

The Effect of Metacognitive Strategies Instructed Through Cognitive Coaching on The Metacognitive Skills and Retention in 6TH Grade Social Studies Lesson

Özden Demir¹

Ahmet Doğanay²

ABSTRACT. The aim of this study is to investigate the effect of metacognitive strategies instructed through cognitive coaching on the metacognitive skills and retention. The study was conducted in the second semester of 2007-2008 education year with 6th grade students of three schools chosen randomly and located in Seyhan, Adana. The data obtained from the metacognition scale and from the interview forms were analyzed using content analysis methods while the quantitative data were analyzed using One-way analysis of variance and covariance analysis. At the end of the study a significant difference was detected in experimental group's favour regarding self monitoring, evaluation, awareness, and cognitive strategies aspects in metacognition scale post test. As to the retention marks, although a significant difference was detected in experimental group's favor regarding awareness, no significant difference was found in experimental group's favor regarding cognitive strategies and evaluation aspects. However, the second control group displayed a significant difference in retention test in self monitoring aspect. Besides, students in the experimental group stated that the instruction improved their self evaluation, planning and organization skills.

Key Words: Cognitive Coaching, Metacognition, Metacognitive Strategies, Social studies

SUMMARY

Purpose and significance: This study investigates the effect of metacognitive strategies instructed through cognitive coaching on the metacognitive skills and retention in 6th grade social studies lesson. In accordance with this aim, social studies achievement test scores of the experimental group instructed metacognitive strategies through cognitive coaching and the control group which was not determined the following sub aims:

- 1) When the self monitoring, evaluation, awareness and cognitive strategies aspects pre test scores are covariated, is there a significant difference between the post test marks?
- 2) When the self monitoring, evaluation, awareness and cognitive strategies aspects post test scores are covariated, is there a significant difference between the retention marks?

In order to support the findings obtained from the experimental study with qualitative data, we sought for the answer to this question "What are the opinions of students in the experimental group about the applications of the lesson?"

Methods: The data obtained from the study were analyzed using SPSS 15.0 statistical programming. After the means and the standard deviations were presented descriptively, their correlations were analyzed using One- way analysis of variance (Anova) and covariance analysis. And in this study qualitative research method was used. In the first step, a natural observation by the researchers and in the second step a semi-structured observation and semi-structured interview were used. The findings were analyzed within the framework of the principles of content analysis. The findings were analyzed within the framework of the principles of content analysis.

Results: The results obtained from the findings were summarized in the light of the research questions as follows:

¹ Araş. Gör. Dr. Özden Demir, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozdemir@cu.edu.tr

² Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, adoganay@cu.edu.tr

1) When the Metacognition Scale Self Monitoring, Evaluation, Awareness and Cognitive Strategies sub scale pre test marks were covariated, a significant difference were found on the past test marks in favor of experimental group.

2) When the Metacognition Scale Self Monitoring sub scale post test marks were covariated, a significant difference was found on the retention marks in favor of second control group.

3) When the Metacognition Scale Evaluation and Cognitive Strategies sub scale post test marks were covariated, a significant difference wasn't found on the retention marks in favor of experimental group.

4) When the Metacognition Scale Awareness sub scale post test marks were covariated, a significant difference was found on the retention marks in favor of experimental group.

With regard to the implementation steps of metacognition strategy through cognitive coaching, students in the experimental group stated that they judged the courses positively, comprehended the topics better, gained metacognitive skills and applied these skills in other lessons.

Discussions and Conclusions: As a result, students' gaining metacognitive skills led to academic success. Gaining the planning, thinking, and evaluation skills of cognitive coaching made easier for the students to use self regulation, monitoring learning and planning skills. The study can be evaluated by conducting it in lower and upper level socio economical schools. The study carried out in social studies lesson and "the sources of our county" unit can be conducted in other lessons and students' opinions can be investigated.

Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Kalıcılığa Etkisi³

Özden Demir⁴

Ahmet Doğanay⁵

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temelli öğretimin, bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisini incelenmektedir. Araştırma 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Adana İli Seyhan İlçesindeki yer alan yansız olarak seçilen üç ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bilişsel farkındalık ölçeği ve görüşme formundan elde edilen veriler; nitel boyutta temalara ayrılarak içerik analizine göre nicel boyutta ise tek yönlü varyans analizi ve kovaryans analizine göre çözümlenip yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bilişsel farkındalık ölçeğinin son testinde kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kalıcılık puanları açısından ise farkında olma boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, bilişsel stratejiler ve değerlendirme boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın ikinci kontrol grubu kendini denetleme boyutunda kalıcılık testinde anlamlı farklılaşma göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel koçluk, Bilişsel farkındalık, Bilişsel farkındalık stratejileri, Sosyal Bilgiler

GİRİŞ

Eğitimin temel amacı olan öğrenmenin gerçekleşmesinin, öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin zihinsel, duyuşsal süreçlerini ve istemlerini işe koşmasına bağlı olduğu bir gerçektir (Pillay, 1998). Öğrenenin bilişsel, duyuşsal süreçlerini öğrenme sürecinin içine sokmasının yoluysa bireyin kendini tanımasından geçmektedir. Öğrenme, zihinsel ve duygusal kapasitelerin (düşünme becerileri geliştirme, problem bulma ve çözme, yaratıcı olma, duyguları kontrol etme, tutumları değiştirme, deneyimlerden öğrenme yetileri) gelişimini içermektedir. Kuramsal anlamda öğrenme, genellikle yeni bir anlayışa dayalı olarak performansta değişikliği bir şeyi daha iyi daha hızlı, daha düzgün, daha makul biçimde yapmak ya da bir şeyi yapmak için en azından iyileşmiş bir kapasiteyi içermektedir (Davis ve Davis, 2001, 53).

