilişsel koçluk eğitiminin olumlu sınıf iklimi yaratma sürecinde önemli katkılar sağladığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Örneğin, öğretmen 12 bilişsel koçluk eğitimden aldığı memnuniyeti ve kazanımı BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde ifade etmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimi öğretmenlik deneyimim üzerine düşünmeme ve yeni şeyler öğrenerek becerilerimi zenginleştirmeme çok katkı sağladı. Özellikle öğrencilerin çekinmeden derse katılmaları, kendi öz güvenlerini geliştirmeleri konusunda ılımlı ve esnek bir sınıf ortamı yaratmanın gerekliliğini gözlemledim. Bu, benim geliştirmem ve farkındalık göstermemde önemli bir paya sahip."*

*"Bu eğitim süreci farklı kazanımlar elde etmemde çok önemli kaynaklar sundu. Çok farklı açılardan öğretmen nasıl olmalı, neler yapmalı, nasıl tutum ve davranış sergilemeli onu gözlemledim."*

Benzer biçimde öğretmen 9 da görüşlerini değerlendirme formuna ve koçla yaptığı görüşmesine şu şekilde yansıtmıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimi yeni deneyimler elde etme ve farklı uygulamalar öğrenme sürecinde benim için çok öğretici ve verimli oldu. Bu eğitiminden çok memnun kaldığımı belirtmek istiyorum. Kendime yönelik geliştirdiğim en çarpıcı keşif, ılımlı sınıf ortamı yaratmanın aslında çok zor olmadığı ve birçok uygulama aracılığıyla ılımlı sınıf ikliminin kolayca yaratılacağı oldu. Bundan sonraki süreçte bu becerime yönelik teknik ve uygulamalar geliştirmeyi planlıyorum."*

*"Çok dolu, çok verimli bir eğitim süreciydi. Çok farklı bakış açıları geliştirerek güzel deneyim ve teknikler öğrendim."*

Öğretmenlerin eğitim sonunda memnuniyetlerine yönelik paylaştıkları düşünceleri çerçevesinde bilişsel koçluk eğitiminin, bütün olarak öğretmenlerin öz-yeterliklerinin gelişimine sağladığı katkının yanında ılımlı ve adil sınıf ortamı yaratma, öğrencilerle iyi ve etkili iletişim kurma gibi becerilerin gelişiminde de etkili bir kaynak olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimi aracılığıyla edindikleri yöntem ve teknikleri sınıf ortamına adapte ederek daha özgün, daha etkileşimli ve demokratik bir sınıf

iklimi yaratmada bilişsel koçluk eğitiminin ve bu eğitimde aldıkları etkili geri dönütlerin işlevleri ve etkisi görülmektedir.

Söz konusu katkılara ek olarak öğretmenler bilişsel koçluk eğitiminin beden dili, ses tonu ve dil kullanımını üzerinde önemli farkındalıklar yarattığını belirtmişlerdir. Örneğin, öğretmen 5 bilişsel koçluk eğitimden aldığı memnuniyeti ve öz-yeterlik gelişimine katkısına vurgu yaparak BKEDF ve KYBGSK' de bu durumu şu biçimde ifade etmiştir:

*"Öncelikle bilişsel koçluk eğitiminden çok keyif aldığımı ve önemli kazanımlar elde ettiğimi belirtmek isterim. Yoğun ve çok verimli bir süreç yaşadım. Bol bol öz-değerlendirme ve gözlem yaptığım ve sonunda öz-yeterlik algımın geliştirdiğim bir süreç yaşadım. Bu süreçte en çok sınıf içi tutum, davranış ve ses kullanım konusunda öz-değerlendirmeler yaptım ve geliştirmem gereken noktaları keşfettim. Duruşumla, ses tonumla öğrencilerim üzerinde nasıl etki yaratabileceğimi ve onların derse ilgisini nasıl çekebileceğimi uygulamalı öğrenmek bana çok katkı sağladı."*

*"Öğretmen olarak duruşumuz ve ses kullanımımız dersin akışında, öğrencilerin derse ilgisini çekmede ne kadar da etkili. Bunu gözlemlemek çok iyi oldu benim için. Şimdi karşılaştırdığımda kendimi daha önceki derslerimde ortaya çıkan farkı ve öğrenciler üzerindeki etkiyi net görebiliyorum."*

Öğretmen 14 de bu düşünceye paralel olarak BKEDF' de ifade etmiş ve KYBGSK' de de eğitimden duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimi benim için çok öğretici oldu. Kendimi değerlendirme ve geliştirme fırsatı yakaladım. Özellikle sınıf içinde beden dilimi daha belirgin kullanmam, ses tonumu alçaltarak ya da yükselterek öğrencilerin dikkatini çekme ve daha öz güvenli bir duruş sergilemem konusunda önemli kazanımlar elde ettim. Bunların dersin akışı üzerinde ne kadar önemli etkiye sahip olduğu gözlemledim."*

*"Ders içinde duruşumu ve ses tonumu kontrol etmem gerektiği anladım. Çok dolu bir eğitim süreci oldu kendimi geliştirmem ve değiştirmem gereken noktaları anlamam konusunda."*

Öğretmenlerden bazıları da bilişsel koçluk eğitiminden duydukları memnuniyeti ifade ederken en büyük faydayı sınıf yönetim becerilerinin gelişimi bağlamında elde ettiğini belirtmişlerdir. Örneğin, öğretmen 4 BKEDF ve KYBGSK' de öz-yeterlik gelişimde bilişsel koçluk eğitiminden büyük kazanım elde ettiğini belirtmiş ve memnuniyeti şu şekilde açıklamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimi çok yoğun ama bir o kadar da keyifli ve öğretici bir süreç oldu. Çok keyif aldığım ve memnun kaldığım bir süreç yaşadım diyebilirim. Genel olarak eğitim sonunda öğretmenliğime ilişkin öz-yeterlik algım gelişirken ve yeni farkındalık alanları keşfederken an büyük bu süreçte sınıf yönetim becerilerimin gelişimde ortaya çıktı. Etkili bir sınıf yönetimi, istedik hedeflere ulaşmada, öğrenci ilgisini ve katılımını arttırmada ne kadar önemliymiş anladım. Gürültü yapan ya da dersin akışını bozan öğrenciyi sakinleştirmek, problem çözmek, sınıf hakimiyeti sağlamak ve zaman yönetimi yapmak konusunda pek çok farklı teknik kullanabileceğimi öğrendim."*

*"Bu süreç en çok sınıf yönetim becerilerimde fark yarattı. Çok şey öğrendim. Bundan sonra derslerimde farklı tekniklerle sınıf yönetimi daha etkili sağlayacağıma inanıyorum."*

Öğretmen 3 de bu düşüncüyü destekleyerek bilişsel koçluk eğitiminden duyduğu memnuniyete ilişkin düşüncesini BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde yansıtmıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimi hem mesleki anlamda hem de bireysel olarak önemli farkındalıklar edindiğim bir süreç oldu. Çok memnun kaldığım çok şey öğrendiğim bir eğitim süreci oldu. Öğrendiklerimin hepsinden bahsetmek elbette çok zor ama sınıf yönetim becerilerimin gelişimi ve bunun bende yarattığı değişimi söylemeden geçemeyeceğim. İyi bir sınıf yönetimi sağlamanın dersin akışına ve benim hislerim*

*üzerine etkisini çok net gördüm. Bu anlamda farklı teknikler uygulayarak sınıf yönetim becerilerimi geliştirmeyi ve daha keyifli dersler geçirmeyi öğrendim."*

*"Çok verim aldığım ve çok güzel şeyler öğrendiğim bir eğitim süreci oldu. Aldığım geri bildirimler mesleki becerilerimin gelişimine çok katkı sağladı."*

Diğer taraftan, bu düşüncelerden farklı olarak öğretmenler bilişsel koçluk eğitiminde bilişsel koçtan aldıkları geri dönütler aracılığıyla geliştirdikleri öz-yeterlik algılarının onları daha motive ve daha istekli kılmada ve böylece kendi öğretim yaklaşımlarına ilişkin daha derin sorgulama ve anlamlandırmalara olanak tanımada başka bir ifadeyle eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde işlevsel olduğuna vurgu yapmışlardır. Örneğin, öğretmen 6 bu düşüncesini ve bilişsel koçluk eğitiminden duyduğu memnuniyeti BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde ifade etmiştir:

*"Bilişsel koçluk eğitimi kendi değerlendirmemi açıkça yapmamı ve böylece kendi zayıf ve güçlü yanlarımı ortaya koyarak tanımamı sağladı. Eğitimden çok memnun kaldığımı ve keyif aldığımı belirtmek istiyorum. Özellikle kendi öğretme yöntem ve stratejilerime ilişkin büyük farkındalık geliştirdim koçtan aldığım geri dönütler sayesinde. Kendime eleştirel bakmayı öğrendim. Aynı şekilde öğrencilerimin de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye odaklandım."*

*"Çok memnun kaldığım bu eğitimde en büyük katkı eleştirel düşünce becerisinin gelişmesi oldu. Çok etkili bir süreçti. Öğrencilerimin üzerindeki etkisini bile hemen gözlemledim diyebilirim."*

Öğretmen 11 de bu düşünceyi BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde desteklemiş ve dile getirmiştir:

*"Öncelikle bilişsel koçluk eğitimi genel olarak öz-yeterlik algımın gelişimine büyük destek sağladı ve eğitimden çok memnun kaldım. Kendime koçun gözünden bakmayı öğrendim ve kendime eleştiri sunmaya başladım. Koçtan aldığım her bir geri dönüt benim kıymetli oldu. Bilişsel koçluk eğitimi öğretim yöntem ve tekniklerime derinlemesine düşünme becerimi geliştirdi ve ben de öğrencilerime*

*bunu yansıtmaya başladım. Bu durum onları da kendi öğrenme süreçlerine yönelik eleştirel düşünmeye, etkinliklerde daha yaratıcı olmaya ve öğrenmenin değerini anlama itti."*

*"Öğrencilerim daha özerk öğrenen rolüne geçti ve kendilerine daha fazla inanmaya başladılar. Kendi öğrenmelerine yönelik eleştirel bakmaya ve sorgulamaya başladılar. Bu beni inanılmaz mutlu etti. "*

Özge de bilişsel koçluk eğitiminden eleştirel düşünme becerisine yönelik elde ettiği kazanımı BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde açıklamıştır:

