



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/4, p. 507-530

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11226>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 30.11.2016

✓ Accepted/Kabul: 10.03.2017

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ – Yrd.
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

This article was checked by iThenticate.

BİLİŞSEL KOÇLUK DESTEKLİ YANSITICI ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE ETKİSİ*

Seçil TÜMEN AKYILDIZ - Çetin SEMERCİ***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı temel alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma 2013-2014 Akademik yılı bahar döneminde Elazığ Fırat Üniversitesi yabancı Diller Yüksek Okulunda hazırlık öğrenimi gören öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin kombine edilip kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacının deneysel bir çalışmanın içerisine ikincil araştırma sorusunu cevaplamak için nitel bir aşama eklemesiyle oluşan iç içe desen ise araştırma desenini oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri gerçek deneme modellerinden ‘ön test-son test kontrol gruplu’ desenle yürütülmüştür. Çalışmada gruplar bir deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı deney grubunun ve kontrol grubunu oluşturan iki sınıftan birinin derslerini yürütmüş, kontrol grubunu oluşturan diğer sınıfın dersi ise gönüllülük esası temel alınarak sınıfın kendi öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise eylem araştırması deseni tercih edilmiş ve de bu çerçevede “Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için deney grubundan farklı seviyelerde dokuz öğrenci gönüllülük esası ile seçilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan nicel veri toplama aracı Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen ve Başol ve Engin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğidir. Nicel verilerin analizinde SPSS-17 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, İngilizce öğretiminde uygulanan bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim

* Bu çalışma "Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiş ve Thinking Collaborative Organization (USA) tarafından yılın en iyi araştırma ödülüne layık görülmüştür.

* Okt. Dr. Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: stakyildiz@firat.edu.tr

** Prof. Dr. Bartın Üniversitesi, El-mek: csemerci@bartin.edu.tr

yaklaşımının uygulanan ölçeğin tüm alt boyutları ele alındığında, mevcut programa kıyasla öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde ise, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının deney grubundaki öğrenciler tarafından oldukça olumlu değerlendirildiği belirlenmiş, konuyu bu şekilde daha iyi anladıkları ve öğrenmeyi öğrenme noktasında kazanımlarının yüksek olduğu vurgulanmış ve bu becerilerin diğer derslerde olduğu kadar yaşamlarının her alanında kullanılacağı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı öğretim, yansıtıcı düşünme, bilişsel koçluk.

THE COGNITIVE COACHING-SUPPORTED REFLECTIVE TEACHING APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: REFLECTIVE THINKING SKILLS

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of the cognitive coaching-supported reflective teaching approach in English language teaching on the reflective skills of the students. It was conducted during the spring semester of 2013/2014 academic year at the School of Foreign Languages, Fırat University, Elazığ, Turkey. In this study the mixed method which combined and used both the quantitative and qualitative methods together, was preferred. The embedded design consisting of adding a secondary research question to an experimental study was formed the design of the study. The quantitative aspect of the study was conducted as pre-test post-test control group experimental design. The groups of the study were determined as one control and one experimental group. The researcher instructed the experimental group and one of the two classes comprising the control group. The other control group class was instructed by its own instructor determined voluntarily. As for the qualitative aspect of the study, action research design was preferred and in this respect interviews were made to identify students' views about the experimental process. For the interviews, nine students from the experimental group were selected voluntarily according to their levels in class. The data collection instrument was the 'Reflective Thinking Scale' which was developed by Kember and the others (2000) and was adapted in Turkish by Başol and Engin (2013). The SPSS-17 statistical program was used to analyze quantitative data. According to the results obtained from this study, it can be stated that the cognitive coaching-supported reflective teaching approach in teaching of the English language is an effective method for increasing students's reflective thinking skills in all of the subscales compared to the current program. The qualitative results of the research revealed that the cognitive coaching supported reflective teaching approach was evaluated positiveley by the students. They stated that they comprehended the subjects beter, had higher attainments about learning to learn and applied these skills in all the aspects of their lives.

Turkish Studies

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: It is possible to transform the schools to better places in terms of student success, satisfaction in learning and constructing more effective ways to reach students (Costa and Garmston, 2002, p.xvii). Education can be changed by changing minds first. Teachers have been expected to cause learning in students helping them to learn about learning they can take charge of their own learning. Thus the teachers can concentrate on teaching and become better and powerful (Novak and Gowin, 2004, pp.xi,xii). Learning what it means to learn, students can control over the meaning that shape their educational lives (Novak and Gowin, 2004, p.1). Having responsibility of one's own learning is possible by adopting constructivist teaching approach. There have been so many approaches as part of constructivist teaching. Within this research reflective teaching, thinking and cognitive coaching are into prominence.

Reflection has been explained by many people but the concept was identified with Dewey. He stated that the primary goal of education was to bring people reflection habit (Dewey, 1910, p.78). Schön explained reflection in two ways: "reflection-in-action and reflection-on-action". Reflection-in-action has occurred when people think about what they are doing, in the midst of a spontaneous performance, and the latter thinking about the action after doing it (Schön, 1983, pp53-54). On the other hand Pollard (2005, p.17), Bartlett (1990, p.209), Richards and Lockhard (1996, pp.27, 28), and Cowan (2006, p.46) explained reflection as a dynamic and cyclical process. Costa and Kallick expressed that students imitated adults to be able to reflect (2000, p.62). Thus it is clear that utilizing the coaches in terms of encouraging and guiding the students will support the reflection process.

Known as an effective approach within the context of reflective teaching, cognitive coaching among the other coaching types has been explained by many people. But Costa and Garmston have been of importance in related field. They believe that people construct their own meaning reflecting on experience and interaction with others. The cognitive coaching approach has aimed to enhance one's capacity for self-directed learning and to help the teachers being more adaptive and flexible in their teaching style. Cognitive coaches dedicate themselves to learning and to enhancing interdependence by serving others, setting aside their own needs (Costa and Garmstone, 2002, pp.5-7). To achieve the aims mentioned above within the framework of cognitive coaching three conferences has been defined as a continual process. They are planning, event (observation) and reflecting (Costa and Garmston, 2002, p.43). Slinger (2004) and Moche (1999) proved that cognitive coaching practices enhance reflection skills. Similarly Ellison and Hayes (2009) stated that cognitive coaching supporting one's internal thought process help them to be more reflective.

Analyzing the studies in this field it can be observed that there is still a need such researches in which cognitive coaching practices apply on students and the results assessed in terms of reflection. The aim of the study is combining cognitive coaching practices with reflective

teaching and improving students' reflective thinking skills. Starting from this point we tried to find the answers of the research questions below.

1-Are there any significance between the experimental group to which the cognitive coaching supported reflective teaching approach was applied, and the control group in regards to scores in the Reflective Thinking Scale?

2-What are the opinions of experimental group students about the cognitive coaching supported reflecting teaching approach?

Method: This study was conducted with mixed method using and analyzing quantitative and qualitative data together. Embedded, one of the mixed method design, was used to answer a secondary research question to support the quantitative findings. The quantitative data were analyzed using pre-test, post-test control group design which is one of the most accurate score models. In this design, measurements are made before and after the experimental procedure on the groups (Karasar, 2003, p.97).

The study group comprised a total of 94 preparatory class students from four different branches at the School of Foreign Languages, Firat University, Elazığ, Turkey during spring semester of the 2013/2014 academic year. Students were assigned to study groups objectively so as to conduct an experimental study. Therefore, 30 students among 47, which was the total number of two classes, were selected for the experimental group, and 30 students from 47, the total number of the other two classes, were selected as the control group for the study. As a result, the total number of the students in the experimental and control groups were 60.

The design of the qualitative part of the study is action research. According to this design nine students were chosen from the experimental group to answer the question "What are the opinions of experimental group students about the cognitive coaching supported reflecting teaching approach?"

Data collection procedure: The process steps in this study conducted with the experimental and control groups within the English grammar lecture in the preparatory classes are as follows:

1) Cognitive coaching-supported reflective teaching techniques were prepared regarding the topics which would be taught during the seven week-practice period. These techniques were prepared based on the opinion of experts. They were put into final form with the necessary revisions after receiving the expert opinion. The success test was similarly prepared by the researcher for the pre-trial application with the help of expert opinions. Afterwards, it was put into final form depending on the results of the preliminary trial.

2) Before the process was initiated, meetings were conducted with the school administration, required permissions were obtained, and the process was discussed in detail with the administration. Additionally, during the same period, the first meeting was held with the two classes in the experimental group so as to build a mutual trust in line with Costa's and Garmston's (2002) cognitive coaching process. The instructor

who would be teaching the control group was assigned on a voluntary basis. The study details were given to the voluntary instructor and the lectures were carried out meticulously during the process, which had a high importance for the study. Thus, the planning was completed.