Dış çevreyle etkileşime girecek öğrenci öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyen aktif bir katılımcıdır, bilgi üretme sürecine öğrencinin aktif katılımını sağlayan ise öğrencinin bilişsel farkındalığıdır. Bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Öğrenmeyi öğrenme, dikkatini odaklama, yapılacak işi adım adım planlama, öğrenme sürecinin her aşamasını değerlendirme, gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapma işidir. Bağımsız öğrenmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi öğrenenlerde oluşturmak, bilginin üretim sürecine öğrenciyi aktif olarak sokmak çağımızda artık bir gereklilik halini almıştır. Bilginin üretimi söz konusu olunca, bilgiye üründen çok süreç olarak bakma zorunluluğu doğmaktadır. Bilgiye bakış açımızdaki bu değişim, eğitim programlarının da bilgi merkezli değil, öğrenme merkezli olması yaklaşımını beraberinde getirmektedir (Doğanay, 1997, 34). İşte bu nedendir ki öğrenmeyi merkeze almak, kaçınılmaz olarak öğrenenin merkezde olmasını, dolayısıyla öğrencinin kendi yeterliliklerini, kabiliyetlerini, planlama becerilerini, düşünme süreçlerini, davranışlarını ve düşünme şeklini kontrol etme... gibi yeterliliklerini tanımasını gerektirmektedir. Düşünmeyi öğrenme becerileri, kendisinin nasıl ilerlediğini görme, neyi, neden yaptığını açıklayabilme, hisleri hakkında konuşabilme, planlama, problem çözme, kendi kendini düzenleme ve kontrol

³ Bu makale Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay danışmanlığında yapılan ve Ç.Ü. Araştırma Fonu EFD200393378 nolu proje desteğiyle yürütülen doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

⁴ Araş. Gör. Dr. Özden Demir, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozdemir@cu.edu.tr

⁵ Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, adoganay@cu.edu.tr

etme kısaca öğrenmeyi öğrenme becerilerinin (bilişsel farkındalık) kazandırılması bir gereklilik olarak çağımız toplumunda ortaya çıkmaktadır. Bilişsel farkındalık bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ya da bilmesi, onları denetlemesi ve yönlendirmesini niteler (Meichenbaum, 1986, Akt, Boyce, Baksa, Burruss, Sher, Johnson, 1997). Bilişsel farkındalık düşünmeyi düşünme olarak tanımlanır. Bireyler kendi düşünme süreçlerini yansıtarak ve değerlendirerek, süreçleri düşünme ve hissetme konusunda daha iyi kontrol kazanırlar, böylece daha iyi sonuca ulaşırlar (Barrows, 1988, Carr ve Borkowski, 1986, Akt, Gallagher, 1997).

Öğrencilerin inançlarının, yargılarının ve seçimlerinin analizi öğretim için önemli bir değere sahiptir ve sosyal etkileşimlerde dikkat çeker. Bilişsel farkındalık üzerindeki araştırmaların önemli bir sonucu olarak; etkili öğretimin ve öğrenmenin hem beceri, hem de istek gerektiren kendi kendine değer verme süreci olduğu ortaya çıkmıştır (Paris ve Cross, 1983; Akt, Paris ve Winograd, 1990, 31). Bu nedendir ki öğrencileri kendi kendine değer veren bir konuma getirmekte öğretmenlere çok iş düşmektedir. Bilişsel koçluk görevini üstlenen öğretmenler öğrencilerle kurdukları güvene, karşılıklı bağlılığa ve sevgiye dayalı bir ilişkiyle öğrencileri kendi kendilerine değer veren bir konuma getirebilirler. Yapılan araştırmalar (Aviram, Ophir, Raviv ve Shiloah, 1998; Bloom, Castagna ve Warren, 2003; Cochran ve Chesere, 1995; Costa, 1981; Costa, 1984; Costa ve Kallick, 2000; Costa ve Kallick, 2004; Garmston, Linder ve Whitaker, 1993; Grealish, 2000; Gren, 2004; Lovely, 2004; Showers, 1985; Waddell ve Dunn, 2005) incelendiğinde bilişsel farkındalık stratejilerinin bilişsel koçluğa dayalı öğretiminin öğrencilerin başarılarını artırdığı ve öğretmenlere yapılan bilişsel koçluğun ise öğretmenin öğretim sürecindeki fonksiyonuna olumlu bir katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli derslerde; öğrenmede başarı ve kalıcılığı artırdığı (Cooper 2008; Georghiades, 2004), soru sorma becerisini geliştirdiği (Kramarski, 2008), işbirliği ile uygulandığında sosyal becerilerin oluşumu ve başarıyı artırdığı (Flavell, 2000), bilişsel düzenlemeyi sağladığı (Mevarech ve Amrany, 2008), zamanı kontrolde faydalı olduğu (Rosetta, 2000) ortaya çıkmıştır. Dünyadaki bu gelişmeler ve Türk eğitiminin özellikleri göz önüne alındığında sınıflarda; öğrenmeyi öğrenme becerilerinin kazandırılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Uygulamalara bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında dört yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlar; bilişsel farkındalığın doğrudan öğretilmesi, ders içerisinde rehberli öğrenme desteğiyle öğretilmesi, uzman bilişsel koçlar tarafından öğretilmesi ve kubaşık öğrenme yöntemiyle öğretilmesidir. Araştırmada bu stratejilerden bilişsel farkındalık becerilerinin öğretmen tarafından öğretilmesine ve bilişsel koçluk yoluyla kazandırılmasına uygun olan stratejiler ele alınmıştır.

Bilişsel koçlukla ilgili literatür tarandığında yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlere yönelik bilişsel koçluk uygulamalarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Garmston, Linder ve Whitaker (1993) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlere yapılan bilişsel koçluğun, öğretmenlere kendi öğretme stilleri repertuarlarını geliştirmelerinde, kendi aralarındaki kaydedilmemiş kaynakları keşfetmede yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Showers (1985) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlere yapılan bilişsel koçluğun etkileri iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; eğitimde transferin kolaylaşmasını katkı sağlaması ve dayanışmayı sağlayıcı bir etkiyle bilişsel farkındalık stratejilerinin kendi eğitim hedefleri ve öğretim genel hedefleri doğrultusunda daha yerinde kullanılmasını sağlamasıdır. Costa ve Kallick (2000) tarafından yapılan bir başka araştırmadaysa düşünme alışkanlığını bireylere kazandıran bilişsel koçluğun, düşünmenin iç sesi olan kendi kendine konuşmanın ve paylaşılan düşünceyi geliştirici düşünmenin dış sesinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde destek sağladığı ifade edilmektedir. Aynı araştırmada, bilişsel koçluğun öğrencilerin düşündürücü olmasında yani nerede olduğu hakkında bilişsel olarak kendilerini değerlendirmelerinde, inceleyerek, sentez yaparak ve değerlendirerek bilgiyi işlemelerinde yardımcı olduğuna işaret edilmektedir.