*"Bilişsel koçluk eğitimi kendi öz değerlendirmemi yapmama ve kendime yönelik farkındalık geliştirmeme büyük katkı sağladı. Dolayısıyla eğitim süreciyle birlikte mesleki olarak önemli değişimler yaşadım ve çok memnun kaldım. Sınıfta daha önce olduğum öğretmen değilim artık. Bilişsel koçluk eğitim sürecinde hem aldığımız eğitim hem de kendi ders gözlemlerimde yakaladığım en önemli kazanım, öğrencilerle iyi ilişki kurmanın, etkili sınıf ortamı yaratmanın anahtarı olduğu. Öğrencilerle güvene, anlayışa ve adil olmaya dayalı bir ilişki kurmanın hem sınıf içi etkileşimi iyileştirmede hem de olası problemlere hızlı çözüm üretmede ne kadar işe yaradığını anladım."*

*"Bilişsel koçluk eğitimi neyi doğru neyi yanlış yaptığımı görmeme yaradı. Farkında olmadan sınıfta sergilediğim tutum ve davranışların değerlendirmesini yapabildim. Öz-farkındalık geliştirdim hem öğretmenliğime hem de birey olarak kendime yönelik."*

Son olarak öğretmen 13 ise bilişsel koçluk eğitiminden aldığı memnuniyeti ve öz-yeterlik algısının gelişmesine etkisini, dersin akışını bozan ve bu anlamda problem yaratan öğrencileri yönetme becerisine sağladığı katkı bağlamında değerlendirmiş ve düşüncesini BKEDF ve KYBGSK' de şu şekilde açıklamıştır:

*"Mesleki becerilerimi geliştirdiğim ve öğretmenlik deneyimimi zenginleştirdiğim bu süreçte aldığım bilişsel koçluk eğitimi benim için çok etkili ve öğretici oldu. Çok*

*dolu ve güzel öğretiler elde ettiğim bu süreçten çok memnun kaldığımı belirtmek istiyorum. Her şey için çok teşekkür ederim. Bilişsel koçluk eğitimi, en çok öğrendiğim yeni yöntem ve teknikleri sınıf ortamına aktarma ve böylece dersin akışını bozan ve problem yaratan öğrencilerle daha iyi çalışma ve onları öğrenme sürecine uyumlamama yardımcı oldu. Eğitim sürecinde öğrendiğim farklı yöntem ve teknikler, etkili öğrenme ortamı yaratmama ve bu tür öğrenciler için çözüm sunmama çok yardımcı oldu."*

*"Genel olarak çok şey öğrendiğim bir eğitim süreci geçirdim. Ancak en çok problemlili öğrencilere sınıfa entegre etme sürecinde öğrendiğim yeni yöntemler çok mesleki anlamda çok yararlı oldu."*

Dersin akışını bozan ve öğretmene zorluk çıkaran öğrenciyle ders sırasında baş etmek ve söz konusu duruma çözüm bulmak elbette ki öğretmenlik deneyimiyle ilişkilidir ancak bazen deneyimli öğretmenin bile müdahalede güçlük çektiği zamanlar olabilir. Dolayısıyla bilişsel koçluk eğitim süresinde bu boyutla bağıntılı olarak izlenen videolar, yapılan sunumlar, geri dönütler ve öğrenilen yeni tekniklerin önemine dikkat çekerek öğretmen 2 de söz konusu duruma ilişkin bilişsel koçluk eğitimden duyduğu memnuniyeti BKEDF ve KYBGSK' de ifade etmiştir:

*"Öğretmenlik deneyimim olmasına rağmen dersin huzurunu ve akışını bozan ve aslında hem benim hem de sınıfın dikkatini dağıtan öğrencilerle baş ederken zaman zaman zorluk çekiyordum. Bazen tecrübemin yetmediği durumlar olabiliyor. Ancak bilişsel koçluk eğitimiyle beraber öğrendiğim ve sınıfta kolayca uygulayabildiğim bir takım yeni teknikler, yöntemler benim için çok yararlı oldu. Elbette bu noktada olumlu geri bildirim verme stratejisinin önemini belirtmeden edemeyeceğim. Bana çok katkı sağladığını düşündüğüm bir eğitim süreci geçirdim."*

*"Dersin düzeninin bozulması ve bu yüzden problem çıkması derste en tahammül edemediğim şey. Tabi ki süreçte üstesinden geliyorum ama kendimi yıpratıyordum. Artık bu eğitimle bunu daha kolay yapabileceğimi anlamış oldum."*

Yukarıda sunulan öğretmen yanıtları çerçevesinde beşinci araştırma sorusunun yanıtı olarak, öğretmenlerin uygulanan bilişsel koçluk eğitiminden çok memnun kaldıklarını ve eğitimin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının gelişimine genel olarak büyük katkı sağladığını ileri sürebiliriz. Öğretmenlerin tamamı öz-yeterlik algılarının gelişimine yönelik farklı boyutlardan elde ettikleri kazanımlarını ve dolayısıyla bilişsel koçluk eğitimine yönelik geliştirdikleri olumlu tutumlarını belirtmişlerdir. Öğretmen yanıtlarını incelediğimizde, öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitiminden duydukları memnuniyetleri, öz-yeterlik algılarının gelişimine daha büyük katkı sağladıklarını düşündükleri farklı alanlar bağlamında ortaya koydukları görülmektedir. Söz konusu alanlar aşağıdaki tabloda gösterilen kodlar aracılığıyla tanımlanış ve kullanım sıklıkları hesaplanmıştır.

Tablo 28

Öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimine ilişkin memnuniyet algılarını gösteren tema ve kodların kullanım sıklığı

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Kullanım Sıklığı</b>
Bilişsel koçluk eğitimine öğretmenlerin memnuniyeti	-ders planı hazırlama	4
	-materyal farklılaştırma	4
	-ılımlı sınıf iklimi yaratma	4
	-duruş ve ses kullanımı	4
	-dersin akışını bozan öğrenciyle ilgilenme	4
	-eleştirel ve yaratıcı düşüncüyü ortaya çıkarma	6
	-sınıf yönetimi	4
	Toplam	30

Öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimine ilişkin paylaştıkları düşüncelerden elde edilen bulguların, ÖÖYÖ, BKEDF, KYBGSK ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanan ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin gelişimine ilişkin paylaştıkları düşünce ve tutumlarını içeren verilerle örtüştüğü görülmektedir. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimi sonunda ders planı hazırlama, farklı materyal kullanma, ılımlı sınıf iklimi yaratma, sınıf içi durul ve ses kullanımı, dersin akışını bozan öğrenciyle ilgilenme, eleştirel ve yansıtıcıyı düşüncüyü ortaya çıkarma ve sınıf yönetim becerileri boyutlarında farklı kazanımlar ve deneyimler

yaşadığı ve aldıkları bilişsel koçluk eğitiminden hem öz-yeterlik algılarının hem de eğitsel becerilerinin gelişimine ilişkin elde ettikleri çıktılarla birlikte memnun kaldıkları gözlemlenmektedir.

Bu araştırma sonunda ulaşılan yukarıda detaylı olarak örneklerle açıklanan ve tablolarda gösterilen bulgular ışığında, bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine önemli ve güçlü bir katkı sağladığı ve bilişsel koçluk yaklaşımının belirlenen amaçlarının ve çıktılarının bu çalışma çerçevesinde de gerçekleştiğini savlanabilir. Bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin öğrenci katılımı, eğitsel stratejiler ve sınıf yönetimi bağlamında öz-yeterlik algılarının gelişiminde büyük bir etkiye sahip olduğuna ve planlama, mesleki ve kişisel nitelikler ve uygulama becerileri kapsamında değerlendirilen eğitsel becerilerinin gelişimine oldukça önemli katkı sağladığına ilişkin elde edilen bağdaşık bir yapı sergileyen hem nicel ve hem de nitel bulgular bu savı destekler niteliktedir. Son olarak, bu araştırmada ulaşılan bulgular çerçevesinde, öğretmenler için yenilikçi pratikler ve öğrenme fırsatları sunan denetim araçlarından biri olarak bilişsel koçluk yaklaşımının, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin gelişiminde etkili bir yaklaşım olduğu ve bu açıdan bilişsel koçluk yaklaşımıyla birlikte sunulan kapsamlı ve ayrıntılı eğitim içeriğinin öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel düzlemde gelişimlerine önemli katkılar sunarak mesleki kimlik inşa etme sürecinde önemli farkındalık ve değişimleri ortaya çıkardığı belirtilebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı kapsamında incelenen ve bir önceki bölümde ortaya konan nitel ve nicel bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve tartışılmıştır. Bu bağlamda bilişsel koçluk yaklaşımının, genel olarak İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve planlama becerileri, kişisel ve mesleki nitelikler, uygulama becerileri olarak değerlendirdiğimiz eğitsel becerilerinin gelişimi üzerine etkisine yönelik elde edilen sonuçlar açıklanmış ve son olarak da ileride yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Costa ve Garmston (2014)' un Bilişsel Koçluk modeli çerçevesinde, bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik algısının ve eğitsel becerilerinin gelişimine etkisini araştırmak ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine bilişsel açıdan farkındalık kazandırmaktır. Günümüz eğitim sisteminde hızla yaşanan değişimler, öğretmenin sınıf ortamında sürekli genişleyen sorumluluk alanlarıyla birlikte açığa çıkan ve öğretmene öğretmenlik rolünün ötesinde eğitim lideri kimliği aşıl原因an yenilikleri beraberinde 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 önemlidir. Bu araştırmada da, öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimiyle algı ve davranışlarını olumlu yönde etkileyerek, öz-yeterlik ve etkililik algılarını nasıl geliştireceğine ışık tutmak ve öğretmenin sınıf içinde uyguladığı öğretim yöntem ve teknikleri kapsamında eğitsel becerilerini güçlendirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı kapsamında, bu çalışmaya 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale ilinde yer alan Özel İstek 1915 Çanakkale Okullarında farklı kademelerde çalışan 12'si kadın 3'ü erkek olmak üzere toplam 15 İngilizce öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcı öğretmenlere Eylül 2022 ve Aralık 2022 tarihleri arasında, genel olarak Schön (1983)'ün yansıtıcı uygulama ilkelerine ve Costa ve Garmston'un Bilişsel koçluk yaklaşımına dayanan, Göker (2017) tarafından geliştirilen ve bilişsel koç ve

araştırmacı tarafından uygulanan 14 haftalık Bilişsel Koçluk eğitimi verilmiştir. Bu çalışmada, eşzamanlı i içe karma yöntem kullanılmış ve araştırmanın n/son test tasarımı bağlamında bir tek vaka çalışma grubu oluşturulmuştur. Sonrasında 14 haftalık Bilişsel Koçluk eğitim sürecinde kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları ile veri tabanı yapılandırılmıştır. Bu araştırma kapsamında bilişsel koçluk eğitimi aracılığıyla öğretmenlerin stbilişsel mekanizmaları harekete geçirilerek hem kişisel hem de mesleki boyutta bilişsel farkındalık geliştirmeleri ve sonunda da öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin gelişimi amacıyla, öğretmenlere kendi ğretim yöntem ve becerilerine ilişkin öz-değerlendirme yapmalarını, bilişsel düzeyde farkındalık edinmelerini ve kendi beceri ve bilgilerine ilişkin tutum ve yargılarda bulunmalarını kolaylaştı veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmada nitel veri toplama aracı olarak, bilişsel koçluk eğitimi değerlendirme formu, koçla yapılan bireysel görüşme ses kayıtları, ders video kayıtları, yansıtıcı günlükler; nicel veri toplama aracı olarak ğretmen öz-yeterlik leği ve Ders Sonrası Yansıtıcı z-Değerlendirme leği kullanılmıştır.