3) The Reflective Thinking Scale developed by Kember and his colleagues (2000) was applied to the classes as the pre-test prior to the process, and the groups were objectively dedicated as the experimental and control groups by comparing the means of classes according to the results. As no significant difference was observed between the groups the process was initiated.

4) Throughout the seven weeks, reflective teaching activities during lectures, and cognitive coaching discussions during break continued correspondingly in the experimental group. An application under the teacher's book prepared by the administration of the School of Foreign Languages was performed in the control group.

5) After the applications in the experimental and control groups, the Reflective Thinking Scale was applied to both groups as the post-test, the final meeting of the cognitive coaching was held, and students were given the chance to express their opinions about the process. The data obtained from those procedures was transferred into a computer program.

Findings

Findings Related to the First Sub Research Question: This sub question was aimed at determining the effect of the practices applied to the experiment and control groups on the students' reflective improvement. At the first stage, after it was understood that the experimental group students' pre-test and post-test scores were in normal range, t test for the dependent groups was used to examine the differences between the scores. The arithmetic mean of the pre-test and post-test scores of the experimental group can be seen as (pretest= 38.73; posttest=53.20). There is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group [$t(29)=21.087$; $p=.000$]. As it can be clearly seen, this difference is on behalf of the post-test scores.

The pre-test and post-test scores of the students in the control group were also examined in regard to normal range, and after observing that they were in normal range, the t test for dependent group was used to determine the difference. The arithmetic mean of the pre-test and post-test scores of the control group can be seen as (pretest= 37.16; posttest=37.43). There is no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group [$t(29)=.665$; $p=.511$].

The nonparametric Mann Whitney U test was used, which is one of the t tests for independent groups, so as to reveal the significance of the difference between the reflective thinking scores of the students in the experimental and control groups. The statistical procedures demonstrate that there is a significant difference between the groups' scores regarding the post-test practice as the success test (MWU=.000; $p=.000$). This finding demonstrates that the cognitive coaching-supported reflective teaching approach has a positive effect on the reflective thinking skills of

students in the experimental group when compared to the traditional practice.

Findings Related to the Second Sub Research Question:

Observing in general terms the comments of the students about cognitive coaching supported reflective teaching approach, it can be stated that they have positive thoughts about the process. They stated that they comprehended the subjects better, had higher attainments about learning to learn and applied these skills in all the aspects of their lives. It refers that the practice has resulted in a positive way.

Discussion and Results: All these results demonstrate that cognitive coaching-supported reflective teaching practices increase students' reflective thinking skills. The results of the literature review support the findings of the current research. Moche, 1999, Slinger, 2004, Eger, 2006, Powell ve Kusuma Powell, 2007, Bjerken, 2013 come through that cognitive coaching practices improve reflection. . Diaz (2013) opines that cognitive coaching has a positive effect on improvement of students with the support of reflection. Demir (2009) stated that students expressed positive opinions about the cognitive coaching practices.

This study aimed to give individuals independence and increase their success by teaching them to play the leading role in their learning process and to draw new paths to their individual development. It would be fair to state that those aims were achieved. Also by this study, students in experimental group were enabled to acquire more experience in reflective thinking field and become self-directed individuals.

Keywords: Reflective teaching, reflective thinking, Cognitive Coaching

Giriş

Okullar daha fazla öğrencinin başarılı olduğu, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yeterli olduğu, öğretmenlerin öğrencilerine ulaşmak için daha etkili yollar yapılandığı ve öğrencilerin özerk birer öğrenen haline geldikleri daha iyi yerlere dönüştürülemez mi (Costa ve Garmston, 2002, s.xvii)? Bu durumda öğrencilerin duygu ve düşüncelerine birlikte değer veren ve yeni öğrendikleri bilgileri yapılandıkları yeni öğrenim ortamları oluşturmak maliyeti çok yüksek bir süreç midir? Novak ve Gowin'e göre yaklaşık yüz yıldır öğrenciler öğrenmenin davranış değişikliği olarak kabul edildiği davranışçı psikologların söylemleri ile mağdur edilmişlerdir. Ancak çok sonra öğrenmenin yaşantılarda meydana gelen değişiklik olduğu benimsenince öğrenme, bireylerin yaşantıları yoluyla yansıtma yaptıkları ve çok daha güçlü anlamlar yapılandıkları bir sürece dönüşmüştür. Bireyler ancak düşündükçe ve hissettikçe yaşantılarının anlamlarını güçlendirip zenginleştirebilir. Bu bağlamda eğitim programları öğrencilere yeni öğrendikleriyle var olan bilgileri arasında ilişki kurmaları için kolaylık sağlar ve öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri yeni bağlamlarda etkili ve rahat bir şekilde kullanabilmelerini temin eder. Var olan eğitim sistemindeki yanlışlıkların değişmesi gerekir. Yapılacak olan değişimler düşünüldüğü kadar pahalıya mal olmayacaktır. Yapılandırılacak yeni pedagojik stratejiler ve öğretim programları maliyetli gibi görünse de süreç, insanların bakış açılarını değiştirmeleriyle oldukça kolay ve zahmetsiz bir iş haline gelecektir. Öğretmenlerin bu noktada yapmaları gereken şey öğrencilerine öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenmelerinin sorumluluğunu alan öğrenciler sayesinde öğretmenler de sadece öğretime odaklanabilecekler ve daha güçlü ve etkili bir duruma geleceklerdir (Novak ve Gowin, 2004, ss.xi,xii). Öğrenmenin

sorumluluğunu alabilmek yeni yapılandırıcı eğitim paradigmasını benimseyerek olabilir. Akpınar Dellal ve Akın da yapılandırmacı öğretim sürecinde öğretmenlere düşen görevin öğrencileri düşünmeye ve düşüncelerini açıkça ifade etmeye yönlendirmek olduğunu vurgulamaktadırlar (2016, s.23). Başol ve Evin Gencel yapılandırıcı yaklaşımın öncelikli amaçlarından birinin yansıtma olduğunu belirtmişlerdir (2013, s.930). Şahan ve Kalkay da yansıtıcı düşünme becerileri sayesinde insanların değişimlere adapte olabileceğini belirtmişlerdir (2014, s.778). Yapılandırıcı eğitim çerçevesinde birçok yeni yaklaşım bulunmaktadır; bu çalışma kapsamında yansıtıcı öğretim ve onunla paralel amaçlara sahip bilişsel koçluk yöntemleri ön plana çıkmaktadır.

Hiç kimse bir şey almadığı halde bir tüccar bir sürü mal sattığını söylerse onunla alay edilir. Öğrencilerin ne öğrendiğini hesaba katmaksızın iyi bir öğretim günü geçirdiğini düşünen öğretmenler için ne yapılmalıdır? İyi bir öğretim günü nedir? Onu diğer günlerden nasıl ayırmak gerekir? Testlerle, derecelendirme ile ve durum değerlendirmesi yaparak ölçülmeye çalışılsa da öğretmenin sunduklarını öğrencinin gerçekten alıp almadığını belirlemek oldukça güçtür. Bu yüzden tüccar örneğinin aksine öğretmenler daha yaratıcı bir şekilde kendilerini değerlendirmelidir. Bu şekilde kendilerini değerlendiren öğretmenler devam eden bir yansıtma sürecindedirler (Jay, 2003, s.1). Etkili öğretimin en güçlü araçlarından biri öğrenilecek olan şeylerin iyi tanımlanmış olmasıdır (Jay ve Johnson, 2002, s.74). Bu yüzden yansıtmayı uygulamak isteyen eğitimciler yansıtmanın tanımını iyi bilmelidirler. Ancak yansıtmanın tanımı oldukça belirsizdir ve farklı insanlarca farklı şekilde yorumlanmıştır. Kavram Amerikalı filozof eğitimci John Dewey ile özdeşleşmiştir. Yansıtma kavramını ortaya koyan ilk kişi olan Dewey (1910, s.2-3) e göre yansıtma, basit bir şekilde fikirlerin arka arkaya sıralanması değil, fikirlerin kendinden önce ve sonra gelen fikirlerle ardışık şekilde olması ve birbirine bağlı olması anlamına gelir. Burada, her aşama bir diğerine basamak oluşturur. Yansıtma daha önceden yapılandırılmış deneyimi yeni yapılandırılan eylemlere dönüştürmedir. Bu dönüşüm profesyonel bir uygulamadır. Dewey (1910, s.78) eğitimin temel amacının bireylere yansıtma alışkanlığı kazanmada yardımcı olmak olduğunu vurgulamış ve yolları bulmaları gerektiğini ifade etmiştir. Cowan (2006, s.51), yansıtmayı kişiyi kendi öğrenme, gelişim ve deneyimleri hakkında oluşan sorulara cevap arayışı olarak tanımlamıştır. Jay 'e (2003, ss.1-2) göre yansıtma, ne yaptığı hakkında kişinin düşünmesidir. Değişime açıklık, öğrenmeye isteklilik ve en iyisini yapma sorumluluğunu gerektiren bir düşünme süreci gerektirir. Yansıtmayı bir metaforla açıklamak gerekirse, kişinin aynaya içtenlikle, güçlü ve zayıf yönleriyle yüzleşmek üzere bakmasıdır da denilebilir. Dewey yansıtıcı öğretimin temelini atsa da Schon günlük yaşamda bu kavramın nasıl uygulanacağını aydınlatmıştır (Zeichner ve Liston, 1996, s.14).