Paris, Jacobs ve Oka tarafından geliştirilen sınıf içi müdahale etme programında (Paris, 1984, Paris ve Jacobs, 1984, Paris ve Oka, 1986; Akt, Paris ve Winograd, 1990, 37) bilişsel koçluk öğretimiyle bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretiminde analogilerden

yararlanılmaktadır. Kullanılan analogiler; ne tür stratejiler olduğu, onların nasıl işlediği, ne zaman kullanılması gerektiği ve niçin yararlı olduğu hakkında grup tartışmalarını başlatmaya yardım etmektedir. Paris ve arkadaşları (1986) bilişsel farkındalık stratejilerinin koçluk yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin okuma davranışları üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadırlar. Bereiter ve Scardamalia (1985) kompozisyon sürecini artırma aracı olarak tanımlanan “yordamsal yardım” şeklinde uygulanan bilişsel koçluğun, öğrencilerin yazarken daha düşünceli kararlar almalarına yardım ettiğini ifade etmektedirler (Akt, Paris ve Winograd, 1990, 38). Ladyshevsy ve Ryan da (2002) yaptıkları araştırmada bilişsel koçluğu bir tür akran koçluğu olarak göyerek liderde bilgiyi geliştirmenin yolunun bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımıyla mümkün olduğunu vurgularlar. Ladyshevsy ve Ryan bilgi ve bilmenin sınırlarının, bilginin değişebilirliğinin, kesinliğinin ve bilme kriterlerinin genellikle bireyler tarafından yalnız başına olduklarında anlamalarının zor olduğu için (Biehler ve Snowman, 1997; Joyce ve Weil, 1996; Akt, Ladyshevsy ve Ryan, 2002), bilişsel koçluğu bu öğrenme sürecini desteklemede kullanılabilen bir strateji olarak görmektedirler.

İlgili literatür incelendiğinde bilişsel koçlukla ilgili yapılan çalışmaların genellikle öğretmen ve yetişkin eğitiminde, okulların reforme edilmesine yönelik uygulamalarda, eleştirel okuma davranışlarının kazanımında ve düşünmenin makro süreçlerinden problem çözme becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Ülkemizde ise bilişsel farkındalık stratejilerinin bilişsel koçluk yoluyla öğretime ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bilişsel koçluk açısından bakıldığında, yurt dışında bu kavramın pek çok değişkenle ilişkilendirilerek araştırılması dikkat çekmektedir. Bilişsel koçluk yaklaşımı; öğretmenin öğrenciye sağlayacağı desteğin onun gelişiminde daha etkili olacağı, daha kalıcı ve uygulanabilir olması, değişik yöntem ve stratejilerle uygulanabilirliği, akademik başarıyı artırması ve öğrenmenin sosyal etkileşim süreci içerisinde oluştuğu gerekçeleriyle araştırmada merkeze alınmıştır.

Bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenen tarafından kazanılması bireyin akademik başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Öğrenme, bir öz düzenleme işidir. Bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Öğrenmeyi öğrenme şeklinde de ele alınabilecek bilişsel farkındalık öğrenmenin her aşamasında yer alır. Bireyin kendi öz düzenlemesini sağlamada planlama, organizasyon, denetleme ve değerlendirme alanlarında becerilere sahip olması anlamlı öğrenmeleri beraberinde getirecektir. Bu nedenle bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılması üst düzey kazanımların (analiz, değerlendirme, sentez) oluşmasında daha çok işlevsel fonksiyonlara sahip olacaktır. Öğrenen kendisi ve öğrenme süreci hakkındaki bilgiye sahip olup ve kontrol ettiği kalıcı ve üst düzey öğrenmeler beraberinde gelecektir. Nitekim yapılan araştırmalarda bu görüşü doğrular niteliktedir (Azevedo, Grene ve Moss, 2007; Balcı, 2007; Bannert ve Mengekamp, 2008; Desoete, 2008; Kramarski, 2008; Shamir, Mevarech ve Gida, 2008; Vrugt ve Oort, 2008). Bilişsel farkındalık üst düzey öğrenmeyi öğreten bir yaklaşımdır. Öğrencilerde üst düzey düşünmenin yollarını öğretirken öğretmenin gerekli yardımı adeta bir basketbol koçu gibi sağlaması öğrencileri yaşam boyu öğrenen, bilgi edinme yollarını bilen, yaşamda karşılaştığı problemleri çözen ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenen bağımsız bireyler haline getirecektir.

Yukarıda belirlenen problem ve gerekçe doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, “ilköğretim sosyal bilgiler dersinde bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerilerine ve bunların kalıcılıklarına etkisi” şeklinde formüle edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1) Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin; bilişsel farkındalık ölçeği “kendini denetleme boyutu” ön test puanlar kontrol altına alındığında, bu boyutun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin; bilişsel farkındalık ölçeği “değerlendirme boyutu” ön test puanları kontrol altına alındığında, bu boyutun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin; bilişsel farkındalık ölçeği “farkında olma boyutu” ön test puanları kontrol altına alındığında, bu boyutun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?

4) Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin; bilişsel farkındalık ölçeği “bilişsel stratejiler boyutu” ön test puanları kontrol altına alındığında, bu boyutun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?

5) Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin; bilişsel farkındalık ölçeği “kendini denetleme boyutu” son test puanları kontrol altına alındığında kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6) Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin; bilişsel farkındalık ölçeği “değerlendirme boyutu” son test puanları kontrol altına alındığında kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7) Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin; bilişsel farkındalık ölçeği “farkında olma boyutu” son test puanları kontrol altına alındığında kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8) Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin; bilişsel farkındalık ölçeği “bilişsel stratejiler boyutu” son test puanları kontrol altına alındığında kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt amaçlarla birlikte, deneysel işlemle ilgili bulguları nitel verilerle de desteklemek amacıyla şu soruya da yanıt aranmıştır: “Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejisi uygulama adımlarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?”