Eğitimde başarıya ulaşabilmek ve eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinin öneminden hareketle, bu çalışmada Eğitim 4.0 bağlamında, ğretmen denetiminde yenilikçi, yansıtıcı denetim uygulamalarından biri olan bilişsel koçluk yaklaşımına odaklanılmış ve eğitimsel bağamlarda bilişsel koçluk yaklaşımının öncelikle ğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde etkili bir kaynak olarak nasıl uygulanabileceği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada belirlenen araştırma soruları çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

Yapılan pek çok çalışmada koçluk uygulamaları, etkili ve önemli bir yetki kaynağı olarak, kaliteli ve nitelikli ğretim pratiklerinin gerçekleşmesi ve öğretmenin eğitsel becerilerinin desteklenmesi amacıyla sunulan ğretim uygulamalarının içine yerleşik olarak konumlanan bir mesleki gelişim stratejisi olarak uygulanmaktadır. Bu çalışmanın temel inceleme konusu olan bilişsel koçluk yaklaşımının bu anlamda öğretmenleri ğretim sürecinde bilgi ve beceri geliştirmesinde ve bu sürecin planlama, öğretme, analiz etme ve uygulama gibi tüm aşamalarında bilişsel farkındalık yaşamasında ve nihai olarak öz-yeterlik algılarını geliştirmesinde etkili ve anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu savlanmaktadır.

Çalışmada öncelikle birinci araştırma sorusu kapsamında, 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 algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısını ölçmek için uygulanan ön test ve son test arasında ortaya çıkan sonuçlar arasında gözlemlenen anlamlı fark, bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde güçlü ve etkili bir denetsel araç olduğuna sonucunu desteklemektedir. 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 bilgilenmesine ve öğretmenin (i) öz-gözetim, (ii) öz-yönetim ve (iii) öz-değişim becerilerini geliştirmesine olanak tanıyan bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. 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 sunarak bütün olarak öz-denetim becerisi edinmelerinde ve bunun sonucu olarak da öz-yeterlik algısını belirtilen üç alt boyut bağlamında gelişmesinde güçlü ve etkili bir işleve sahip olduğu nicel ve nitel sonuçlar bağlamında görülmektedir.

Bilişsel koçluk ve öğretmen öz-yeterlik algısının incelendiği alanyazında yapılan çeşitli çalışmalar ise öğretmenin kendi öğretim yaşantısına ve deneyimine ilişkin derinlemesine düşünme fırsatı sunarak bir takım yansıtılarda 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 (Alicea 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). Benzer olarak bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik algısına etkisinin incelendiği diğer 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; Loeschen, 2012; Maginnis, 2009). Bu açıdan diğer koçluk yaklaşımları gibi öğretmenlerin kararlarını etkileyen algı ve inançlara dikkat çekerek öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını, öz-denetim mekanizmalarını ve öğretimsel becerilerini geliştirmeye yönelik bir araç olarak bilişsel koçluk yaklaşımına ilişkin bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçların bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisinin ele alındığı benzer çalışmalarla da bağdaşıklık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırma bağlamında da bilişsel koçluk ve öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesiyle ulaşılan sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitiminin etkisiyle öz-yeterlilik algılarının arttığını ve böylece İngilizce öğretmenlerinin öğretim pratiklerinden elde ettikleri deneyimleri gelecekte kullanabilmek adına yansıtma becerilerini ve bilişsel becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, bilişsel koçluk ve öz-yeterlik ilişkisinin ele aldığı alanyazında daha önce yapılan araştırma sonuçlarının iz düşümünü yansıtmaktadır.

Elde edilen bulgular Hoy (1998)' un öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminin öğretmene yansımalarıyla 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.

Diğer yandan bu çalışma 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)' nin (i) uzmanlaşma deneyimi, (ii) dolaylı deneyimler, (iii) sözlü iknalar 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 bağlantılıdır (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 etkilikler planlama gibi boyutlar üzerinden bakıldığında Bandura (1997)' nin tanımladığı uzmanlaşma ve dolaylı deneyimlerin içeriğine gönderimde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Bandura (1997)' nin 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 (1997)' nin 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 aladığımızda 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 öğretim 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 gözlemlenmektedir. Başka bir ifadeyle, bu çalışma kapsamında bilişsel koçluk yaklaşımıyla birlikte İngilizce öğretmenlerinin bilişsel düzlemde farkındalık yaşadıkları ve planlama, gözlem, kontrol, düzenleme, değerlendirme, analiz etme gibi bir takım bilişsel süreçlerde önemli dönüşümler ve çıktılar elde ederek, öğretim pratiklerine ilişkin bilgi ve deneyimleri içselleştirdikleri ve böylece dolaylı deneyimlerin edinilmesini teşvik eden bazı dışsal araçlar aracılığıyla söz konusu bilgi ve deneyimleri toplumsal olarak yapılandırdıkları belirtilebilir.

Bilişsel koçluk yaklaşımında önemli olan bir diğer gelişim alanı da yansıtıcı pratikler aracılığıyla öğretmenlerin yansıtma becerilerinin pekiştirilmesidir. Kaliteli ve yapıcı yansıtıcı geri bildirimlerin, öğrenci gereksinimleri karşılamak ve başarıyı arttırmak amacıyla öğretmenlere neyi nasıl öğretecekleri konusunda karar vermelerinde yol göstermeleri gerekmektedir (Sergiovanni ve Starrat, 2002). Bu açıdan söz konusu yansıtma

sürecindeki geri bildirimlerin öğretmeninin öğrenme ve öğretme süreciyle bağıntılı olması gerekmektedir aksi takdirde sığ ve anlamsız geri bildirimler zaman içinde öğretmenin gelişim ve öğrenme sürecinin azalmasına bile neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerine ve öğretme süreçlerine ilişkin doğru ve etkili öz-değerlendirme yapmalarına olanak tanıyan söz konusu yansıtıcı geri bildirimlerin bağlamdan bağımsız dış değer yargıları değil öğrenme ve öğretme ortamının gerçekleştiği bağlamla ilişkili yargılar olması beklenmektedir (Feeney, 2007: 192). Bu açıdan öğretmenlerin hem yansıtma becerilerinin gelişimini teşvik etmek hem de öğretim pratiklerinde öz-yeterlik algılarının artmasına olanak tanıyan yeni hedefler belirlemelerini ve başarmalarını sağlamak için yapıcı ve anlamlı geri bildirimlere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bağlamdan bağımsız dışsal geri bildirimlerin tek başına öğretim pratiğinde kalıcı bir iyileşme ve etkiye yol açmayacağı ve öğretmenin öz-yeterlik algısının gelişimine katkı sunmayacağı bu anlamda açıktır. Söz konusu gelişimin bilişsel koçluk yaklaşımında yer alan öz-gözetim, öz-yönetim ve öz-denetim süreçleriyle gerçekleştiği ve öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etki ettiği ileri sürülebilir Bu çerçevede bilişsel koçluk ve öz-yeterlik ilişkisi bağlamında ulaşılan araştırma sonuçlarından biri olarak bilişsel koçluk yaklaşımının etkili ve anlamlı yansıtıcı pratikler sunarak eğitimde bir denetim aracı olarak öğretmenin öz-yeterlik algısının artmasında, mesleki gelişiminin gerçekleşmesinde, eğitsel becerilerinin ve öğretim pratiklerinin gelişmesinde etkili bir kaynak olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Bilişsel koçluk ve öz-yeterlik ilişkisinin buraya kadar kadar tartışılan sonuçlarını kısaca özetlemek gerekirse, 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 artırılmasında eğitsel çıktılarla ilişki olarak güçlü ve etkili performans ve pratikler sundukları yapılan önceki çalışmalarda gözlemlenmiş ve bu araştırmanın da yapılan önceki çalışmalarla sonuçlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma sonunda öğretmenlerin kendi öğretim süreçleri ve öğretmenlik yaşantılarına ilişkin öz-yeterlik algılarının gelişiminin öğrenci katılımı bağlamında öğrenci başarısının, ilgisinin ve motivasyonun artmasında, 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

sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu açıdan bu araştırma sonunda da öğretmenlerin st bilişsel süreçlerinde farkındalık kazanmasına olanak tanıyan bilişsel koçluk eğitiminin, ğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve öğretimsel becerilerinin artmasında ve bunun sonucunda hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında bir takım iyileşme ve yeni deneyimler yaşamalarında önemli etkileri olduğu ortaya konmuştur. Bu anlamda bilişsel koçluğun, öğretmenlerin kendi ğretim pratiklerini özümlemek ve değerlendirmek adına bilişsel becerilerinin gelişimine yardımcı olan bir katalizör olarak işlevselliği görülmektedir.