Schön (1983) yaptığı araştırmalarla yansıtıcı uygulamaya yeni bir yön vermiş ve eylem esnasında ve eylem sonrasında olmak üzere iki zaman yapısında olabileceğini belirtmiştir. (1983, s.54). Yansıtıcı öğretim Pollard (2005, s.17), Bartlett (1990, s.209), Richards ve Lockhard (1996, ss.27,28), ve Cowan (2006, s.46)'a göre döngüsel ve dinamik bir süreçtir. Bu döngüsel süreçler farklı kişiler tarafından farklı şekillerde yorumlansalar da Dewey'in beş adımda uyguladığı yansıtma sürecinin farklı yorumlarından oluşmaktadırlar. Buna göre öğrenci öncelikle kendisinin ilgi duyduğu süregelen bir eylemden oluşan gerçek bir deneyim yaşar. İkinci olarak yaşadığı deneyimde onu düşünmeye teşvik eden gerçek bir problem oluşur. Daha sonra problemi çözmek için bilgi toplar ve gözlem yapar. Dördüncü adımda sistemli bir şekilde problemin çözümleri oluşur. Beşinci safhada anlamlarını açığa çıkarmak için uygulayarak düşüncelerini test etme fırsatı bulur ve düşüncelerinin doğruluğunu ve geçerliliğini ortaya çıkarır (Dewey, 1933, s.174). Öğrenim sürecinde kendisini ve nasıl daha iyi öğreneceğini bilen öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri, kendilerine ayna tutabilmeleri ve meydana gelen değişimlerin de yeni öğrenmelere yön vermesi kısacası yapılandırmacılık kuramı çerçevesinde düşünülebilecek yansıtıcı etkinliklerin uygulanması eğitim-öğretim çerçevesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin yansıtma yapmalarının gerekliliği kadar öğrencilerin de süreçte yansıtılarda bulunmaları ve bu şekilde öğrenme olayına dahil

olmaları gerekir. Bu noktada Başol ve Evin gencel (2013, s.930) öğrencilerin teşvik edilmeleri gerektiğini, bu sayede öğrendiklerini gerçek hayatlarına uygulayabildiklerini belirtirken yansıtma yapabilmek için Costa ve Kallick (2000, s.62) öğrencilerin yetişkinleri örnek aldığını ileri sürmüştür. Bu durumda öğrencileri teşvik ederken onlara yol gösterecek koçlardan yararlanmak süreci destekleyecektir

Koçluk yansıtıcı anlayışın gelişmesi için çok iyi fırsatlar yaratır (Pollard, 2005, ss.29-30). Witherspoon ve White'a (1996, s.124) göre koç terimi kişiyi bir yerden alıp gitmek istediği yere götüren bir taşıyıcı anlamında kullanılmaktadır. Bu aracı "coachman" kullanır ve önemli insanları taşır. Reiss (2006, s.201) koçluğu kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak için uygun bir strateji olarak tanımlar. Whitemore'ın tanımı ise koçluğun eğitim alanındaki tanımlarından biri olabilir çünkü Whitemore (1995, s.8) koçluğu kişinin kendi performansını en üst düzeye çıkarması için kilidini açmak olarak görür. Koç öğretmez, kişiye öğrenmesi konusunda yardımcı olur. Bu tanımlara göre 'koç' kişilerin yaşamlarına her açıdan pozitif değişiklikler getirmektedir. Araştırma kapsamında eğitim alanındaki koçluk türlerinden yansıtıcı öğretim bağlamında bilişsel koçluğu irdelemek gerekir. Yansıtıcı öğretimin uygulanmasında etkili bir yaklaşım olarak bilinen bilişsel koçluk Gomez (2005, s.5)'e göre kendi öğretim süreçlerini değerlendiren öğretmenler için kullanılan bir kavramdır. Diaz da 2013 yılında yürüttüğü çalışmasında yansıtıcı uygulamalarını bilişsel koçluk yöntemiyle harmanlamış ve bu şekilde öğretmenlerin etkinliklerini artırarak öğrenci başarılarını da olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Costa ve Garmston (2002, s.5-7) bilişsel koçluğun, peşin hükümsüz, gelişimsel ve yansıtıcı bir model olduğunu ileri sürerler ve yansıtma ve diğerleriyle etkileşim yoluyla bilgilerin yapılandırılacağına inanırlar. Bilişsel koçluğu Costa ve Garmston (2002, s.4) planlama, yansıtma ve problem çözme hakkında iletişim kurmanın basit bir modeli olarak tanımlarken, Townsend (1995, s.169-170) öğretmene karar verme ya da yansıtma sürecini öğretmek ve bu konuda öğretmenin gelişmesini sağlamak için kullanılan kapsamlı stratejiler bütünü olarak tanımlar. Cochran ve Dcheesere (1995, s.24) ise bilişsel koçluğu eğitim sistemindeki buzların çözülmesine de yardımcı olacak ve sistemi geleneksellikten kurtaracak bir araç olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel koçlukta amaç, sistemde kendi değerlerine sahip, zekasını kullanabilen ve özerk bireyler yetiştirmektir (Costa ve Garmston, 2002, s.141). Bilişsel koçluğun temel dayanağı, her bireyin içinde değişim ve gelişimle ilgili bir kaynağın bulunduğuna dair inanç ve bu kaynağın dışarıdan destek sayesinde ortaya çıkacağına dair geliştirilen tutumdur (Gündüz ve Balyer, 2011, s.63). Kısacası her insanın içinde gelişim ve değişim heveslisi bir dev uyumakta ve bu deviy uyandırmada da dışarıdan bir destek gerekmektedir. Eğitim öğretim ortamında da öğrenci ya da öğretmenlerin içlerindeki deviy uyandırmada bilişsel koçluk yöntemi uygulanabilir bir yöntemdir Bu toplantılarla ulaşılmak istenen insanları grup içinde kendilerini yönlendirebilen, özerk bireyler olmaları noktasında desteklemektedir. Costa ve Garmston'a göre yöntemin temel misyonu; yüksek performans sergilemek için yeterli bilişsel kapasiteye sahip özerk bireyler oluşturmaktır. Bu bireyler bağımsız olmalarının yanı sıra bir topluluğun da üyesi olmalıdırlar. Bağımsız ve karşılıklı bağımlı ortamlarda özerk olmak holonomi (bütün içinde karşılıklı etkileşen bölümler) ile ilgilidir (Costa ve Garmston, 2002, s.16-18). Bu amaca ulaşmak için bilişsel koçluk çerçevesinde üç görüşme tanımlanmaktadır. Bu görüşmeler planlama, gözlem yapma ve yansıtma toplantılarıdır (Costa ve Garmston, 2002, s.43). Yansıtıcı öğretim döngüleriyle ve Schon'un ortaya koyduğu iki tür yansıtma ile da paralellik arz eden bu görüşmeler kişinin entelektüel düşünmesine yardımcı olmaktadır. Eğmir ve Ocak da düşünmeyi yukarıda anlatılan döngüsel süreçlere paralel bir biçimde tanımlamakta ve anlama, karar verme, plan yapma, problem çözme, yargıda bulunma veya eyleme geçirme davranışlarıyla sonuçlanabileceğini belirtmektedir (2016, s.340). Bu toplantılarla ulaşılmak istenen insanları grup içinde kendilerini yönlendirebilen, yansıtıcı düşünebilen ve özerk bireyler olmaları noktasında desteklemektedir. Zira Slinger (2004) ve Moche (1999) de yaptıkları çalışmalarla bilişsel koçluk uygulamalarının yansıtıcılık becerilerini artırdığını kanıtlamıştır. Ellison

ve Hayes'e göre (2009, ss.71-72) de bilişsel koçluk içsel düşünme sürecini destekleyerek; yansıtma yapan, kompleks düşünebilen ve dönüşümsel öğrenebilen bireyleri destekler.