YÖNTEM

Araştırma grubu

Bu araştırma, 2007-2008 bahar döneminde yaklaşık dokuz haftalık süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu okullardan yine Seyhan İlçe sınırları içinde yer alan İsmet İnönü İlköğretim Okulu, Celalettin Sayhan İlköğretim Okulu ve Töbank İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu grupların çalışma grupları olarak alınmasında; kişisel bağımsız değişkenlerden olan sosyo-ekonomik düzeyin ve anne-baba öğrenim düzeyinin bu okullarda homojen olarak bulunması etkili olmuştur. Deney ve kontrol gruplarının iki ayrı okuldan seçilmesinin nedeni; deney ve kontrol gruplarındaki aynı düzey sınıfların aynı derslerde birbirlerinden etkilenmeleri olasılığını yok etmektir. Bu şekilde deneysel işlemin geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Deney, birinci kontrol ve ikinci kontrol grupları belirlenirken kura yapılarak random yoluyla bir belirlenmeye gidilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Adana Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler alındıktan sonra; üç okul ve bu okulların yöneticileri yardımıyla belirlenen ikişer şubede bulunan, toplam 221 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundan oluşan bu testler 21 farklı günde toplam 4 saatte her gruba, bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol değişkenleri olarak cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, oturulan evin kime ait olduğu, oturulan evin oda sayısı, evin ısınma düzeyi, anne-baba mesleği, eve gazete ve dergi alma sıklığı ele alınmıştır. Bu değişkenler üzerinde yapılan kaykare analizinde gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($X^2=.910$ $p>.05$). Diğer kontrol değişkenlerinde beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır. Ancak betimsel değerler incelendiğinde, bu değişkenler açısından grupların benzer olduğu görülmüştür. Görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde başarı testinden aldıkları puanlar göz önünde bulundurulmuş, üst, orta ve alt başarı seviyesinin her birinde üç olmak üzere toplam dokuz öğrenciyle gönüllü olarak görüşülmüştür.

Deney ve kontrol grupları atanırken random belirleme ile kura yoluyla bir atamaya gidilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının bilişsel farkındalık ölçeğindeki aritmetik ortalamaları ve sıralaması deney grubunda $\bar{X}=110.15$ (S:6.07) iken birinci kontrol grubunda $\bar{X}=105.88$ (S: 11.48) ve ikinci kontrol grubunda ise $\bar{X}=102.04$ (S: 15.01)'dür.

Bilişsel Farkındalık Becerilerine İlişkin Öntest Analizleri

Deney ve kontrol gruplarının Bilişsel Farkındalık Ölçeği ön test puanları açısından birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ya da başka bir ifadeyle birbirine ne kadar benzediğini belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları ön test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo.1 Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Deney \bar{X}	Kontrol 1 \bar{X}	Kontrol 2 \bar{X}	F	p
Bilişsel farkındalık toplam	110.15	105.88	102.92	2.101	.130
Bilişsel farkındalık kendini denetleme	34.75	32.80	32.96	.758	.473
Bilişsel farkındalık değerlendirme	24.75	23.80	20.92	2.44	.095
Bilişsel farkındalık farkında olma	29.30	27.88	27.84	.757	.473
Bilişsel farkındalık bilişsel stratejiler	21.35	21.40	21.20	.032	.969

Tablo 1'deki bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının Bilişsel Farkındalık Ölçeği öntest puanları alt ölçekteki aritmetik ortalamalara baktığımızda kendini denetleme alt ölçeğinde deney grubunda 34.75, birinci kontrol grubunda 32.80 ve ikinci kontrol grubunda ise 32.96'dır. Değerlendirme alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama deney grubunda 24.75, birinci kontrol grubunda 23.80 ve ikinci kontrol grubunda ise 20.92 olarak görülmektedir. Farkında olma alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama deney grubunda 29.30, birinci kontrol grubunda 27.88 ve ikinci kontrol grubunda ise 27.84'dür. Bilişsel stratejiler alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama deney grubunda 21.35, birinci kontrol grubunda 21.40 ve ikinci kontrol grubunda ise 21.20 olarak görülmektedir. Aritmetik ortalamalara baktığımızda deney grubunun kendini denetleme, değerlendirme ve farkında olma boyutlarında kontrol gruplarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu göze çarpmaktadır. Ancak bilişsel stratejiler boyutunda birinci kontrol grubunun, deney ve ikinci kontrol gruplarına oranla ön testte daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasında tek yönlü varyans analizi ile gruplar arası anlamlılık analizinde ise grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (Sırasıyla $p = .130, .473, .095, .473, .969$) görülmektedir. Diğer bir anlatımla deney ve kontrol

grupları Bilişsel Farkındalık Ölçeği öntest puanları açısından birbirleriyle farklılaşmamaktadır. Bu durum bize grupların sosyal bilgiler dersinde kullandıkları bilişsel farkındalık düzeylerinin birbirine çok benzediğini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; ‘‘Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Uygulanması Hakkında Görüşme Formu, Kişisel Bilgiler Formu ve Bilişsel Farkındalık Stratejileri Ölçeği’’ kullanılmıştır.

Bilişsel Farkındalık Stratejileri Ölçeği

Araştırmada bilişsel farkındalık boyutundaki becerilerin öğrenciler tarafından ne derecede kazanılıp kazanılmadığını ölçmek için, Çetinkaya (2000) tarafından geliştirilen Bilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Çetinkaya'nın 2000 yılında tezinde kullandığı Bilişsel Farkındalık Ölçeği İstanbul'da toplam 346 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Normal ve üstün zekâlı çocuklar için yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek, dört alt boyuttan (farkında olma, kendini denetleme, değerlendirme ve bilişsel yöntemler) oluşmaktadır. Çetinkaya'nın bu ölçeği O Neil ve Abedi (1996)'nin buldukları yapılarla benzer çizgidedir. Ölçeğin Cronbach Alfa'sı ise toplamda .87'dir. Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin bu araştırmada güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmak için, ilgili ölçek iki ilköğretim okulunun dört şubesi (Cellalettin Sayhan ve Sıtkı Kulak İlköğretim okulu) ve bir ilköğretim okulunun üç şubesinde (Töbank İlköğretim Okulu) toplam 381 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmış, alınan sonuçlar üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürme yöntemiyle yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda 32 maddenin Kendini Denetleme, Değerlendirme, Farkında Olma ve Bilişsel Stratejiler (Bilişsel Yöntemler) olmak üzere dört alt boyutta toplandığı görülmüştür. Scree plotun incelenmesi sonucunda da bu dört faktörün oluştuğu anlaşılmıştır. Bu maddeler incelendiğinde, kendini denetleme (F1) boyutunda yer alan 10 maddenin tamamı olumlu ifade edilen maddeler olup bunlara ait madde – toplam puan korelasyonları .49 - .76 arasındadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme (F2) alt ölçeğinde 8 madde tamamı olumlu ifade edilmiş madde – toplam puan korelasyonları ise .56 - .67 arasında yer alıp Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Farkında olma (F3) alt ölçeğine 8 tane olumlu ifade edilen madde yer alıp madde – toplam puan korelasyonları .49 - .72 arasında değişmiş ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise, .86 olarak bulunmuştur. Bilişsel Stratejiler (Bilişsel Yöntemler) (F4) alt ölçeğine bakıldığında ise bu faktör altında tamamı olumlu ifadeler olan 6 madde yer almıştır. Bu maddelerin madde – toplam puan korelasyonları .55 - .75 arasında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise, .85'dir. Toplam varyansın % 54.55'ini açıklayan bu dört alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Uygulanması Hakkında Görüşme Formu

Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejisi doğrultusunda, bilişsel farkındalık görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme ile öğrencilerin geliştirilen bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejisi uygulaması hakkındaki görüşleri alınmıştır. Böylece deneysel ve nicel olan araştırma verileri nitel olarak da kontrol edilebilmiştir. Bu görüşmeyle deney grubundaki öğrencilerin; uygulamadan önceki durumlarını ve görüşlerini almak, uygulamadan sonra öğrencilerde oluşan değişiklikleri anlamak ve yapılan uygulamayı değerlendirmek amaçlanmıştır. Görüşme formu deneysel desenin üç aşamalı yapısı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Planlama, düşünme ve değerlendirme görüşmelerinde öğrencilere kazandırılacak bilişsel farkındalık becerilerinin kazanılma durumu öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk kısmında ön hazırlık çalışması olarak değerlendirilen planlama görüşmesinde yer alan etkinliklerle (güven, amaç belirleme, değerlendirme, sezinletme, soru sorma ve açıklama) ilişkin sorular yer almıştır.

Formun ikinci kısmında ise düşünme görüşmesinde yer alan etkinliklerle (stratejiyi planlama, soru üretme, bilinçli seçim, farklı değerlendirme, güven, yapamamı yasaklama, yansıtma, öğrenci davranışlarını tanımlama, öğrenci davranışlarını netleştirme, taklit, günlük tutma, model alma) ilişkin sorular yer almıştır. Değerlendirme görüşmesine ilişkin ise formda öğrencilerin genel olarak dersi ve kendi bilişsel farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik sorular yer almıştır. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarına inceletilip uzman görüşleri alındıktan sonra, uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların yanı sıra, görüşmeler sırasında gerekli görüldükçe ek sorular da yöneltilmiştir. Yaklaşık 40 dakika süren ve okulda boş bulunan sınıflar ve kütüphanede gerçekleştirilen öğrenci görüşmelerinin hepsi ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, 86 sayfa ham veri metinleri elde edilmiştir. Düşünme görüşmesinde yer alan örnek bir soru ifadesi “Anlayıp anlamadığınızı sürekli izleyip öğrenmenizi kontrol edebiliyor musunuz?” şeklindedir.

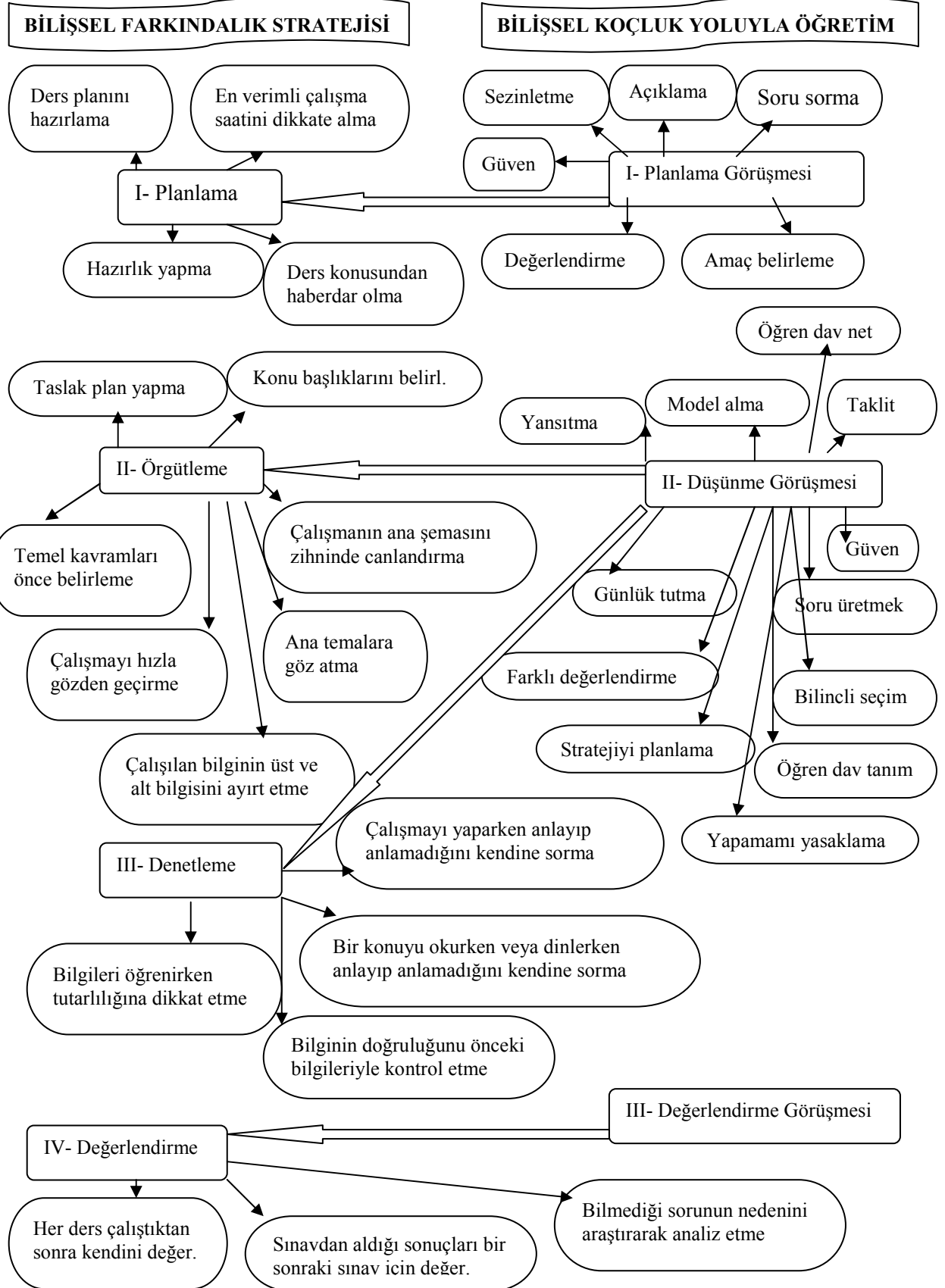
Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada kullanılan kişisel bilgiler formu, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için kullanılmıştır. Bu formda, öğrencilerin cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, oturlan evin kendilerine aitlik durumu, oturlan evin oda sayısı, evin ısınma düzeni, anne-baba mesleği, eve gazete ve dergi alınma sıklığı ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Deney Grubunda Dersin İşlenişi