Çalışmanın nc araştırma sorusu kapsamında, bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce ğretmenlerinin eğitsel becerilerine bütün olarak ne lde etki ettiği incelendiğinde ise nicel veriler işığında bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce ğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişiminde bütüncül bir etkiye sahip olduğu ve bu açıdan da mesleki becerilerinin gelişiminde, sınıf içi pratiklerin edinilmesinde ve uygulanmasında oldukça önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. nc araştırma sorusuyla bağıntılı olarak eğitsel becerilerin (i) planlama, (ii) kişisel ve mesleki nitelikler ve (iii) uygulama olmak üzere üç beceri bağlamında nicel ve nitel veriler aracılığıyla ele aldığımız dördüncü araştırma sorusu kapsamında ulaşılan sonuçlar da bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce ğretmenlerinin söz konusu üç eğitsel beceride gelişim gösterdiğini ortaya koymakta ve bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce ğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişiminde önemli etkileri olduğunu desteklemektedir. Bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin eğitsel becerilerine ve bu anlamda mesleki becerilerinin gelişimine etkisinin ele alındığı önceki çalışmalar da bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Batt, 2010; Carter ve Francis, 2001; Costa ve Garmston, 2002; Donnelly ve Fitzmaurice, 2011; Joyve ve Showers, 2002; Kennedy ve Smith, 2013; Marable ve Raimondi, 2007). Söz konusu çalışmalarda, bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmenlerin kendi ğretim teknik ve yöntemleri üzerine derinlemesine düşünme, ğrenci farklılıklarından kaynaklı gereksinimlere uyum sağlama, problemlere zm üretme, etkili planlama yapma, sınıf yönetimde yetkinlik kazanma ve kendi kendini yöneten uygulayıcılar olma gibi süreçlerde güçlü bir destek sağladığı ve bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olanak tanıdığı ortaya konmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmanın sonunda bilişsel koçluk ve eğitsel becerilerinin gelişimine ilişkin elde edilen sonuçlar, bilişsel koçluğun güçlü bir

denetleme ve mentorluk aracı olarak İngilizce öğretmenlerinin eğitsel becerilerinin gelişiminde olumlu bir etki yarattığını kanıtlamakla birlikte söz konusu çalışmalardan farklı olarak hem öz-yeterlik hem de eğitsel becerilerin gelişimine odaklanılan bu çalışmada bilişsel koçluk yaklaşımının her iki bağlamda da güçlü etkileri ve öğretmenler için kazanımları olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak araştırmanın beşinci sorusu kapsamında ise öğretmenlerin uygulanan bilişsel koçluk eğitime ilişkin duydukları memnuniyetleri nitel verilere dayanarak incelenmiş ve İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitiminin öz-yeterlik algılarının ve eğitsel becerilerinin gelişimine yaptıkları katkılar bağlamında eğitimden oldukça memnun kaldıkları, eğitimin beklentilerini yeterli ölçüde karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel koçluk sürecinin sonunda öğretmenlere mesleğe ilişkin algı, tutum, inanç ve düşünme sistemin değişimi yaratması ve bu kapsamında değerlendirme ve öğretiler sunarak ilerlemeye yönelik motivasyonları yaratması ve belirli bir eğitim bağlamında kaynak olması beklenmektedir. Bu açıdan bilişsel koçluk eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının gelişimine farklı açılardan kazanım sunduğu ve onları farklı boyutta tutum ve davranış geliştirmeye, beceri edinmeye teşvik ettiği saptanmıştır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, bu çalışmada sunulan 14 haftalık bilişsel koçluk programının kapsamlı ve detaylı eğitim içeriğinin, öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel düzlemde gelişimlerine önemli katkı sağladığı ve mesleki kimlik inşa etme sürecinde önemli farkındalık ve dönüşümleri ortaya çıkardığı savlanabilir. Bu anlamda İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitime ilişkin memnuniyetleri kapsamında elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine farkındalık kazandıkları ve öz-yeterlik algılarını geliştirdikleri bu süreçte bilişsel koçluk yaklaşımının üretici, etkili ve yararlı bir araç olduğunu desteklemekte ve ortaya koymaktadır. Ek olarak bilişsel koçluk eğitime ilişkin İngilizce öğretmenlerinin memnuniyetleri, çalışmanın çıkış noktasıyla da bağdaşık olarak, bilişsel koçluk yaklaşımının üst bilişsel süreçleri aktif ederek öğretmenlerin yansıtma becerilerinin gelişimi üzerinde önemli sonuçlar yaratması ve eğitimsel bağlamlarda yansıtıcı pratiklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı rol oynaması çerçevesinde de yapılandırıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak yukarıda her bir araştırma sorusuna ilişkin tartışılan ve açıklanan araştırma sonuçları bağlamında bilişsel koçluk eğitimiyle birlikte İngilizce öğretmenlerinin

öğretmen öz-yeterlik algılarında ve eğitsel becerilerin gelişiminde bir takım değişikliklerin ve farkındalıkların açığa çıktığı gözlemlenmektedir. Söz konusu değişiklik ve farkındalıkların, İngilizce öğretmenlerinin bilişsel koçluk eğitimiyle yeni deneyimler ve pratikler kazandıkça öz-yeterlik algı ve inançlarının değişebileceği iddiasını desteklemektedir. Ayrıca Eğitim 4.0 kaynaklı öğretmenlere yönelik ortaya çıkan yeni görevler, eğitimde yeni amaçların belirlenmesini ve gerçekleştirilmesini beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin değişimi sahiplenmek ve yenilikçi pratikleri edinmek için bilişsel gelişimlerini ve böylece öz-yeterlik algılarının artmasını teşvik eden yaklaşım ve uygulamalarla desteklenmesi oldukça önemli olduğu da belirtilebilir

Kısaca tüm bu bilgiler ve ulaşılan sonuçlar ışığında, temel olarak bilişsel koçluk yaklaşımına odaklanılan ve öğretmenlerde üst bilişsel düzeyde farkındalık yaratılarak öz-yeterlik algılarının gelişimi amaçlanan bu çalışmada, bilişsel koçluk yaklaşımının, gerekli mesleki gelişim mekanizmaları ve eğitsel kaynaklar sunarak öğretmenlerin eğitsel becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının gelişimine önemli katkılar sağladığı ve eğitim sürecinde karşılaşılabilecek olası problem durumlarına çözümler sunduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda, bilişsel koçluk eğitimine ilişkin öğretmen memnuniyet algısının yüksek olması eğitimin sonucunda hedeflenen istendik amaçların yansımaları olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bilişsel koçluk yaklaşımının, öğretmen öz-yeterlik algısının ve eğitsel becerilerinin gelişiminde etkili bir denetsel kaynak olduğu ve bunun yanında öğretmen kimliği yapılandırma sürecinde güçlü bir mentorluk aracı olarak işlev gördüğü çalışmanın önemli sonucu olarak nitelendirilebilir. 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 düşünülmekte ve bu noktada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını arttırmaya ve eğitsel becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım sunarak alanyazınına katkı sağlaması beklenmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bilişsel koçluk yaklaşımının İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını arttırmak ve eğitsel becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla güçlü bir mentorluk aracı olarak kullanıldığı bu çalışma sonunda elde edilen sonuçlar, İngilizce öğretmenleri

için önemli çıkarımlar sunmakla beraber, ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sınırlılıkları ve örnekleme çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu açıdan alanyazına katkı sağlayacağı düşünüldükçe bilişsel koçluk üzerine yapılabilecek ileriki çalışmalar için İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı ve eğitsel becerilerinin gelişimini daha büyük perspektiften görmek amacıyla, öncelikle farklı örnekleme 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. Ek olarak bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin bilişsel düzlemde yaşadıkları değişimi ve farkındalığı kendi eğitsel becerileri ve öğretim pratikleri üzerindeki yansımalarını ortaya koymak ve farklı açılardan betimlemeler sunmak amacıyla farklı veri toplama araçları geliştirilerek yapılabilecek çalışmalara ihtiyaç duyulabilir. Son olarak bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık ve mekanizmalarda ortaya çıkardığı değişim ve dönüşümlerin yansımalarını toplumsal cinsiyet değişkeni bağlamında öğretmenlerin eğitsel beceriler ve öz-yeterlik algı düzeylerine etkisini analiz etmek amacıyla yapılabilecek çalışmalar önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alicea, R. (2014). Influence of SIOP Cognitive Coaching Workshops on Teaching Practices of ESL Teachers and ESL Paraprofessionals. Unpublished Ph.D. thesis, Wayne State University, Detroit.
- Allinder, R. M. (1994). "The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants". *Teacher Education and Special Education*, 17 (2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>.
- Alseike, B. U. (1997). Cognitive Coaching: Its influences on teachers. Unpublished Ph.D. thesis, University of Denver, USA.
- Anderson, J. (2020). "Reflection". *ELT Journal*, 74 (4), 480-483. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa039>.
- Ashton, P. (1984). "Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education". *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>.
- Ashton, P. T. and Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman: New York.
- Avant, R. C. (2012). *Instructional coaching and emotional intelligence*. Mills College: California.
- Awakuni, G. H. (1995). *The impact of Cognitive Coaching as perceived by the Kalani High School core team*. UMI Company: USA.
- Baker, K. (2008). *The Effects of Cognitive Coaching on Initially Licensed Teachers*. Lambert Academic Publishing: USA.
- Bal, A. P. ve Demir, Ö. (2011). "Cognitive Coaching approach in view of pre-service teachers". *Ahi Evran Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 325-340.
- Ball, D. and Cohen, D. (1999). "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional development". G. Sykes and L. Darling-Hammond (eds.). in: *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. (pp. 3-32). Jossey-Bass: USA.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall: USA.
- Bandura, A. (1993). “Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning”. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman: New York.
- Bandura, A. (2006). “Adolescent Development From an Agentic Perspective”. F. Pajares and T. Urban (eds.). in: *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*.(pp. 1-43). Information Age Publishing: Greenwich.
- Batt, G. E. (2010). “Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction”. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 997-1005.
- Beltman, S. (2009). “Educators’ motivation for continuing professional learning”. *Issues in Educational Research*, 19 (3), 193-211.
- Berg, B. and Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson: USA.
- Biancarosa, G., Bryk, A. S. and Dexter, E. R. (2010). “Assessing the Value-Added Effects of Literacy Collaborative Professional Development on Student Learning”. *The Elementary School Journal*, 111(1), 7–34. <https://doi.org/10.1086/653468>.
- Bjerken, K. (2013). Building self-directed teachers: A case study of teachers' perspectives of the effects of cognitive coaching on professional practices. Unpublished Ph.D. thesis, Minnesota State University, USA.
- Blachowicz, C., Obrochta, C. and Fogelberg, E. (2005). “Literacy coaching for change”. *Educational Leadership*, 62 (6), 55-71.
- Bloom, G., Castagna C. and Warren B. (2003). “More than mentors: principal coaching”. *Leadership*, 32 (5), 20-23.
- Brooks, G. R. (2000). Cognitive coaching training for master teachers and its effects on student teachers’ ability to reflect on practice. Unpublished Ph.D. thesis, University of Southern California, USA.
- Borman, J., Feger, S. and Kawakami, M. (2006). *Instructional Coaching: Key Themes from the Literature*. The Education Alliance at Brown University: USA.
- Bozeman, B. and Feeney, M. K. (2017). “Toward a Useful Theory of Mentoring A Conceptual Analysis and Critique”. *Administration and Society*, 39 (6), 719-739. DOI:10.1177/0095399707304119.