Bilişsel koçluk yönteminde öğrencilerin kendi kendine değer vermelerini sağlamak gerekmektedir. Bu noktada da öğretmenlerin görevleri oldukça fazladır. Bilişsel koçluk görevini üstlenen öğretmenler öğrencilerle kurdukları güvene, karşılıklı bağlılığa ve sevgiye dayalı bir ilişkiyle öğrencileri kendi kendilerine değer veren ve kendilerini tanıyan bireylere dönüştürebilirler. Whitmore (1995, s.8) koçluğu kişinin kendi performansını en üst düzeye çıkarması için kilidini açmak olarak görür. Bireyler kendilerine değer verdikçe ve kendilerini tanıdıkça başarılarında ve performanslarında gözle görülür bir artış olacaktır. Zira yapılan araştırmalar incelendiğinde bilişsel koçluğa dayalı öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Demir (2009), Ceylan (2011), Rennick (2002), Diaz (2013), Rinaldi (2013)), bilişsel koçluğun öğretmenin öğretim sürecindeki işlevine olumlu bir katkı sağladığı (Gündüz ve Balyer (2011), Edwards ve Newton (1995), Edwards ve diğerleri (1998), Yust (1998), Edwards ve Green, (1999), Bjerken (2013)) ve yansıtıcı düşünme düzeyini artırdığı (Moche (1999), Slinger (2004), Eger (2006), Powell ve Kusuma Powell, (2007). Diaz (2013)) ortaya çıkmıştır.

Alandaki araştırmalar incelendiğinde bilişsel koçluğun genelde öğretmenler üzerinde uygulandığı çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. Bilişsel koçluk uygulamalarının öğrenciler üzerinde denendiği ve sonuçlarının yansıtıcı öğretim çerçevesinde değerlendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu tip çalışmaların yetersiz olması nedeniyle ve de şimdiye kadar başka branşlarda uygulanmış olan bilişsel koçluk uygulamalarını ve yansıtıcı öğretimi birleştirip öğrencilerin yansıtıcı düşünebilme becerilerini geliştirmeyi hedeflediğimiz bu çalışma alandaki boşlukları doldurmayı hedeflemektedir.

Araştırma kapsamında bu iki birbirini geliştirdiği düşünülen kavramı bir araya getirip iki alt problem ortaya konmuştur:

1.Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde bir farklılık yaratmakta mıdır?

2.Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bilimsel araştırma sürecinde kullanılan iki önemli veri toplama şekli nitel ve nicel veri toplamadır. Bunlar iki farklı dünya görüşünü yansıtırsa da her iki veri toplama şeklinin de amacı gerçeğe dair farklı bakış açıları sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.71). Sosyal ve insani bilimlerde nicel ve nitel araştırmaların gelişimiyle bu iki yöntemi kombine edip birlikte kullanan karma yöntem araştırmaları (mixed method) popülerlik kazanmıştır. Creswell ve Plano Clark (2011/2014, ss.5-6) karma yöntem araştırmalarının hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulamaktadırlar. Yazarlara göre karma yöntem nicel ve nitel yaklaşımların karışımı ile verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve bütünleştirilip birbirine bağlanmasını içermektedir ve nitel ya da nicel verilerin tek başına kullanıldığı herhangi bir yöntemden çok daha üstün yönleri bulunmaktadır.

Creswell ve Plano Clark'a (2011/2014, ss. 98-103) göre karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe desende araştırmacı deneysel bir çalışmanın içerisine ikincil araştırma sorusunu cevaplamak için nitel bir aşama ekler. Nitel verilerin sürece dahil edilmesindeki amaç uygulamanın sonuçlarının anlamlı olup olmadığını belirlemektir. Bu destekleyici aşama genel deseni bir şekilde

geliştirmek amacı güder. Bu desende eş zamanlı ya da sıralı bir şekilde veri analizi yapılabilir. Anlatılanlardan yola çıkılarak bu araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılıp analiz edildiği karma yöntem (mixed method) tercih edilmiştir. Bu doğrultuda farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu şekilde matematiksel verilerin, duygu ve düşünceler ile harmanlanıp en doğru ve net sonuçlara ulaşmak istenmiştir. Karma yöntem desenlerinden ise *iç içe desen* tercih edilmiştir. Nitekim ikincil bir araştırma sorusu yanıtlanmış ve sonuçlar nicel bulguları destekleyici bir şekilde verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri gerçek deneme modellerinden ‘ön test-son test kontrol gruplu’ desende yürütülmüştür. Bu desende gruplarda deneysel işlem öncesi ve sonra ölçümleri yapılır (Karasar, 2003, s.97). Bu süreçte İngilizce öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine etkisi araştırılmıştır. Bunun için yansız bir şekilde bir deney bir de kontrol grubu belirlenmiştir.

Araştırmada nitel boyutun deseni ise *eylem araştırmasıdır*. Yıldırım ve Şimşek ‘e göre (2013, s.84) eylem araştırmasında araştırmacının veriye yakın olup süreci yaşaması oldukça önemlidir. Araştırma ve uygulama iç içedir. Köklü (1993, s.357), eylem araştırmasının özelliklerine vurgu yaparak eylem araştırmasının durumsal, işbirliğine dayalı, katılımcı ve kendini değerlendirici olduğunu belirtmiştir. Eylem araştırması belirli bir ortam içinde problemin ortaya çıkması ve aynı ortamda çözülmeye çalışılmasını gerektirir. Araştırmaya katılanlar ortaya çıkan problem üzerinde birlikte çalışır ve araştırmanın yürütülmesine yardımcı olurlar. Süreç içerisinde de araştırmaya katılanlar birbirlerini ve kendilerini değerlendirerek sürece yön verirler. Tüm bunlar göz önüne alındığında yapılan deneysel çalışmanın yanı sıra araştırmacı ve bilişsel koçluk desteği olarak araştırmaya katılan öğrenciler süreçte sürekli yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkililiğini geliştirmeye çalışmışlar ve süreçte etkileşimin ve birbirlerini değerlendirmenin de sıkça kullanılmasını esas almışlardır. Bu nedenlerden dolayı nitel kısımda bu desen tercih edilmiş ve de bu çerçevede “Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 akademik yılı bahar döneminde Elazığ Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Hazırlık şubeleri arasından belirlenen dört şubede öğrenimine devam eden toplam 94 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu grubun araştırma kapsamına alınmasının nedeni araştırmacının 2013-2014 akademik yılında yukarıda bahsi geçen kurumda okutman olarak görev yapmasıdır. Bu dört şubenin ikisi bir araya gelerek araştırmanın deney grubunu, diğer iki şubesi de bir araya gelerek kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının derslerini yürüttüğü üç şube ve kontrol grubu için de diğer öğretim elemanının gönüllülük esasıyla başka bir şube seçilmiştir. Yürütülen sürecin ardından, araştırmanın yürütülebilmesi için Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundan deneysel çalışmanın yürütülebilmesi için izin alınmıştır. Yapılan kümeleme analiziyle iki sınıfın toplam öğrenci sayısı olan 47 öğrenci arasından 30 öğrenci deney grubuna girerken, diğer iki sınıfın toplamı olan 47 öğrenci arasından 30’u da kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısı 60 olmuştur. Deney ve kontrol grubuna giren öğrenci sayısının birbirine eşit olması çalışma açısından olumlu kabul edilmektedir. Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun uygulamalarına göre I. döneme devam eden sınıflar II. dönemde ilk dönemden aldıkları notlara göre homojen bir şekilde dağıtılırlar. Bu uygulama çalışma açısından oldukça faydalı olmuş ve homojen dağılım gruptaki öğrenci sayılarının eşitliğine büyük oranda katkı sağlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarını oluşturmadaki yansızlığı belirlemek de önemli olduğu için, belirlenen yansızlık ölçütlerine ilişkin bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının yansızlık ölçütlerine ilişkin istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu olan görüşme için de

deney grubundan üçü başarılı üçü orta seviyede üçü de başarısız olan toplam dokuz öğrenci seçilmiştir.

Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği öntest olarak araştırmacının girdiği üç ve diğer öğretim elemanının girdiği bir sınıfa uygulanmıştır. Sonuç olarak bu kriterlerden yararlanılarak çalışma grupları denkleştirilmiş ve her çalışma grubunda farklı düzeylerde öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Başka bir ifadeyle birbirine benzer ve kendi içinde heterojen gruplar oluşturulmuştur. Böylece grupların birbirine denk olmaları sağlanmıştır. Dönem başladığında deney grubunun içinde olduğu iki sınıfın öğrencileriyle ders sonrasında ilk görüşme planlanmış ve görüşme yeri olarak da okul kantini seçilmiştir. Bu görüşme bilişsel koçluk sürecinde Costa ve Garmston (2002, s.34)'e göre planlama görüşmesinin ilk adımı olan karşılıklı güvenin oluşturulması ve devamının sağlanmasıdır. Toplantıya başlarken araştırmacı öğrencilere yansıtıcı bir kontrat yapacaklarını anlatmış ve bu kontratı karşılıklı onaylamalarının süreç için çok faydalı olacağını belirtmiştir. Araştırmacı daha önceden hazırladığı kontratın maddelerini öğrencilerle paylaşmış ve onların da bu kontratı onaylamalarını sağlamıştır. İlk toplantıda Wagenheim, Clark, and Crispo (2009, s.506)'nın (Metaphorical Mirror Exercise) mecazi ayna egzersizinden yola çıkarak öğrencilerin kişisel bilgileri İngilizce ile ilgili görüş ve tutumlarını ve kendilerini ne ölçüde tanıdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla sorular hazırlanmıştır. Öğrencilerin her birinin bu sorulara cevap vermesi ve hikayesini diğerleriyle paylaşması oldukça önemlidir. Bu sebepten dolayı araştırmacı bilişsel koçluğun en önemli unsurlarından olan güveni sağlamaya çalışmış ve öncelikle ortamı bu doğrultuda hazırlamıştır. Bu toplantıların dönem boyunca belirli periyotlarla devam edeceği anlatılmış ve bu yolla öğrencilerin birçok kazanım elde edecekleri anlatılmıştır. Birbirlerini aktif bir şekilde dinlemeleri gerektiği ve her ne sebeple olursa olsun birbirlerinin cesaretini kırmamaları gerektiği önceden belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorulara cevap vermeye başlayan öğrenciler hikayelerini ve düşüncelerini diğerleriyle paylaşmış araştırmacı da ortamı olabildiğince canlı tutup güveni sağlamıştır. Tüm öğrencilerin kendilerini ifade etmesinin ardından araştırmacı elde ettiği bulguları öğrencilerle paylaşmış, bu paylaşımların süreç için ne denli önemli olduğunu ve öğrencilerin bu süreçte ne kadar değerli olduklarını anlatmıştır. Toplantı esnasında kendisini de sorduğu sorular doğrultusunda açıklayıp eleştiren ve birçok noktada kendisine net ve dürüst bir şekilde ayna tutan araştırmacı bu yolla öğrencilere model olmak istemiş ve hem ders hem de toplantılar esnasında öğrencilerin de aynı şeyi yaparak süreç sonunda başarıyı elde edeceklerini iddia etmiştir. Öğrencilerin bildiklerinin ve düşünce sistemlerinin farkındalığı ve yansıtma yapabilme noktalarında yeterli olmadıklarını anlayan araştırmacı öğrencilerden aldığı cevaplar ve toplantı sırasında yaşadıklarını not etmiş ve bu yolla da yapacağı toplantılara bu ilk toplantı yardımıyla yön vermiştir. Toplantının sonuna gelindiğinde öğrencilere birer parça kağıt dağıtılarak İngilizce hakkındaki önyargılarını yazmaları istenmiştir. Kağıtlar toplanıp bir kaba alındıktan sonra araştırmacı ile birlikte bahçede yakılmış ve süreç boyunca öğrencilerin önyargılarının da kül olan kağıtlar gibi ortadan kalkacağı vurgulanmıştır. Güven ortamını oluşturmak için atılan ilk adım oldukça başarılı olmuş, toplantıdan ayrılırken yüzleri gülen ve süreç hakkında meraklanan öğrencilerin olması araştırmacıyı memnun etmiştir. DeneySEL çalışmanın yapılacağı üniteler başlamadan yürütülen bu işlemlerle uygulama için yeterli alt yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Uygulamanın sistemli ve sıkıntısız bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli ön hazırlığın yapılmasının ardından, uygulama aşamasına geçilmiştir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda derslerin işlenişine müdahale edilmemiştir. Deney gruplarında ise bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanan planlar takip edilmiş ve bu yöntem kapsamında gerekli uygulamalar yürütülmüştür. Araştırma süreci boyunca araştırmacı her fırsatı değerlendirip

yansıtma yapmış ve öğrencilerin de bu alışkanlığı edinmelerinde ve düşünme sistemleri üzerinde düşünmelerinde onlara destek olmuştur. Ders içi aktiviteler bu yönde planlanmış ve ders aralarında yapılan bilişsel koçluk desteği sırasında da öğrenciler bu noktalarda cesaretlendirilmişlerdir. Uygulama öncesi dönemde gerçekleştirilen ilk toplantının ardından ikinci toplantı ‘amaç belirleme’ toplantısı olmuştur. Bu toplantıda tüm öğrencilere İngilizceyi hangi amaçlarla öğrendikleri sorulmuş, beraber işleyecekleri derslerden neler beklediklerini ifade etmeleri istenmiştir. Kendi paylaşımları doğrultusunda ortak amaçlar belirlenmiş ve bilişsel koç her birinden belirledikleri bu ortak amaçları yazmalarını istemiştir.

Üçüncü toplantı ‘başarı göstergelerinin belirlenmesi, bulguların nasıl toplanacağına karar verilmesi, süreçte kullanılacak olan strateji ve yöntemlerle ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi’ adı altında yapılmıştır. Üçüncü toplantı öğrencilerin sıkılmaması için farklı bir mekanda yürütülmüştür. Dördüncü toplantı ‘kişisel öğrenme ve kendi kendini değerlendirme sürecinin oluşturulması/yansıtma’ toplantısıdır. Öğrenmenin/öğretimin nasıl değerlendirileceği öğrencilerle birlikte kararlaştırılmıştır. Fırat Üniversitesinin ve Yabancı Diller Yüksekokulu’nun belirlemiş olduğu değerlendirme kriterleri açıklandıktan sonra, öğretim görevlisinin kendi değerlendirme payı için öğrencilerden görüş istenmiştir. Değerlendirme yöntemleri ortaya konmuş ve değerlendirme yöntemine görüş birliği ile karar verilmiştir. Bu noktada araştırmacı özerk öğrenme (self-directed) kavramını açıklamış ve başarının ve amacın bu seviyeye ulaşmak olduğundan bahsetmiştir.

Yürütülen yedi haftalık uygulamanın ardından uygulama sonrası çalışmaların tamamlanmasına geçilmiştir. Bilişsel koçluk görüşmeleri son yapılan toplantıyla sonlandırılmıştır. Yapılan nihai toplantıda öğrencilerden öncelikle süreçle ilgili izlenimlerini özetlemeleri istenmiş ve süreçte en dikkat çekici deneyimlerinin, en hoşlarına giden ve en gitmeyen yönlerin ve bu durumlarda neler hissettiklerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra ilk toplantılarda planladıkları amaçlar ortaya konmuş ve bu amaçların ne ölçüde gerçekleştiği, gerçekleşmesine ya da gerçekleşmemesine süreç içinde hangi faktörlerin etki ettiği tartışılmıştır. Bir sonraki aşamada öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebiliş, Üstbiliş yansıtma gibi yeni tanışılan kavramların dağarcıklarına yerleştiği görülmüş, bu yöntemleri tam olarak benimseyemeseler de bazı noktalarda kendilerine rahatça ayna tuttıkları ve kendilerini net bir şekilde ortaya koydukları gözlemlenmiştir. Yapılan bu ayrıntılı toplantıyı sonlandırırken öğretim görevlisi kimliğiyle koç kendisine öz eleştiri yaparak değerlendirmiş, veriler ışığında aksaklıkları değerlendirmiş ve öğrencilerle elde edilen veriler paylaşılmıştır. Bu sayede öğrenciler de kendi öğrenme yaşantılarıyla ilgili nasıl daha başarılı olabilecekleri konusunda kendi kendilerini ve aynı zamanda öğretim görevlisini değerlendirmiş bir ölçüde hep birlikte sürece ayna tutulmuş olmuştur.

Yedi hafta süren yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle işlenen ünitelerin tamamlanmasının ardındaki hafta Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği son test olarak uygulanmış ve seçilen dokuz öğrenciyle süreç hakkında görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Başol ve Evin Gencil (2013)’in Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması adlı çalışmalarından alınmıştır. Kember ve arkadaşları (2000) tarafından

Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin çalışmanın nicel verilerini toplamak amacıyla kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin hem orijinal hem de uyarlama için yapı geçerliği çalışmalarında uygulandığı grup üniversite öğrencileri olduğundan bu ölçek üniversite hazırlık öğrencileriyle yürüteceğimiz araştırmamız için uygun bulunmuştur. Bu sebeple, öğrencilerin İngilizce öğretimindeki yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılacak olan

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği çalışmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini 5'li Likert (5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Karasızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle katılmıyorum) derecelemesi kullanarak Alışkanlık, Anlama, Yansıtma ve Kritik yansıtma olmak üzere dört alt boyutta ölçmek üzere tasarlanmış 16 maddeden oluşan bir ölçektir. Her bir alt boyut 4 maddeden oluşmaktadır.