Öğretime başlamadan önce ünite ile ilgili ders planları ve öğretimde kullanılacak materyaller hazırlanmıştır. Planlar hazırlanırken bilişsel koçluk yöntemiyle bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım izlenmiştir. Bu doğrultuda bilişsel koçlukta yer alan beş zihin durumu (bilişsel esneklik, holonomi, güven, yansıtıcı düşünme ve problem çözme) planlara yansıtılmıştır. Bilişsel koçluk bir tür akran koçluğu tarzıdır. Bilişsel koçun bir arabulucu gibi bireyin kendi düşünme becerilerini görmesine yardım eden ve bilişsel farkındalık becerilerini kullanmasına destek sağlayan bir yaklaşımdır. Bilişsel farkındalıkla ilişkili olarak bilişsel koçluğun adımları Şekil 1’de görülmektedir. Şekil 1’de görüldüğü gibi dersin öğretiminin planlama, düşünme ve değerlendirme görüşmeleri olmak üzere üç adımı bulunmaktadır ve her üç adım birbiriyle ilişkili bir şekilde yürütülmektedir. Planlama görüşmesi; ön hazırlık niteliğinde uygulamada yer olan bir süreçtir. Öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerinin tanıtıldığı, güven ilişkisinin kurulduğu, eleştirel soru sorma yeteneğinin kazandırılmaya çalışıldığı, amaç belirlemek ve kendi öz düzenlemesini yaparken bu amaçların nasıl belirleneceğinin bilişsel koçça gösterildiği ve tanıtıldığı bir süreci oluşturur. Düşünme görüşmesinde ise stratejiyi planlama adımı, planlama adımının açıklama adımıyla birlikte yürütülmekte, diğer adımlarda öğretmen dersin konusunda yer alan kazanımları bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerce kullanılmasıyla kazandırmıştır. Düşünme görüşmesi içerisinde on iki adımlı bir bilişsel farkındalık stratejisi kullanılarak öğrencilere bilişsel farkındalık becerileri (planlama, farkında olma, organizasyon, değerlendirme, kendini denetleme...) kazandırılmıştır. Değerlendirme görüşmesinde ise bu on iki adımın değerlendirilmesi öğrencilerce yapılmış bu görüşmeden elde edilen veriler ayrıca nitel verilerin değerlendirilmesinde ek bir kaynak olarak ta kullanılmıştır. Bilişsel koçluğun özellikle hem bütün hem parça olabilme, kendini sürekli olarak değerlendirme, eleştirel soru sormayı düşünme sürecinin her aşamasında kullanma, üst düzey düşünme becerisi olan problem çözme becerilerini öğrencilere kazandırma yolları bilişsel farkındalıkla yakından ilişkilidir. Nitekim bilişsel farkındalığın bireyin kendisini kontrolü ve sürecin kontrolü boyutlarında bu unsurlar yer almaktadır. Öğretim tasarımında seçici (eklektik) olma amaca ulaşmada önemli bir yer tutmuştur. Seçici yaklaşım; öğrencinin sınıftaki hareketlerine, amaçlarına ve sonuca ilişkin sahiplik duygusu; olgunlaşma ve kendini adama; akademik içeriğin, etkinliklerin ve yaşantıların yapılandırılması, karşılıklı bilgi alış-verişi ve birlikte çalışma; öğrencinin kazandığı bilişsel

farkındalık becerisini kontrollü olarak kullanması ve bu beceriyi başka alanlara transfer etme becerilerinden oluşmaktadır. Ünitenin öğretimine dokuz haftalık bir süre ayrılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin haftada üç saat olmasından dolayı toplam 27 saatlik bir sürede ünitenin deneysel deseni sürdürülmüştür.



Şekil 1. Bilişsel Koçluğun Bilişsel Farkındalıkla İlişkisi

Kontrol Gruplarında Derslerin İşlenişi

Birinci kontrol grubunda dersler dersin öğretmeni tarafından, öğretim programında belirtilen yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı temel alınarak işlenmiştir. Bu grupta dersin öğretmeni ve öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonunda, öngörülen etkinliklerin bir kısmının yetişmediği ve bunların ev ödevi olarak verildiği belirtilmiştir. İkinci kontrol grubunda ise dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. Bu grupta da dersler yine öğretim programının öngördüğü şekilde öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabı temel alınarak işlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Tüm ön test, son test ve kalıcılık testleri sınıf ortamında öğrencilere toplu olarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı sınıfta bulunmuştur. Kalıcılık testi son test uygulamasından yaklaşık bir ay sonra uygulanmıştır.

Verilerin çözümünde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Analizler deney grubunda 20 öğrencinin, birinci kontrol grubunda 25 öğrencinin ve ikinci kontrol grubunda 25 öğrencinin ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar üzerinde yapılmıştır. Verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması betimsel olarak verildikten sonra, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (Anova) ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için kovaryans (Ancova) analizi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için de kovaryans (Ancova) analizinden yararlanılmıştır.

Deney grubunda bilişsel koçluk yöntemiyle yapılan uygulamanın öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine etkisini nitel verilerle desteklemek amacıyla alt, orta ve üst başarı düzeyinden toplam dokuz öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Alt orta ve üst başarı düzeyinin belirlenmesinde başarı testi sonuçları temele alınmıştır. Başarı testinden en yüksek alan üç öğrenci üst, en düşük alan üç öğrenci alt ve orta düzeyde not alan üç öğrenci de orta başarı düzeyi olarak belirlenmiştir. Görüşme verilerinden içerik analizi yoluyla elde edilen bulgular bilişsel koçluğun planlama, düşünme ve değerlendirme görüşmelerinde yer alan her bir adım için ayrı ayrı verilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre organize edilmesi aşamalarından oluşan içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan kısaltmalar; f: frekans sayısı, Ö₁: Birinci öğrenci gibi sıra numarası verilerek belirtilmiştir.