- Bulut, İ. (2009). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle Ve Fırat Üniversitesi Örneği).” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2009), 13-24.
- Buric, I. and Kim, L. E. (2020). “Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling”. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştıma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi: Ankara.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). “Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level”. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.
- 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.
- Chan, C. K. and Pang, M. F. (2006). “Teacher collaboration in learning communities”. *Teaching Education*, 17 (1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/10476210500527899>.
- Chang, D., Lee, C. D. and Wang, S.-C. (2014). “The influence of cognitive coaching on teaching reflection and teaching effectiveness: Taking teachers participating in formative teacher evaluation in elementary and secondary schools as examples”. *Journal of University of Taipei*, 45 (1), 61-80.
- Clinard, L. M, Mirón, L., Ariav, T., Botzer, I., Conroy, J., Laycock, K. and Yule, K. (1997). “A cross-cultural perspective of teachers' perceptions: What contributions are exchanged between cooperating teachers and student teachers?”. *American Educational Research*, 37 (3), 143-150.
- Cobb, P. and Bowers, J. (1999). “Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice”. *Educational researcher*, 28 (2), 4-15.
- Cobb, J. (2000). “The impact of professional development school on pre-service teacher preparation, in-service teachers' professionalism and children's achievement: Perception of in-service teachers”. *Action in Teacher Education*, 22 (3), 64-76.

- Cochran, B. and DeChesere J. (1995). "Teacher empowerment through cognitive coaching". *Thrust for Educational Leadership*, 24 (5), 24-28.
- Cohen, D. and Hill, H. (1997). Policy, practice and learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), 311-329.
- Coladarci, T. (1992). "Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching". *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Costa, A. (1981). "Teaching for intelligent behavior". *Educational Leadership*. 39 (1), 29-32.
- Costa, A. (1984). "Mediating the metacognitive". *Educational Leadership*. 42 (3), 57-62.
- Costa, A. and Garmston, R. (1994). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Christopher-Gordon Publishers: USA.
- Costa, A. and Kallick, B. (2000). "Getting into the habit of reflection". *Educational Leadership*, 57 (7), 60-62.
- Costa, A. and Garmston, R. (2002). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Christopher-Gordon Publishers: USA.
- Costa, A. and Garmston, R. (2014). *Cognitive Coaching Seminars Foundation Training Learning Guide*. Hawker Brownlow Education: Australia.
- Costa, A. and Garmston, R. (2015). "Check your gauges: Calibrating conversations assist teachers in fine-tuning instructions". *JSD: The Learning Forward Journal*, 36 (1), 44-47.
- Costa, A., Garmston, R., Hayes. C. and Ellison, J. (2016). *Cognitive Coaching: Developing Self Directed Leaders and Learners*. Rowman ve Littlefield: London.
- Coy, L. J. (2004). A case study of a professional development initiative focused on novice teacher mentoring. Unpublished Ph.D. thesis, New Mexico State University, USA.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education: Boston.
- Creswell, W.J. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications: USA.
- Çakir, A. ve Balcikanli, C. (2012). "The use of the EPOSTL to foster teacher autonomy: ELT student teachers' and teacher trainers' views". *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.7>.
- Dalton, S. S. (2008). *Five standards for effective teaching: how to succeed with all learners*. Jossey- Bass: USA.

- Darling- Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. The Teachers College Press: USA.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press: England.
- Demir, Ö. (2009). Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Ö. ve 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. ve Doğanay, A. (2008). “Bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin akademik başarıya etkisi”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (14), 121-138.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). “Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı.”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60 (60), 601-624.
- Demir, Ö. ve 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.
- Denton, A. C. and Hasbrouck, J. (2009). “A Description of Instructional Coaching and its Relationship to Consultation”. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19 (2), 150-175. <http://dx.doi.org/10.1080/10474410802463296>.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications: USA.
- Devine, M., Houssemand, C. and Meyers, R. (2013). “Instructional coaching for teachers: A strategy to implement new practices in the classrooms”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93 (2), 1126 – 1130.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath and Company: USA.

- 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.
- Doğanay, A. (1997). “Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34-42.
- Donahue-Barrett, K. (2014). The influence of literacy coaching on teacher knowledge and practice within the writing workshop model. Unpublished Ph.D. thesis, Northern Illinois University, USA.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press: Oxford.
- Edwards, J. L. and Newton, R. R. (1995). “The effects of Cognitive Coaching on teacher efficacy and empowerment”. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 18-22, USA, 2-39.
- Edwards, J. L., Green, K. E., Lyons, C. A., Rogers, M. S. and 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.
- Edwards, J. L. (2010). *Cognitive Coaching SM: A synthesis of the research*. Center for Cognitive Coaching: USA.
- Efklides, A. (2002). “The systemic nature of metacognitive experiences”. P. Chambres, M. Izaute and P.J. Marescaux (eds.). in: *Metacognition: Process, function and use*. (pp. 19-35). Kluwer Academic Publishers: USA.
- Eger, K. A. (2006). Teachers’ perception of the impact of cognitive coaching on their teacher thinking and behaviors. Unpublished Ph.D. thesis, University of Illinois, USA.
- Ellison, J. and Hayes, C. (2009). “Cognitive coaching”. J. Knight (ed.). in: *Coaching: Approaches and perspectives*. (pp.70-90). Corwin Press: USA.
- EngageNY. (2015, 5 Aralık). Teacher provides feedback to students - Example 8. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=D9FlwB0BFqQ>.
- EngageNY. (2015, 5 Aralık). Teacher provides feedback to students - Example 10. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=fGeYPYEBXsg>.
- EngageNY. (2015, 6 Aralık). Teacher provides feedback to students - Example 16. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=16MsVoBCCHc>.

- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). “Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30 Eylül 2005 Pamukkale Üniversitesi, Denizli. 471-477.
- Erdoğan, U. (2023). “Adaptation of teacher sense of efficacy scale short form into Turkish and investigating of measurement invariance. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24 (2),1129-1154. DOI 10.17679/inuefd.1082325.
- Evans, R. E. (2005). Utilizing Cognitive Coaching to enhance the implementation of recommended middle school instructional strategies. Unpublished Ph. D. thesis, University of Virginia, USA.
- Falk, B. (2001). “Professional learning through assessment”. A. Lieberman and L. Miller, (eds.). in: *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. (pp. 57-73). Teachers College Press: USA.
- 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>
- Fendler, L. (2003). “Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations”. *Educational Researcher*, 32 (3), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Fenner, A. B. (2012). “Insights into the European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL)”. D. Newby (ed.), in: *The EPOSTL as a tool for reflection* (pp. 29-51). Cambridge Scholars Publishing: England.
- Flavell, J. H. (1979). “Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry”. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Fine, J. C. and Kossack, S. W. (2002). “The effect of using rubric-embedded cognitive coaching strategies to initiate learning conversations”. *Journal of Reading Education*, 27(2), 31-37.
- Firki. (2014, 6 Ağustos). Classroom Reflection Example. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=tjpoXUmI-dA>.
- Fives, H. (2003). Exploring the relationships of teachers’ efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs: A multi-method study. Unpublished Ph.D. thesis, University of Maryland, USA.

- Galbraith, P. and Anstrom, K. (1995). "Peer Coaching: An Effective Staff Development Model for Educators of Linguistically and Culturally Diverse Students". *Directions in Language and Education*, 1 (3), 2-9.
- Garmston, R. J. (1987). "How administrators support peer coaching". *Educational Leadership*, 44 (5), 18-26.
- Garmston, R., Linder, C. and Whitaker, J. (1993). "Reflections on Cognitive Coaching". *New Roles, New Relationships*, 5 (2), 57-61.
- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). "Teacher efficacy: A construct validation". *Journal of Educational Psychology*, 36 (4), 569-82. doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569.
- Glassman, M. (2001). "Dewey and Vygotsky: Society, experience and inquiry in educational practice". *Educational Researcher*, 30 (4), 3-14.
- Glennon, K. (2012, 9 Mart). 1. Lesson Reflection. Erişim adresi: <https://sites.google.com/site/katysteacherworksample/v-instructionandmanagement-plan/e-planet-survivor/2-lesson-reflection>.
- Glennon, K. (2012, 9 Mart). 2. Lesson Reflection. Erişim adresi: <https://sites.google.com/site/katysteacherworksample/v-instructionandmanagement-plan/h-let-s-explore-the-solar-system/1-sol>.
- Greer, K. (2015, 12 Mart). Ineffective Classroom Management. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=XMhIUo2a1iE>.
- Grosso de Leon, A. (2001). *Higher education' challenge: new teacher education models for a new century*. Carnegie Corporation of New York: USA.
- Goldie, J. G. S. (2016). "Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age?". *Medical teacher*, 38 (10),1064-1069.
- González Del Castillo, A. (2015). Cognitive Coaching as a Form of Professional Development in a Linguistically Diverse School. Unpublished Ph.D.thesis, University of Missouri, USA.
- Göker, S. D. (2006b). "Impact of Peer Coaching on Self-Efficacy and Instructional Skills in TEFL Teacher Education". *System, And International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34 (2), 239–254. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.12.002>.
- 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. (2016a). "Use of Reflective Journals in Development of Teachers' Leadership and Teaching Skills". *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12), 63–70. <https://doi:10.13189/ujer.2016.041309>.
- Göker, S. D. (2016b). "An Alternative Model of Reflective Teacher Supervision". *Journal of Human Sciences*, 13 (2), 3560–3570. <https://doi:10.14687/jhs.v13i2.3868>.
- 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. ve 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.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1791241>.
- Göker, S. D. ve Ürün Göker, M. (2021). "Cognitive Coaching: Developing Teachers of English as Self-directed Learners". *Journal of Asian TEFL*, 18 (3), 875-890.
- Göker, S. D. (2022). "Rebooting Teacher Supervision in TEFL Through Instructional Coaching". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 30 (2), 1-17.
- Göker, S. D. ve Ürün Göker, M. (2024). "Developing Faculty As Self-Directed Learners Through Cognitive Coaching". K. N. Rainville, D. G. Title and C. G. Desrochers (eds.). in: *Faculty Peer Coaching in Higher Education*. (pp. 43-56). Information Age Publishing: USA..
- Gökmenoğlu, T., Beyazova, G. ve Kılıçoğlu, A. (2015). "Mesleki Gelişim: Öğrenen olarak Öğretmen Eğitimcileri". *İlköğretim Online*, 14 (2), 574-592. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.10038>.
- Guskey, T. R. and Passano, P. D. (1994). "Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions". *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627-643.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). "Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar". *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33 (5), 61-78.
- Hajovsky, D. B., Oyen, K. A., Chesnut, S. R. and Curtin, S. J. (2020). "Teacher–student relationship quality and math achievement: The mediating role of teacher self-