Orijinal çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .62 ile .76 aralığında bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymada doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve tüm maddeleri içine alan tek faktörlü bir model dört faktörlü modele karşı test edilmiştir. Sonuçlar dört faktörlü modeli destekleyici niteliktedir. Türkçeye uyarlandıktan sonra ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için Promaks Rotasyonu yapılarak temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçekteki on altı madde özdeğeri birin üzerinde dört faktör altında toplanmıştır. Hiç ters maddesi bulunmayan ölçekte Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .77 ve alt boyutlar için .54 ile Alışkanlık boyutu için en düşük ve .72 ile Yansıtma alt boyutu için en yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamı için .70 üzerinde olan iç tutarlığın yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonunda ise “Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma probleminin sınanmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinden alınan ön test ve son test yansıtıcı düşünme düzeyi puanları için t testi analizi yapılmıştır. Bunun için SPSS 17 paket programından yararlanılmış ve verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi tanımlanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analizlere uygun olarak yapılmış, kodlamalar ve temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

1.Alt Problem: “Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinde bir farklılık yaratmakta mıdır?”

Deney grubundaki öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nden aldıkları Ön test-yansıtıcı düşünme-Son test-yansıtıcı düşünme toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve yansıtıcı düşünme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait ön-yansıtıcı düşünme-genel ($K=.77$; $p=.58$) ve son-yansıtıcı düşünme-genel ($K=.59$, $p=.87$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun ön test-yansıtıcı düşünme-son test-yansıtıcı düşünme toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 1. Deney Grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin "Ön test-yansıtıcı düşünme-Son test-yansıtıcı düşünme" Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Genel	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	38.73	2.55	.155	-21.087*	.000
Sontest	30	53.20	3.17			

*p<0.05

Denel işlemler öncesinde alınan yansıtıcı düşünme (=38.73) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan yansıtıcı düşünme (=53.20) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [t(29)=-21.087, p=.000] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun son-yansıtıcı düşünme-genel ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nden aldıkları Ön test-yansıtıcı düşünme-Son test-yansıtıcı düşünme toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve yansıtıcı düşünme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait ön-yansıtıcı düşünme-genel (K=.79; p=.55) ve son-yansıtıcı düşünme-genel (K=.72, p=.67) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun ön-yansıtıcı düşünme-genel-son-yansıtıcı düşünme-genel toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2. Kontrol Grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin "Ön test-yansıtıcı düşünme-Son test-yansıtıcı düşünme" Alt Boyutuna İlişkin Puanların Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Genel	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Öntest	30	37.16	3.06	.781	-.665*	.511
Sontest	30	37.43	3.47			

*p<0.05

Tablo 2 İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nden aldıkları toplam yansıtıcı düşünme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan yansıtıcı düşünme (=37.16) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan yansıtıcı düşünme (=37.43) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı [t(29)=-.665, p=.511] görülmüştür.

Daha sonra bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla genel puanlara ilişkin olarak elde edilen t-testi yapılmıştır. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. [F=.101; p=.000].

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin Sontest Uygulamasının Genel Puanlarına İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Deney	30	53.20	3.17								45.50	1365.00
Kontrol	30	37.43	3.47	58	.101	.752	18.35	.000	.000	.000		
Toplam	60										15.50	465.00

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda Levene testi incelenmiş ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler grupların Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin sontest uygulamasının genel alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=.000; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının ve sıra toplamının, kontrol grubunun sıra ortalaması ve toplamından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda oluşturulan denel işlemler sonrası ölçek deney grubunda daha olumlu yanıtlar almış ve aradaki fark anlamlılaşmıştır.

2.Alt problem: “Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?”

Deney grubunda bilişsel koçluk yöntemiyle yapılan uygulamanın öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine etkisini nitel verilerle de desteklemek amacıyla alt, orta ve üst başarı düzeyinden toplam dokuz öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşme verilerinden betimsel analiz yoluyla elde edilen bulgular bilişsel koçluğun planlama, gözlem yapma ve yansıtma görüşmelerinde yer alan her bir adım için ayrı ayrı verilmiştir.

Stratejinin Planlama Görüşmesinin Güven Adımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin güven oluşturma çalışmalarına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve ortaya çıkan temalar sırasıyla öğrenci ifadeleriyle birlikte verilmiştir.

Kurulan güven sayesinde derse karşı olumlu tutum (f=5), “İngilizceye karşı geliştirdiğim olumsuz tutum ve öğrenemeyeceğime dair geliştirdiğim kaygılarım yaktığımız kağıtlar gibi kayboldu diyebilirim. Başaracağıma inanmamı sağlayan bu etkinliklere çok şey borçluyum.” (Ö1),

Sorunları paylaşma (f=4) “Birçok problemin aslında çözümünün kendinde olduğunu öğrenmek bile kazançtır” (Ö4),

Arkadaşlarla iyi ilişkiler kurma (f=3) “Problemleri paylaşarak ve güven ilişkisini sürdürerek arkadaşlarımla aramızdaki bağ kuvvetlendi.” (Ö5),

Kendini rahat ifade edebilme (f=3) “Daha önceleri derslerde konuşmaya çekinirdim. Toplantılar ve bize kazandırılmaya çalışılan güven sayesinde artık çekinmeden topluluk içinde konuşup ne düşündüğümü anlatabiliyorum. Sırf bu bile benim için oldukça büyük bir gelişmedir.” (Ö8),

Dinlemeyi öğrenme (f=2) “Karşıdaki kişinin sizi can kulağıyla dinlemesi insana kendisini değerli hissettiriyor.” (Ö1),

Yardım isteyebilme (f=1) “Sıkıntıya düştüğüm her an, ders ya da ders dışı konularla ilgili olsun, arkadaşlarımdan ya da destek olan hocamdan yardım alacağımı bilmek içimi rahatlatıyor.” (Ö9).

Planlama görüşmesinin ikinci adımı olan amaç belirleme adımına ilişkin öğrenci görüşleri ve ortaya çıkan temalar ise şu şekildedir:

Yansıtma kavramına karşı duyulan ilgi (f=4), “İlk görüşme esnasında kendisine ayna tutarak, daha sonra da dersler süresince defalarca kendisini yansıtarak ve bizleri de teşvik ederek hocamız bize yeni bir yön gösterdi, ilk defa tanıştığım bu yöntemi üniversite eğitim hayatımda kullanacağım.” (Ö4).

Öğrenme stillerinin öğrenilmesi (f=3), “Bu yaşıma kadar öylesine öğrenmişim ama aslında hocamın sürekli tekrarladığı ‘herkes öğrenebilir’ sözüyle nasıl daha iyi öğreneceğimi araştırmaya başladım.” (Ö4)

Ne bildiğini bilmenin öğrenilmesi (f=3), “ Kendi kendimi tanıyıp ona göre bir stil seçmem gerektiğini öğrendim. Kendimi tanımaya başlamak ilginç bir süreç, dikkatimi çekiyor.” (Ö1),

Daha önceden var olan amaçların değişmesi (f=3), “İngilizceyi neden öğrenmek istiyorsun diye soranlara ilerde sınavları geçmek için cevap verirdim. Ama şu anda öğrendiğim dili iletişim kurabilmek ve aynı zamanda da kariyer basamaklarında bana yardımcı olabilmesi için severek öğrenmeye ve yaşamımın içine sokmaya başladım.” (Ö6)

Amaca uygun davranışlar geliştirme (f=2), “Daha önce bu şekilde derste öğreneceğimiz konuları neden öğreneceğimize dair tahminlerde bulunmuyordum. Bu aşaması bana konunun amacını öğrenerek hedefe daha kolay ulaşmama yardım etti”. (Ö8).

İngilizce öğrenimine dair ilk defa amaç belirleme (f=2) “Neden İngilizce öğrenmek zorundayım diye hiç düşünmemiştim, bu etkinliklerle İngilizceyi neden ve nasıl öğrenmem gerektiğini biliyorum artık.” (Ö3).

Kendini değerli hissetmedir (f=1) “Daha önce hocalar gelir bu konular öğrenilecek, sınavda şuralardan sorumlusunuz derlerdi, ama şimdi dersin amaçlarını belirlemede fikrim alınıyor, kendimi dahil hissettiğim için bu durum beni mutlu ediyor.” (Ö7).

Planlama görüşmesinin üçüncü adımı olan değerlendirme adımına ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiş ve temalarla birlikte aşağıda belirtilmiştir.

Kendini daha iyi değerlendirme (f=5)

“Amaç belli olunca amacın ne ölçüde gerçekleştiğini değerlendirebiliyorum. Ayrıca hangi noktalarda öğrenmede sıkıntı yaşadığımı arkadaşlarım ve hocam sayesinde daha rahat görmeye başladım. Bu da objektif olarak gerçeklerden kaçmayarak kendimi değerlendirmemi kolaylaştırdı. Ders sonlarında yaptığımız yansımalar bir şekilde kendimizle yüzleşmeyi aslında.” (Ö1)

Kendine güvende artış (f=4),

“Etrafıma bakınca kendisini rahatça eleştirmeye başlayan insanlar görüyorum. Hatalarla yüzleşmek güveni artırıyor.”(Ö5),

Değerlendirme sürecine katılımdan duyulan memnuniyet (f=3)

“Uygulamalar esnasında bir belirlenmiş kriterler vardı ama diğer kriterler için görüşümün alınması beni memnun etti” (Ö5)

Kendini daha iyi tanımadır (f=2).