BULGULAR

Bulgular, araştırma amaçları doğrultusunda aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı 3 grubun son test olarak uygulanan bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve kovaryans analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu ve birinci kontrol gruplarının kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler boyutlarında son test ortalamasının deney grubunda kontrol gruplarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bulgular deney grubunun kontrol gruplarına oranla son testte daha başarılı olduğunu göstermektedir. Kovaryans analizi sonuçları, kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (kendini denetleme; $F_{(2-66)} = 25.169$, $p < .05$,

değerlendirme; $F_{(2-66)} = 7.636$, $p < .05$, farkında olma; $F_{(2-66)} = 9.063$, $p < .001$, bilişsel stratejiler; $F_{(2-66)} = 4.070$, $p < .05$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler alt ölçeklerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 2. *Son Test Olarak Uygulanan Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları*

Bilişsel Farkındalık Boyutları	Testler	Deney (n=20) \bar{X}	Kontroll1 (n=25) \bar{X}	Kontrol2 (n=25) \bar{X}	F	P
Kendini denetleme	ÖT	34.75	32.80	32.96	25.169	.000
	ST	37.15	33.56	30.24		
	Düzeltilmiş	37.15	33.55	30.23		
Değerlendirme	ÖT	24.75	23.80	20.92	7.636	.001
	ST	28.10	24.12	24.96		
	Düzeltilmiş	27.99	24.07	25.08		
Farkında olma	ÖT	29.30	27.88	27.84	9.063	.000
	ST	29.60	27.00	26.68		
	Düzeltilmiş	29.58	27.00	26.68		
Bilişsel stratejiler	ÖT	21.35	21.40	21.20	4.070	.022
	ST	22.50	20.76	21.04		
	Düzeltilmiş	22.50	20.76	21.03		

ÖT: Ön test ST: Son test

Araştırmanın yapıldığı 3 grubun kalıcılık testi olarak uygulanan bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve kovaryans analizi sonuçları Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3. *Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları*

Bilişsel Farkındalık Boyutları	Testler	Deney (n=20) \bar{X}	Kontroll1 (n=25) \bar{X}	Kontrol2 (n=25) \bar{X}	F	P
Kendini denetleme	ST	37.15	33.56	30.24	97.258	.000
	KT	37.25	32.92	33.40		
	Düzeltilmiş	33.43	32.75	36.61		
Değerlendirme	ST	28.10	24.12	24.96	1.256	.291
	KT	28.80	24.08	25.00		
	Düzeltilmiş	25.51	25.48	25.58		
Farkında olma	ST	29.60	27.00	26.68	5.246	.008
	KT	29.60	26.64	26.44		
	Düzeltilmiş	27.73	27.23	27.33		
Bilişsel stratejiler	ST	22.50	20.76	21.04	2.022	.140
	KT	22.45	20.56	20.92		
	Düzeltilmiş	21.36	21.12	21.22		

ST: Son test KT: Kalıcılık testi

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu ve birinci kontrol gruplarının farkında olma ve bilişsel stratejiler boyutlarında kalıcılık testi ortalamasının deney grubunda kontrol gruplarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Ancak kendini denetleme ve değerlendirme boyutlarında ikinci kontrol grubunun düzeltilmiş ortalamasının deney ve birinci kontrol grubunun düzeltilmiş ortalamasından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bulgular deney grubunun kontrol gruplarına oranla kalıcılık testinde farkında olma ve bilişsel stratejiler boyutlarında daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ancak kendini denetleme ve değerlendirme boyutlarında kalıcılık testindeki başarı ikinci kontrol grubu lehinedir.

Kovaryans analizi sonuçlarına baktığımızda kendini denetleme alt ölçeğinde, son test puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (kendini denetleme; $F_{(2-66)}=97.258$, $p<.001$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve kendini denetleme alt ölçeğinde ikinci kontrol grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Değerlendirme ve bilişsel stratejiler alt ölçeklerinde ise anlamlı farklılık bulunamamıştır (değerlendirme; $F_{(2-66)}=1.256$, $p=.291$, bilişsel stratejiler; $F_{(2-66)}=2.022$, $p=.140$). Farkında olma alt ölçeğinde ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (farkında olma; $F_{(2-66)}=5.246$, $p<.01$).

Bilişsel farkındalık stratejisinin bilişsel koçluk yoluyla öğretiminin planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerine bakacak olursak genel olarak sosyal bilgiler dersinin zevkli geçtiği yönündedir. Ayrıca öğrenciler bu uygulamada düşünme ve bilişsel farkındalık becerilerini öğrenip diğer derslerinde ve günlük hayatlarında da kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerin bir kaçının görüşü dersin üç aşamalı yapısına (planlama, düşünme ve değerlendirme görüşmeleri) yönelik aşağıdaki gibidir:

Uygulanan öğretim tasarımının planlama aşamasının etkililiğiyle ilgili görüşme yapılan dokuz öğrenciden gelen yanıtlar güven, amaç belirleme, kendini değerlendirme, sezinletme, etkili soru sorma, kendinden haberdar olma duygusunu geliştirme ve açıklama olmak üzere planlama boyutunun yedi aşamasında toplanmıştır.