- efficacy”. *Psychology in the Schools*, 57 (1), 111-134.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22322>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. and Mashburn, A. J. (2008). “Teachers’ perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors”. *Social Development*, 17 (1), 115-136.
- Hargeves, A. and Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press: USA.
- Harkins, A. M. (2008). “Leapfrog principles and practices: Corecomponents of Education 3.0 and 4.0”. *Futures Research Quarterly*, 24 (1), 19-31.
- Hatton, N. and Smith, D. (1995). “Reflection in teacher education: Towards definition and implementation”. *School of Teaching and Curriculum Studies*, 11 (1), 33-49.
- Henry, A. G. (2012). *Cognitive Coaching: An Examination of the Reflective Journaling of Teacher Candidates*. Unpublished Ph.D. thesis, Baylor University, USA.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. and Tomlinson, P. D. (2009). “Mentoring beginning teachers: What we know and what we don’t”. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- Hoy, W. K. and Woolfolk, A. E. (1993). “Teachers’ sense of efficacy and the organizational health of schools”. *Elementary School Journal*, 93 (4), 335–372.
- Hoy, A. W. and 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.
- Hythecker, Velma I., Dansereau, Donald F. and Rocklin, Thomas, R. (1988). “An analysis of the processes influencing the structured dyadic learning environment”. *Journal of Educational Psychologist*, 23 (1), 23-37.
- Ingersol, R., May, H. and Collins, G. (2017). *Minority teacher recruitment, employment and retention: 1987 to 2013*. Learning Policy Institute: USA.
- Ingvarsdóttir, H. (2011). “The EPOSTL in Iceland: Getting the mentors on board”. D. Newby, A-B. Fenner and B. Jones (eds.). in: *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 63-70). Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- Irons, N. A. (2014). *Coaching for Questioning: A Study on the Impact of Questioning*. Unpublished Ph.D. thesis, Fielding Graduate University, USA.

- Ishak, R. and Mansor, M. (2020). "The Relationship between Knowledge Management and Organizational Learning with Academic Staff Readiness for Education 4.0". *Eurasian Journal of Educational Research*, 85 (4), 169-184.
- ITC Publications. (2013, 6 Mart). Bad Lesson Example (Weather). [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=iW0XsQ4X28s>.
- Jaede, M., Brosnan, P., Leigh, K. and Stroot, S. (2014). "Teaching to transgress: How Cognitive Coaching influences the apprenticeship model in pre-service urban teacher education". *American Educational Research*, 8 (4), 122-136.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Joyce, B. and Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Association for Supervision and Curriculum Development: USA.
- Kaya, H. İ. ve Demir, Ö. (2014). "Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 67-92.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harward University Press: USA.
- Kennedy, M. M. (2016). "How does professional development improve teaching?". *Review of Educational Research*, 86 (4), 945-980.
- Kerby, Dave S. (2014). "The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation". *Comprehensive Psychology*, 3 (1), 1-9. <http://doi:10.2466/11.IT.3.1>.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. and Gordon, K. A. (2011). "Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?". *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.
- Knaebel, D. R. (2008). Exploring the experiences of a literacy coach in a Reading First school in Indiana. Unpublished Ph.D. thesis, Indiana State University, USA.
- Knight, J. (2004). "Instructional coaches make progress through partnership". *Journal of Staff Development*, 25 (2), 32-37.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin: USA.
- Knight, J. (2009a). "The big four: A simple and powerful framework to dramatically improve instruction". *Strategram*, 21 (4), 1-7.

- Knight, J. (2009b). "Coaching: The key to translating research into practice lies in continuous, job-embedded learning with ongoing support". *Journal of Staff Development*, 30 (1), 18-20.
- Knight, J. (2011). *Unmistakable impact, a partnership approach for dramatically improving instruction*. Corwin Press: USA.
- Knight, J. (2012). "Coaching to improve teaching: Using the instructional coaching model". C. van Nieuwerburgh (ed.), in: *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents* (pp. 93-113). Karnac: London.
- Knight, J. and van Nieuwerburgh, C. (2012). "Instructional coaching: A focus on practice. Coaching". *An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5 (2), 100-112.
- Knowles, M., Swanson, R. and Holton, E. (2011). *The adult learner: The definite classic in adult education and human resource development*. Butterworth-Heinemann: USA.
- Kpanja, E. (2002). "A Study of the Effects of Video Tape Recording in Microteaching Training". *British Journal of Educational Technology*, 32 (4), 483-486. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00215>.
- Kretlow, A. G. and Bartholomev, C. C. (2010). "Using Coaching to Improve the Fidelity of Evidence-Based Practices: A Review of Studies". *Teacher Education and Special Education*, 33 (4) 279–299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>.
- Krpan, M. M. (1997). *Cognitive coaching and efficacy, growth, and change for second-, third-, and fourth-year elementary school educators*. California State University, USA.
- Kurz, A., Reddy, L. A. and Glover, T. (2017). "A Multidisciplinary Framework of Instructional Coaching". *Theory Into Practice*, 56 (1), 66-77. <http://doi:10.1080/00405841.2016.1260404>.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*. Teachers College Press: USA.
- Lave, J. (1991). "Situating learning in communities of practice". L. B. Resnick, J. M. Levine and S. D. Teasley (eds.). in: *Perspectives on socially shared cognition*. (pp.63–82). American Psychological Association: USA.
- Learning, A., Play, R. and Domain, C. P. (2002). *Instructional strategies*. Alberta Learning: Canada.
- Lee, I. (2008). "Fostering preservice reflection through response journals". *Teacher Education Quarterly*, 35 (1), 117-139.

- Levy, H. M. (2008). "Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards". *The Clearing House*, 81 (4), 161-164.
- Liebmann, R. M. (1993). Perceptions of human resource developers as to the initial and desired states of holonomy of managerial and manual employees. Unpublished Ph.D. thesis, Seton Hall University, USA.
- Lima, R. (2011, 07 Şubat). ESL/EFL Oral Error Feedback (test yourself). [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=VFVSQTNUxtc>.
- Lin, C. J. (2012). The influence of cognitive coaching on the planning and use of instructional conversations, with a focus on mathematics instructions. Unpublished Ph.D. thesis, University of Hawaii, USA.
- Little, J. W. (1982). "Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success". *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340.
- Loeschen, S. (2012). Generating reflection and improving teacher pedagogy through the use of Cognitive Coaching in a mentor/beginning teacher relationship. Unpublished Ph.D. thesis,. Northern Illinois University, USA.
- Louca (2003). "The concept and instruction of metacognition". *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N. and Hewson, P. W. (2010). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Sage Company: USA.
- MacLennan, S. and Seadon, T. (1988). "What price school based-work? Reflections on a school-sited PGCE method course". *Cambridge Journal of Education*, 18 (3), 387-403.
- Maginnis, J. L. (2009). *The relationship clinical faculty training has to student teacher self-efficacy*. State University of New York: USA.
- Maskey, C. L. (2009). "Cognitive Coaching Has an Exciting Place in Nursing Education". *Teaching and Learning in Nursing*, 4 (2), 63-65.
- Marcelo, C. (2009). "Professional development teachers". *Sisifo: Educational Sciences Journal*, 3 (8), 5-20.
- McCloy, D. (2011). Learning teaching reciprocal learning. Unpublished Ph.D. thesis, Arizona State University, USA.
- McIntyre, D. and Hagger, H. (1996). *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. David Fulton: London.

- McGinn, N. and Borden, A. (1995). *Framing questions, constructing answers: linking research with education policy for developing countries*. Harvard University Press, Cambridge.
- McLymont, Enid. F. and Costa, J. L. (1998). "Cognitive Coaching: The vehicle for professional development and teacher collaboration". *American Educational Research*, 47 (8), 143-150.
- McLymont, E. F. (2000). Mediated learning through the coaching approach facilitated by Cognitive Coaching. Unpublished Ph.D. thesis, University of Alberta, Canada.
- Memişoğlu, S. P. (2006). "Nasıl Bir Öğretmen". *Orta Öğretim Yeniden Yapılanma Sempozyumu*, 20-22 Aralık 2004, Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara. 334-338.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. and Eccles, J. S. (1988). "The transition to junior high school: Beliefs of preand post-transition teachers". *Journal of Youth and Adolescence*, 17(6), 543-5.
- Mirici, I. H. ve Demirbas, S. (2013). "How to turn the EPOSTL into an electronic setting: The E-ePOSTL". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106 (2), 1368- 1377. <https://doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.152>
- Moche, R. (2001). "Coaching teachers' thinking". *Journal of Jewish Education*, 66 (3), 19-29.
- Neumerski, C. M. (2013). "Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher and coach instructional leadership, and where should we go from here?". *Educational Administration Quarterly*, 49 (2), 310-347. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>.
- Neuman, S. B. and Cunningham, L. (2009). "The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices." *American Educational Research Journal*, 46 (2), 532-566 <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>.
- Noh, C. S., Malek, A. and Karim, A. (2021). "Design thinking mindset to enhance education 4.0 competitiveness in Malaysia". *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10 (2), 494-501. <https://doi: 10.11591/ijere.v10i2.20988>.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill: New York.

- Ogeyik, M. C. (2009). "Attitudes of the student teachers in English language teaching programs towards micro teaching technique". *English Language Teaching (CCSE)*, 2 (3), 205-212.
- Orlova, N. (2011). "Challenges of integrating the EPOSTL into pre-service teacher training". D. Newby, A-B. Fenner and B. Jones (eds.). in: *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. (pp.19-28). Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Özcan, Z. Ç. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Paris, S. G. and Winograd P. (1990). "How metacognition can promote academic learning and instruction". B. F. Jones and L. Idol (eds.). in: *Dimension of Thinking and Cognitive Instruction*. (pp. 108-114). NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers: USA.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage: USA.
- Perfect T. J. and Schwarts B. L. (2002). *Applied Metacognition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pollara, J. (2012). Peer coaching: teachers as leaders, teachers as learners. Unpublished Ph.D. thesis, Saint Elizabeth University, USA.
- Powers, S., Kaniuka, T., Phillips, B. and Cain, B (2016). "The Impact of Teacher-Lead Professional Development Programs on the Self-Efficacy of Veteran Teachers". *Journal of Research Initiatives*, 2 (16), 2-20.
- Puncreobutr, V. (2016). "Education 4.0: New Challenge of Learning". *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (2), 92-97.
- Ray, T. M. (1998). "Implementing the NCTM's standards through cognitive coaching". *Teaching Children Mathematics*, 4 (8), 480.
- Rennick, L. W. (2002). "The relationship between staff development in balanced literacy instruction for kindergarten teachers and student literacy achievement". *Dissertation Abstracts International*, 63 (5), 17-69.
- Richards, J. C. (1990). "The teacher as self-observer: Self-monitoring in teacher development". Jack C. Richards (ed.). in: *The Language Teaching Matrix*. (pp. 118-143). Cambridge University Press: New York.

- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1992). "Teacher development through peer observation". *TESOL Journal*. 1(2), 7-10.
- Rich, P. C. (2013). Perceptions of Cognitive Coaching of alternatively certified reading teachers situated in two high poverty urban schools: A case study. Unpublished Ph.D. thesis,. University of West Florida, USA.
- Rinaldi, L. (2013). The effects of learning about the Five States of Mind on elementary children in grades 3, 4 and 5. Unpublished Ph.D. thesis, Fielding Graduate University, USA.
- Roberts, M. J. and Erdos G. (1993). "Strategy selection and metacognition". *Educational Psychology*, 13 (3/4), 259-266.
- Robinson, J. M. (2011). Supporting national board candidates via cognitive coaching conversations and communities of practice. Unpublished Ph.D. thesis, Arizona State University, USA.
- Rogers, W. T., Hauserman, C. P. and Skytt, J. (2016). "Using Cognitive Coaching to build school leadership capacity: A case study in Alberta". *Canadian Journal of Education*, 39 (3), 1-29.
- Ross, J. A. (1992). "Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement". *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Rowley, J. B. (1999). "Supporting teacher: The good mentor". *Educational Leadership*. 56 (8), 20- 22.
- Saphier, J. (1989). *The school culture survey*. Research for Better Teaching: USA.
- Schlosser, J. L. (1998). The impact of cognitive coaching on the thinking processes of elementary school teachers. Unpublished Ph.D. thesis, Brigham Young University, USA.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books: USA.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass USA.
- Schön, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass, USA.
- Senemoğlu N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi: Ankara.

- Shenton, A. K. (2004). "Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects". *Education for Information*, 22 (2), 63-75
- Sinlarat, P. (2016). "Education 4.0 is more than education". *Asia Pacific Education Review*, 3, 139-143.
- Showers, B. (1985). "Teachers coaching teachers". *Educational Leadership*, 42 (7), 43-48.
- Showers, B., Joyce, B. and Bennett, B. (1987). "Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis". *Educational Leadership*, 45 (3), 77-87.
- Showers, B. and Joyce, B. (1996). "The evolution of peer coaching". *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.
- Sgulcso. (2010, 17 Ağustos). Giving Effective Feedback 3-Unhelpful and Helpful Feedback. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=PRllnUAKwDY>.
- Skytt, J. K., Hauserman, C. P., Rogers, W. T. and Johnson, J. B. (2014). "Cognitive coaching to build school leadership capacity: A case study in Alberta". *Canadian Journal Education*, 39 (3), 74-93.
- 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*. California State University: Fullerton.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L. and Fox, L. (2015). "Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching". *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. doi:10.1177/0271121415594925.
- Sommers, W. and Costa, A. (1993). "Bo Peep was wrong". *NASSP Bulletin*, 77 (557), 110-113. doi.org/10.1177/019263659307755719.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. National Staff Development Council: Oxford.
- Stein, M. K. and Wang, M. C. (1988). "Teacher development and school improvement: the process of teacher change". *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-18.
- Summers, J. J., Davis, H. A. and Hoy, A. W. (2017). "The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality". *Learning and Individual Differences*, 53, 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.004>.

- Tanang, H. and Abu, B. (2014). "Teacher professionalism and professional development practices in South Sulawesi, Indonesia". *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 25–42. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n2p2>.
- Tatto, M. T. (1999). *Conceptualizing and studying teacher education across world regions: an overview*. Teachers College Press: USA.
- Teaching English with Oxford (2015, 1 Mayıs). Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 3 (Part1). [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=GLP5-KuIMKs>.
- Teaching English with Oxford (2015, 1 Mayıs). Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 3 (Part 2). [Video]. Erişim adresi: [https://www.youtube.com/watch?v=2YgoA\\_8a0to](https://www.youtube.com/watch?v=2YgoA_8a0to).
- Teaching English with Oxford (2015, 1 Mayıs). Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 3 (Part 3). [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=XK1QPozwnI>.
- Teaching English with Oxford (2015, May 01). Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 3 (Part 4). [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=pPDplqOdpSw>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass: USA.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. K. (1998). "Teacher efficacy: Its meaning and measure". *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248. <http://doi:10.3102/00346543068002202>.
- Tschannen-Moran, M. and A. W. Hoy. (2001). "Teacher Sense of Efficacy: Capturing an Elusive Construct". *Teaching and Teacher Education*, 17 (7): 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Tschannen-Moran, M. and McMaster, P. (2009). "Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and the implementation of a new teaching strategy". *Elementary School Journal*, 110 (2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M. and Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>.

- Townsend, S. S. (1995). *Understanding the effects of cognitive coaching on student teachers and cooperating teachers*. University of Denver: USA.
- Tümen Akyıldız, S. (2015). Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbilmiş Becerilerine Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ürün Göker, M. (2020). Effects of Reflective Coaching on Pre-service EFL Teachers' Instructional Skills and Sense of Efficacy. Published PhD. thesis. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Van den Bergh, L., Ros, A. and Beijgaard, 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. and Meirink, J. (2012). "What makes teacher professional development effective?" Kooy, M. and K. Van Veen (eds.). in: *Teacher learning that matters, International Perspectives*. (pp. 3-21). Routledge: New York.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. UNESCO, International Institute for Educational Planning: Paris.
- Vygotsky, L. S. and Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge.
- Waddell, D. L. and Dunn N. (2005). "Peer coaching: the next step in staff development". *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36 (2), 84-89.
- Wehby, J. H., Daniel M. Maggin, D. M., Moore Partin, T. C. and Robertson, R. (2012). "The Impact of Working Alliance, Social Validity, and Teacher Burnout on Implementation Fidelity of the Good Behavior Game". *School Mental Health*, 4, 22-33.
- Wenger, E. (1998). "Communities of practice: Learning as a social system". *Systems thinker*, 9 (5), 2-3.
- Wheat Townsend, J. D. (2016). Context-specific coaching: Discovering the complexities of using instructional coaching with principals and teachers. Unpublished Ph.D. thesis, Indiana University, USA.
- Winton, P. J., Snyder, P. and Goffin, S. (2015). "Beyond the status quo: Rethinking professional development for early childhood teachers". L. Couse and S. Recchia

- (eds.). in: *Handbook of early childhood teacher education*. (pp. 126-140).  
Routledge: New York.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. and Hoy, W. K. (1990). "Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students". *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137–148.
- Wooten Burnett, S. W. (2014). Cognitive coaching SM: The impact on teacher candidates' teacher efficacy. Unpublished Ph.D. thesis, University of Louisville, USA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Turcademy: Ankara.
- Zee, M. and Y. Koomen, H. M. (2016). "Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being". *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/003465431562680>.
- Zee, M. and Koomen, H. M. (2017). "Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes". *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>.
- Zee, M., Koomen, H. M. and Jong, P. F. (2018). "How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement". *Contemporary Educational Psychology*, 55, 189-200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.006>.
- Zickar, M. J. and Keith, M. G. (2023). "Innovations in sampling: improving the appropriateness and quality of samples in organizational research". *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 315-337. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-052946>.

## EKLER

### EK 1 ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

#### Teachers' Sense of Efficacy Scale<sup>1</sup> (short form)

Teacher Beliefs		How much can you do?									
Directions: This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below. Your answers are confidential.		Nothing	Very Little	Some Influence	Quite A Bit	A Great Deal					
1.	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
2.	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
3.	How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
4.	How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
5.	To what extent can you craft good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
6.	How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
7.	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
8.	How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
9.	How much can you use a variety of assessment strategies?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
10.	To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
11.	How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
12.	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	

Kaynak: Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783

## Directions for Scoring the Teachers' Sense of Efficacy Scale<sup>1</sup>

**Developers:** Megan Tschannen-Moran, College of William and Mary  
!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!Anita Woolfolk Hoy, the Ohio State University.

!

### Construct Validity

For information the construct validity of the Teachers' Sense of Teacher efficacy Scale, see:

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

### Factor Analysis

It is important to conduct a factor analysis to determine how your participants respond to the questions. We have consistently found three moderately correlated factors: *Efficacy in Student Engagement*, *Efficacy in Instructional Practices*, and *Efficacy in Classroom Management*, but at times the make up of the scales varies slightly. With preservice teachers we recommend that the full 24-item scale (or 12-item short form) be used, because the factor structure often is less distinct for these respondents.

### Subscale Scores

To determine the *Efficacy in Student Engagement*, *Efficacy in Instructional Practices*, and *Efficacy in Classroom Management* subscale scores, we compute unweighted means of the items that load on each factor. Generally these groupings are:

#### Long Form

*Efficacy in Student Engagement:* Items 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22  
*Efficacy in Instructional Strategies:* Items 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24  
*Efficacy in Classroom Management:* Items 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

#### Short Form

*Efficacy in Student Engagement:* Items 2, 3, 4, 11  
*Efficacy in Instructional Strategies:* Items 5, 9, 10, 12  
*Efficacy in Classroom Management:* Items 1, 6, 7, 8

### Reliabilities

In Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805, the following were found:

	Long Form			Short Form		
	Mean	SD	alpha	Mean	SD	alpha
<b>OSTES</b>	7.1	.94	.94	7.1	.98	.90
<i>Engagement</i>	7.3	1.1	.87	7.2	1.2	.81
<i>Instruction</i>	7.3	1.1	.91	7.3	1.2	.86
<i>Management</i>	6.7	1.1	.90	6.7	1.2	.86

<sup>1</sup> Because this instrument was developed at the Ohio State University, it is sometimes referred to as the *Ohio State Teacher Efficacy Scale*. We prefer the name, *Teachers' Sense of Efficacy Scale*.

## EK 2 DERS SONRASI YANSITICI ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

### Self-assessment tool for post-lesson reflection

The aim of this self-assessment tool is to help you reflect about as many aspects of your teaching as possible. We suggest that you read through the points below after each lesson you teach during your teaching practice, and indicate your level of contentment by **5 - excellent 4 – very good. 3 - good. 2 - fair ; needs improvement. 1 – poor** in the third column. Obviously, not all of the points below will always be applicable to all your lessons.