“ Ne bildiğimin farkına vardım, nasıl daha iyi öğrenebildiğimi öğreniyorum, hangi değerlendirmenin benim için daha uygun olduğunu biliyorum, bunlar sayesinde kendimi daha iyi tanıdım.” (Ö4).

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecine ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiş ve temalarla birlikte örnek bazı görüşler sunulmuştur:

Eski ve yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi (f=8)

“Yeni konuları hep daha önce öğrendiklerimizle ilişkilendirilip öğrendik, bu da işimizi kolaylaştırdı.” (Ö5).

Öğretmenden destek alma (f=7)

“Hata yapmak serbestti ve hatalarımızdan öğrendik bu konuda bizi hocamız destekledi, yol gösterdi.” (Ö9),

Öğrenci fikirlerinin sonraki aktivitelere yön vermesi (f=7)

“ Her dersin sonunda derste hoşlandığımız ya da hoşumuza gitmeyen şeyler soruldu ve bir sonraki ders ona göre sevdiğimiz etkinliklerle ağırlıklı işlendi.” (Ö1)

Derslerin daha zevkli hale gelmesi (f=7)

“Gramer dersinin sıkıcı ve ezbere dayalı geçmesini beklerken kendimi oldukça eğlenceli geçen derslerde buldum.” (Ö8)

Derslere aktif katılım (f=6)

“Hoca anlatır sen dinlersin, not alırsın ara sıra söz alır cevap veririsin. Alışageldiğimiz dersler böyleydi ama bu uygulamalarla gramer dersi etkinlik ağırlıklı ve bizlerin derste sürekli aktif olarak yer aldığımız şekilde işlendi.” (Ö5)

Arkadaşlardan destek alma (f=5)

“Hata yaptığımız noktada hocamız arkadaşlarımızı devreye soktu ve birbirimizin hatalarını bulup birbirimize yardımcı olmaya çalıştık, bazen anlaşılmayan noktalarda bir başka öğrencinin desteğini aldı hocamız.”(Ö9)

Ders sonlarında yapılan yansıtmanın getirileri (f=5)

“Her dersin en az son beş dakikasında dersi, hocamızı, arkadaşlarımızı ve kendimizi değerlendirdik. Böylece kırmadan ve kırılmadan eleştiri yapılabileceğini öğrendim.” (Ö7)

Eleştirel düşünebilme (f=4)

“Bu yöntemle artık her şeye çok objektif ve eleştirel bir gözle bakmaya başladım, yapamadığım bir etkinlikte benim rolüm nedir ya da hocam başka türlü anlatsaydı daha mı iyi anlardım, başka bir etkinlik gerekir miydi diye sorgulama özgürlüğü oldukça rahatlatıcıydı.” (Ö9)

Yansıtıcı günlükler (f=3)

“Aslında düzenli tutulsa faydalı olabilecek bir uygulama ancak zaman kaybı olarak görüyorum hissettiklerimi yazılı olarak dile getirmektense söylemeyi tercih ederim.” (Ö7)

Öğrenilenlerin kalıcılığı (f=3)

“Ezberlemeden etkinlikler yoluyla kural öğrenmek daha iyiymiş, daha sonra ders çalışırken aklıma yaptığımız etkinlik geliyordu ve alıştırmaı daha kolay yapabiliyordum.” (Ö3)

Dersteki etkinliklerin çeşitliliği (f=1)

“Biriyle öğrenemesek bir diğeriyle mutlaka anladık, bu kadar etkinlik ağırlıklı işlenmesi dersleri daha anlaşılır kıldı, anladıkça zevk aldık, zevk aldıkça da daha çok öğrenmek istedik.” (Ö1)

Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecinde son yansıtma toplantısına ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiş ve temalarla örnek birer öğrenci görüşü aşağıda belirtilmiştir.

Sürecin başarıya etkisi (f=9)

“Başardığımı hissettim ve bundan sonrası için de kendime güvenim geldi başarabileceğimi biliyorum, bu yöntemle lise yıllarımda tanışmayı isterdim” (Ö4)

Süreçte karşılaşılan problemler ve bu problemlerin nasıl çözüme ulaştırıldığı (f=8)

“Sürecin başlarında eleştirilere gösterilen alınganlıklar vardı” (Ö1)

İlk toplantılarda belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığına dair yorumlar (f=5)

“Hepimizin neredeyse ortak sorunuıdu İngilizce anlayabilsek de konuşamamak, herkes de amaç olarak İngilizce konuşmak istiyorum bu uyguladığınız yöntemle bunu sağlayabilecek misiniz demiştik. Derslerde çok rahat ortam oluşturdunuz kendimizi çekinmeden ifade ettik de hala çok akıcı İngilizce konuşabildiğimiz söylenemez. 7 haftada bunun gerçekleşeceğini beklemek belki biraz fazla oldu” (Ö6)

Süreçte öğrencilerin farkına vardıkları eksiklikler (f=4)

“Yedi hafta bence yetersiz bir süreç yani bu yeni öğrendiklerimizi keşke tüm yıl boyunca uygulaysaydık da hazırlık sınıfı yılımızın hepsini kapsasaydı” (Ö3)

Süreç hakkında yapılan genel yorumlardır (f=3)

“Başlarda çok sıkılacağımı düşündüm ve itiraf etmem gerekirse biraz gereksiz buldum söylediklerinizi. Ancak zaman ilerledikçe özellikle derslerdeki tutumunuz karşısında biraz daha olumlu düşünmeye başladım. Yararlı olabilecek etkinliklerdi.” (Ö7)

Öğrenci yorumları genel olarak incelendiğinde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamaları hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu görüşler uygulamanın olumlu sonuçlara ulaştığını işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim uygulamalarının İngilizce dersinde deney grubuna uygulanarak ve geleneksel yöntemle karşılaştırılarak bu uygulamaların yansıtıcı düşünme becerilerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretimi esnasında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmış ve sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bilişsel koçluk destekli yansıtıcı yöntemin uygulandığı deney grubunun, uygulama sonrasında, yansıtıcı

düşünme düzeyleri değişmiştir ve daha olumlu düzeye gelmiştir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ise yansıtıcı düşünme düzeylerinde bir farklılık oluşmamıştır. Bununla birlikte her iki grubun yansıtıcı düşünme toplam puanları birbiriyle karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm alt boyutlarının sonuçları incelendiğinde; yansıtma, kritik yansıtma, anlama ve alışkanlık alt boyutlarında da deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar da mevcut öğretimin devam ettiği kontrol gruplarına göre uygulanan yeni yaklaşımın daha etkili olduğu sonucunu doğurmuştur.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgili tüm bu bulgulara paralel olarak yapılan literatür taraması sonuçları da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yapılan çalışmalarda araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenler yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmişlerdir (Şanal Erginel, 2006, Özmen, 2007, Filiz, 2008). Yansıtıcı düşünme becerilerle ilgili elde ettiğimiz sonucu destekler nitelikte diğer çalışmalarda günlük tutmanın, bazı kaygılara rağmen, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır (Şanal Erginel, 2006), (Tatış, 2010). Chang ve Lin (2014) tarafından yürütülen çalışmada da öğrenciler elektronik günlükler tutmuşlar ve bu günlüklerin başarılarını artırdığını ve bu uygulamayı çok faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında günlük tutmaları istenen öğrenciler araştırmacı tarafından sürekli motive edilmişlerdir. Bu konuda bazı sıkıntılar yaşamalarına ve günlük tutmayı sıkıcı bulmalarına rağmen öğrenciler görüşmeler sonunda bu uygulamanın olumlu yönlerine de değinmişlerdir. Bu sonuç araştırma kapsamına giren öğrencilerin yaşlarından kaynaklanabilmektedir. Bu tarz yansıtma çalışmaları küçük yaş gruplarında daha rahat uygulama alanı bulurken yetişkin öğrenciler tarafından yaygın olarak kabul edilmemektedir. Doğan Dolapçioğlu (2007) de yansıtma etkinliklerinin çoğunun gerçekleştirilmesine rağmen günlük tutmanın bu etkinliklerin dışında olduğunu belirtmiştir.