PLANNING		
<b>1. Aims and objectives</b>	The aims and objectives are clear, feasible and congruent with the syllabus and the learners' needs. The overall aims contribute to the development of the learners' intercultural communicative competence.	
<b>2. Learners' needs</b>	The planned activities build on learners' existing skills and knowledge, and motivate and challenge the learners according to their needs and interests.	
<b>3. Activities</b>	The activities provide variety to keep students' attention while the steps are coherent enough to contribute to a natural flow of the lesson. There is a good balance of new input and revision/recycling. Back-up activities are in reserve.	
<b>4. Techniques</b>	Strategies and techniques enhance learning, are appropriate for maintaining interest and cater for a variety of learning styles.	
<b>5. Resources</b>	When necessary and beneficial, T supplements the textbook with additional instructional materials and uses a variety of resources to facilitate learning.	
<b>6. Feasibility</b>	T thoroughly and realistically prepared all aspects of the lesson for successful implementation in the classroom within the given timeframe.	

**PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES**

<p><b>1. Rapport</b></p>	<p>T relates to learners showing interest in them as individuals and respecting their diversity of ideas and backgrounds. The positive classroom atmosphere reflects fairness, confidence and collaboration. T tries to benefit from the potential in groups.</p>	
<p><b>2. Presence</b></p>	<p>T is able to hold learners' attention; his/her voice is clear and varied; his/her speech is articulate; T uses space and non-verbal communication to good effect.</p>	
<p><b>3. Language proficiency</b></p>	<p>T has intelligible pronunciation, speaks fluently with accurate vocabulary and grammar. T makes no mistakes when teaching pre-prepared material, self-corrects occasional errors in spontaneous communication.</p>	
<p><b>4. Language awareness</b></p>	<p>T provides learners with both linguistically and culturally adequate models and examples of the target language. T uses L1 selectively and efficiently.</p>	
<p><b>5. Commitment to the learners' personal growth</b></p>	<p>T is able to develop the learners' personality: based on individual needs and special conditions, enhance the learners' intellectual, emotional, social and moral development, and the acquisition of democratic social values through EFL learning.</p>	
<p><b>6. Attitude to self-development</b></p>	<p>T is aware of own strengths and weaknesses; s/he is committed to reflect on his/her planning and implementation in order to develop.</p>	

<b>IMPLEMENTATION</b>			
<b>1. Structure</b>	<b>Framework and progression</b>	The lesson has a clear beginning, main focus and an appropriate ending/consolidation phase. There is coherence between the stages of the lesson with natural transition between activities.	
<b>2. Materials</b>	<b>a. Coursebook and supplementary material</b>	Coursebook and resource books meet the learning objectives, learner needs, and show relevance to the target language culture. With appropriate additional activities the T skilfully compensates for the shortcomings of the set textbook (if any).	
	<b>b. Teaching aids</b>	Clearly structured board work, good quality visuals and carefully prepared handouts are used (where applicable).	
	<b>c. Equipment</b>	T demonstrates familiarity with ICT tools and other equipment (CD player, video, IWB, computer, internet platforms, etc.)	
<b>3. Class Management</b>	<b>a. Instructions</b>	Focused, clear, brief. In case of complex instructions demonstration and/or examples are used.	
	<b>b. Questioning techniques</b>	T skilfully varies the use of different question types to prompt real communication, and makes use of opportunities to provoke longer stretches of answers. T applies various effective techniques for elicitation and checking understanding.	
	<b>c. Timing and pacing</b>	Time allocations are appropriate for activities; T takes into account individual differences. Learners are neither slowed nor rushed, adequate wait times are provided. A good balance between stirrers and settlers is achieved.	
	<b>d. Varied interaction and teacher roles</b>	Varied interaction patterns and adjusted T roles are appropriate for learning objectives and content of activities. T knows when to step back and let students perform, discuss, explain, etc.	
	<b>e. Error correction</b>	T selects from multiple approaches and a wide range of correction techniques in accordance with the focus of the activity.	
	<b>f. Feedback and evaluation</b>	T gives constructive feedback on the learner's progress and achievements. T is aware of pedagogically sound, fair and systematic procedures to evaluate learners' performance, commitment and effort over time; formal evaluation criteria are clearly communicated to learners. Feedback is formative; steps for further development are laid out.	
	<b>g. Discipline</b>	T is able to establish and maintain a balance between discipline and a relaxed working atmosphere.	
<b>4. Climate for Learning</b>	<b>a. Communication</b>	Meaningful practice is present and genuine communication is generated regardless of the learners' level. T encourages learners to express their ideas, and promotes interaction among them. Learner talking time is increased to the possible maximum.	
	<b>b. Environment</b>	T creates an inclusive environment in which all learners actively participate and adapts the physical arrangement of the classroom to reflect lesson needs and to facilitate the grouping of learners for effective interaction.	
	<b>c. Learner autonomy</b>	T demonstrates learner-centred practices to facilitate learning, caters for different learning styles and incorporates ways of developing learning strategies into the lesson. T encourages learners to take responsibility for their own learning.	

**Kaynak:** European Portfolio for Student Teachers of Languages. (2007). Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska & Soghikyan. European Centre for Modern Languages. Nikolaiplatz 4 A-8020 Graz.

## **EK 3 BİLİŞSEL KOÇLUK EĞİTİMİ DEĞERLENDİRME FORMU**

**(Araştırmacı tarafından hazırlanan)**

Yönerge: Lütfen aşağıdaki eğitsel becerilerin ve öz-yeterlik duygusunun geliştirilmesi açısından uygulanan Bilişsel Koçluk Eğitim Programı hakkındaki görüşlerinizi ve Bilişsel Koçluk eğitimden duyduğunuz memnuniyeti belirtiniz. Cevaplarınız gizli tutulacaktır.

Aşağıdaki noktaların her birinin gelişimiyle ilgili yorumlarınızı belirtiniz:

### **1. Eğitsel Beceriler**

#### **Planlama:**

Ders planı: (sınıfın tutarlılığı, dersin amaçları ve hedefleri, zamanlama, etkinlikler, açıklık, bireyselleştirme, zorlukların öngörülmesi vb)

.....  
.....

#### **Kişisel ve Mesleki Beceriler:**

Öğrencilerle uyum ve ilişki:

.....

Öğretmenin sınıf içi varlığı, duruşu ve ses kullanımı:

.....

İngilizce'ye hakimiyet ve dil farkındalığı:

.....

Öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmek

.....

Kişisel gelişim planları

.....

**Uygulama:**

Sınıf yönetim becerileri ve teknikleri: (etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmen/öğrenci konuşma süresinin dağılımı, sınıfın derse katılımının yolları, sınıf disiplinin sağlanması, hataların düzeltilmesi, farklı etkinliklerin uygulanması, öğretmenin beden dili vb).

.....  
.....  
.....

Öğretim becerileri ve kullanılan materyaller: (açık yönerge kullanımı, iyi soru sorma teknikleri, farklı kaynak ve materyallerden yararlanma, ana dilin kullanımı, yardımcı araçların ve kitapların kullanımı vb.)

.....  
.....

Sınıf iklimi (etkili ve saygılı iletişim, kapsayıcı ortam, öğrenme stratejileri geliştirme, öğrenci özerkliğini sağlama vb.)

.....  
.....  
.....

**2. Öz-yeterlik**

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nde yer alan 12 maddedin her biri hakkındaki düşüncenizi ve Bilişsel Koçluk eğitiminin her bir madde bağlamında öz-yeterlik algınızın gelişimine etkisini açıklayınız. Cevaplarınız gizli tutulacaktır.

.....  
.....  
.....  
.....

### 3. Bilişsel Koçluk Eğitimine İlişkin Genel Değerlendirme

Aşağıdaki sorulara ilişkin düşüncelerinizi ve yorumlarınızı detaylandırarak açıklayınız.

- 1) Bilişsel Koçluk eğitiminden ne derece memnun kaldınız? Kısaca açıklayınız.
- 2) Bilişsel Koçluk eğitimi beklentilerinizi karşıladı mı? Kısaca açıklayınız.
- 3) Bilişsel Koçluk eğitiminin size ne açıdan katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Kısaca açıklayınız.

## EK 4 YANSITICI GÜNLÜK PLANI

**Öğretmenin adı/soyadı:**

**Tarih:**

1) Derste ne oldu ve bu durumdan ne öğrendim ve nasıl hissettim?

.....  
.....  
.....

2) Öğrendiklerimi hem eğitsel ve sınıf yönetim becerilerimin hem de öz-yeterlik algımın gelişimine katkı sağlamak için nasıl kullanabilirim?

.....  
.....  
.....

3) Bir sonraki derste farklı olarak ne yapabilirim?

.....  
.....  
.....

**EK 5 ÖZEL İSTEK 1915 ÇANAKKALE OKULLARI'NDAN ALINAN İZİN BELGESİ**



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
Özel İstek Çanakkale Bindokuzyüzonbeş Ortaokulu Müdürlüğü

Sayı : 99982901.405.01 / 42  
Konu : Ceyda PİLEVNE

25.05.2022

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora programında öğrenci olan Ceyda PİLEVNE'nin doktora tez çalışması olarak belirlenen "Bilişsel Koçluğun İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi" adlı çalışmanın okulumuzda yapılması planlanmaktadır. Araştırmanın okulumuzda yapılmasında Müdürlüğümüzce bir sakınca görülmemiştir. Bilgilerinize arz ederim.

## EK 6 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİN BELGESİ



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu  
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200134567  
Konu : Başvuru İncelenmesi

23.06.2022

Sayın Ceyda PİLEVNE

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-0530 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 23.06.2022 tarih ve 13/12 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 12-** Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER**'in yaptığı ve proje araştırmacısı **Ceyda PİLEVNE** tarafından gerçekleştirilen “Bilişsel Koçluğun İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi” başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



## EK 7 ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN BELGESİ



**ANITA WOOLFOLK HOY, PH.D.**

**PROFESSOR**  
PSYCHOLOGICAL STUDIES IN EDUCATION

Dear

You have my permission to use the *Teachers' Sense of Efficacy Scale* in your research. A copy the scoring instructions can be found at:

Best wishes in your work,



## EK 8 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Ceyda PİLEVNE tarafından yürütülen “Bilişsel Koçluğun İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Gelişimine Etkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Costa ve Garmston (2014)’ un Bilişsel Koçluk modeli çerçevesinde, bilişsel koçluğun öğretmen öz-yeterlik gelişimine etkisi incelemek ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine bilişsel açıdan farkındalık kazandırmaktır. Araştırmada sizden tahminen 40 saat (eğitim süresi) ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 14 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

---

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.