Öğrencileri destekleme noktasında da son yılların popüler kavramlarından biri olan ‘koçluk’ yönteminin ‘bilişsel koçluk’ şeklinden faydalanılmıştır. Nitekim Gündüz ve Balyer (2011) alternatif yaklaşımları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında koçluk yaklaşımının kişilerin kendi farkındalıklarını artırmada, gelişimlerine katkı sağlamada ve kişilere bireysel özerklik kazandırmada kullanılacak bir yöntem olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Eryılmaz (2014) ise çalışmasında koçların, bireylerin kişisel özellikleri, hedefleri ve potansiyeli doğrultusunda ve doğru yönlendirmeler sayesinde bireyleri, kendine, topluma ve iş yaşantısına kazandırabildiğinden söz etmiştir. Soisangwarn ve Wongwanich, (2014) yaptıkları çalışmada akran koçluğunun yansıtıcı düşünme düzeyini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Akran koçluğu ve bilişsel koçluk aynı kavramlar olmasalar da temelde taşıdıkları ortak noktalar sebebiyle bu sonuç araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Bilişsel koçluğun yansıtmayı geliştirdiği araştırmamızla birlikte diğer araştırmaların ortak sonuçlarından biridir. (Moche, 1999, Slinger, 2004, Eger, 2006, Powell ve Kusuma Powell, 2007, Bjerken, 2013). Diaz (2013) çalışmasında yansıtıcı uygulamalar sayesinde bilişsel koçluk yönteminin olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir.

Demir (2009) çalışmasının nitel sonuçlarında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini olumlu değerlendirdiklerini ve konuları bu şekilde daha iyi anladıklarını tartışmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla yakından örtüşmektedir. Zira mevcut araştırmaya katılan öğrenciler de bilişsel koçluk toplantılarını oldukça olumlu değerlendirmişler ve bu toplantıların İngilizce öğrenimleri ve diğer dersleri açısından ne derece anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, ulaşılan nitel ve nicel sonuçların birbirini desteklediği görülmüştür. Bu uygulamaların öğrenenlere birçok konuda katkı sağladığı düşünülebilir. Uygulanan yöntemlerin birbirleriyle içte tutarlı olması ve aslında yapılan her uygulamanın diğer alt boyutla da bağlantılı olması bu şekilde her konuda olumlu sonuçlar alınmasında etkili olmuştur denilebilir. Öğrencilerin

de uygulanan yöntemi beğenmeleri ve kendilerine katkı sağladığını düşünmeleri de yöntemi ileriki hayatlarında tekrar kullanma isteğini beraberinde getirmiştir.

Sonuç olarak buraya kadar değinilen bulgular öğrenci düşünceleriyle birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretime tabii tutulan öğrencilerin, yansıtıcı düşünme becerilerine daha fazla sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenin bir koç olarak öğrenene sürecin her kısmında yol göstermesi öğrencilerin üst düzey kazanımlar edinmesinde katkı sağlamaktadır. Akpınar Dellal ve Akın'ın da belirttiği gibi öğrenciler için yapılandırmacı öğrenme ortamlarını hazırlamak, onlara yol göstermek ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamak açısından önem arz etmektedir(2016, s.23). Öğrenme bireyseldir. Öğreneni özerk hale getiren de yapılan uygulamalardır. Araştırma kapsamında bireyleri özerkleştirmek ve kendi öğrenme yaşantılarında başrol oynamayı öğretmek hedeflenmiş ve hedeflenen uygulama kapsamında gerçekleşmiştir denilebilir. Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Araştırma kapsamında bilişsel koçluk öğrenciler üzerinde uygulanmış ve bunun etkileri sınanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda aynı yöntem öğretmenlere bilişsel koçluk sağlanarak uygulanabilir, bilişsel koçluk desteği alan ve almayan öğretmenler birçok açıdan karşılaştırılabilir.
2. Bundan sonraki çalışmalarda öğrencilere uygulanan bilişsel koçluğu verilerle ölçebilmek için “bilişsel koçluk ölçeği” geliştirilebilir.
3. Yapılan alan literatür çalışmasında bilişsel koçluğun öğretmen eğitiminde yer alan önemli bir yöntem olduğu görülmüştür. Ülkemizde bu tür bir çalışmaya rastlanmadığından öğretmen eğitiminde bilişsel koçluğun bir yöntem olarak kullanılmasını sınavan çalışmalara yer verilebilir.
4. Araştırmada bilişsel koçluk yöntemi yansıtıcı öğretim uygulamalarına destek olarak kullanılmıştır. Diğer yapılandırmacı öğretim uygulamaları ile bilişsel koçluğun sınındığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
5. Yapılan öneriler ışığında yapılacak çalışmaların sonuçları değerlendirilip bilişsel koçluk bazı kuruluşlarda kurumsallaştırılarak eğitim ve öğretim için yararlı hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar Dellal, N.& Akın, B. (2016). Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnançları. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/19, p. 19-30. ISSN: 1308-2140. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies10045>, ANKARA-TURKEY.
- Bartlett, Leo. 1990. Teacher Development Through Reflective Teaching. J.C. Richards and D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education* (pp. 2002-214). New York: Cambridge University Press.
- Başol, G., & Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Bjerkén, K. S. (2013). *Building Self-Directed Teachers: A Case Study of Teachers' Perspectives of the Effects of Cognitive Coaching on Professional Practices*. Doctoral Dissertation, Minnesota State University, Mankato, Minnesota.

- Ceylan, M. (2011). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. Yüksek Lisans Tezi.
- Chang, M., M., & Lin, M, C, (2014). The Effect of Reflective Learning E-journals on Reading Comprehension and Communication in Language Learning. *Computers & Education* 71 (2014) 124–132.
- Cochran, B.,& DeChesere, J. (1995). Teacher empowerment through cognitive coaching. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5), 24.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive Coaching A Foundation for Renaissance Schools*. 2nd Edition. The United States of America, Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, L.A & Kallick B. (2000). Getting into the Habit of Reflection. *Educational Leadership*, 57(7), 60–62.
- Cowan, J. (2006). *The Society for into Higher Education, On becoming an Innovative University Teacher, Reflection in Action*. Second Edition. England: Open University Press.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara. (2011).
- 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*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York, Boston, Chicago, D. C. Health & Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Diaz, K.A. (2013). *Employing National Board Certification Practices With All Teachers: The Potential of Cognitive Coaching and Mentoring* (Doctoral Dissertation. Arizona State University, America).
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Edwards, J.,& Newton, R.R., (1995). The Effects of Cognitive Coaching on Teacher Efficacy and Empowerment. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (SanFrancisco, CA, April 18-22, 1995)*.
- Edwards, J., Green, K.E., Lyons, C. A., Rogers, M.S., Swords, M.E. (1998). The Effects of Cognitive Coaching and Nonverbal Classroom Management on Teacher Efficacy and Perceptions of SchoolCulture. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April13-17, 1998)* .
- Edwards, J.L., Green, K. E., (1999). Persisters versus Nonpersisters: Characteristics of Teachers Who Stay in a Professional Development Program. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999)*.
- Eğmir, E. & Ocak, G. (2016). “Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmeye Yönelik Bir Başarı Testi Geliştirme / Developing an Achievement Test Towards Evaluating Critical Thinking Skill”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and*

-
- History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/19 Fall 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961, p.337-360.
- Ellison, J., & Hayes, C. (2009). Cognitive Coaching. J. Knight (Ed.), *Coaching Approaches and Perspectives*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, pp. 70-90.
- Eger, K. A. (2006). *Teachers' Perception of the Impact of Cognitive Coaching on Their Teacher Thinking and Behaviors*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. AAT 3223584)
- Eryılmaz, E. (2014). *Postmodern Dönemin Bireye Yansımaları Açısından Koçluk*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Filiz, Y. (2008). *The Attitudes of Teachers of English as a Foreign Language Towards Reflective Teaching*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gomez, R. L. (2005). *Cognitive coaching: Bringing the ivory tower into the classroom* (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Charlotte).
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- Jay, J. K. (2003). *Quality Teaching: Reflection As the Heart of Practice*. Lanham, Maryland and Oxford: The Scarecrow Press.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (13. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. et al. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, (4), 381-395.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26, 2.
- Moche, R. (1999). Cognitive Coaching and Reflective Thinking of Jewish Day School Teachers. *Dissertation Abstracts International*, 60(2), 300. (University Microfilms No. 9919383).
- Novak, J.D., & Gowin, D.B. (2004). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özmen, P. (2007). *An Analysis of the Awareness levels of the State School EFL Teachers on Reflective Teaching : A Case Study*. Yüksek Lisan Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching*. 2nd Edition. London: Continuum.
- Powell, W., & Kusuma-Powell, O. (2007). Coaching Students to New Heights in Writing. *Educational Leadership: Engaging the Whole Child (online only)*, 64(Summer).
- 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), 1796. (University Microfilms No. 3051831).
- Reiss, K. (2006). *Leadership Coaching for Educators: Bringing Out the Best in School Administrators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
-