Tablo 4’de, planlama boyutunun adımlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin toplu analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin planlama boyutuna ilişkin görüşleri bilişsel farkındalığın iki temel kategorisi doğrultusunda analiz edilmiş ve sunulmuştur. Tablo 4’de belirtildiği gibi kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kendisinin kontrolü ile ilgili, öğrencilerin en fazla paylaştığı görüş “kendini daha iyi değerlendirmeyi kolaylaştırma” görüşüdür. Kendini daha iyi değerlendirmeyi kolaylaştırdığını söyleyen öğrencilerden biri: “*Hangi tür değerlendirmenin bana daha uygun olduğunu görmemi sağladı.*” (Ö₆) sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerin en fazla paylaştığı görüşlerden biri “drama etkinliklerini etkili yapmalarına yardımcı olma”’dır. Görüşme yapılan öğrencilerden beşi bu görüşü ortak bir nokta olarak belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden birinin görüşü ise: “*Kurduk ilk başta arkadaşlarımızı daha iyi tanımada yardımcı oldu. Fiziksel güven ilişkisinde dramaların yardımını gördük. Öncelikle arkadaşlarımızı daha iyi tanımaya çalıştık öncelikle.*” (Ö₂) şeklindedir. Güven ilişkisini sürdürmeye yardım ettiğini üç öğrenci belirtmiştir. Öğrencilerden bir tanesi bu konuyu, “*İnsanlara daha çok güvenmemi sağladı, dikkatimin derse daha çok çekilmesine yardımcı etti. ...*” (Ö₃) sözleriyle vurgulamışlardır. “Sezinletme” aşamasının sağladığı yararlarla ilişkin olarak, konuya merakı artırmaya yardım ettiğini söyleyen bir öğrenci: “*Yeni kazanacağım bilgi ve davranışların farkında olmam derse olan ilgimi arttırdı. Bu da benim konunun içeriğini tahmin etme yeteneğimin de artmasına katkı sağladı..*” (Ö₅) sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Dersin İşlenmesinde Kullanılan Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Planlama Boyutuna Yönelik Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Stratejinin Planlama Boyutunun Güven Adımına İlişkin Öğrenci Görüşleri			
Kişinin Kendisi Hakkındaki Bilgisi ve Kendisinin Kontrolü		Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Sürecin Kontrolü	
Tema	f	Tema	f
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendi görüşlerini değerlendirme ▪ Kalıcı öğrenme ▪ Etkili soruları oluşturmayı kolaylaştırma ▪ Drama etkinliklerini etkili yapma ▪ Kendi yetenek ve ilgi alanlarını görme ▪ Öğrenilecek bilgiyi fark etme ▪ Amaca uygun davranma ▪ Eski bilgilerini değerlendirmeye katkı ▪ Dersin amacını belirlemeye katkı ▪ Güven ilişkisinin sürdürme ▪ Konunun nasıl işleneceğini görme ▪ Kendine güveni arttırma ▪ Düşünmenin gelişmesine katkı ▪ Beyin fırtınasını etkili kullanımına katkı ▪ Seçim yeteneğini geliştirme 	<p>9 7 7 5 5 5 5 4 4 3 3 3 3 3 2 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun önemli noktalarını değerlendirmeyi kolaylaştırma ▪ Konunun içeriğini belirleme ▪ Doğru bilgiye ulaşma ▪ Derse dikkati arttırma ▪ Konunun ana başlıklarını belirleme ▪ Konuda yer alan bilgilerin faydasını değerlendirme ▪ Dersin zevkli hale gelmesi ▪ Ortak çalışmaları arttırma ▪ Konuyla ilgili sorular oluşturma ▪ Eski ve yeni bilgileri ilişkilendirme 	<p>4 3 2 2 2 2 1 1 1 1</p>
Toplam	67		19

Etkili soruları oluşturmaya katkı sağladığını bildiren öğrencilerden biri: “İşlediğimiz konuların önemli noktalarını içine kapsayan güzel sorular. Sosyal bilgiler dersinde ne, neden, niçin, nasıl gibi kelimeleri kullanarak daha etkili sorular oluşturduk.” (Ö₈) sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ifade eden bir öğrenci ise : “Bu bizim kafamızda yer edindi ve daha etkili sorular sormaya başladık. Etkili soru cevabının tam ve anlaşılır olduğu bazen gibi cevapların yer almadığı sorulardır. Tam olarak cevabının net olduğu sorulardır.” (Ö₄) sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Kendi yetenek ve ilgi alanlarını görmeye katkı sağladığını ifade eden öğrencilerden biri:“...Kendimi daha iyi tanımama yapabileceklerimi daha iyi görmeme ve kendime güvenmeme fayda sağladı.” (Ö₃) sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Kendini değerlendirmeye katkı sağladığını ifade eden bir öğrenci ise: “Bu konuyu sevip sevmediğimi, yeteneğim hakkında, ilgi alanlarım hakkında sevip sevmediğimi, bu alanda başarılı olup olamayacağımı düşünüyorum. Bu sayede de kendi yetenek ve ilgi alanlarımı belirleyebiliyorum. Yeteneğimi ilgimi kendi yeteneklerimi derken başarabileceğim, başardığım, günlük hayatta da rahatlıkla yapabileceğim.” (Ö₁) sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Planlama boyutuyla ilgili olarak öğrencilerin, kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve sürecin kontrolü boyutuyla ilgili doğru bilgiye ulaşmaya ve derse olan dikkatin artmasına katkı sağladığını söyleyen iki öğrencinin: “..Öğretmenimin bana karşı söylediği bilgilere güveniyorum onun doğruluğu hakkında, fiziksel olarak da dramalarda olsun bu konularda arkadaşlarımla ya da öğretmenimle fiziksel olarak ilişkiler kurabiliyorum.” (Ö₁), ve “...İnsanlara daha çok güvenmemi sağladı, dikkatimin derse daha çok çekilmesine yardım etti.” (Ö₃) sözleriyle planlama boyutunun önemini ifade etmişlerdir. Kendini Değerlendirme aşamasının soruların kontrolünü kolaylaştırmaya katkı sağladığını söyleyen bir öğrenci: “Atıyorum, sorularda bir sınava girdiğim zaman bu sorunun yanlış ve doğrularını belirliyorum. Bu konuda yanlışlarımı göze alarak kendi başarıımı değerlendirebiliyorum.”(Ö₁) sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Buna ek olarak stratejinin planlama boyutunun sezinletme adımında beş, etkili soru sorma adımında iki, kendinden haberdar olma duygusunu geliştirme adımında bir ve açıklama (ön bilgilerini harekete geçirme) beş öğrenci bu adımlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, planlama boyutunun öğrenciler tarafından sevildiği ayrıca, kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı ve güven ilişkisinin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Stratejinin düşünme boyutuyla ilgili görüşme yapılan dokuz öğrenciden gelen yanıtlar stratejiyi planlama, soru oluşturma, bilinçli seçim, farklı değerlendirme, güven sağlama, yapmam kelimesini yasaklama, farklı şekillerde söyleme, öğrenci davranışlarını tanımlama, öğrenci tanımlarını netleştirme, rol oynama, günlük tutma ve model alma üzere düşünme boyutunun on iki adımında toplanmıştır. Düşünme boyutunun on iki adımı içinde öğrenciler bu adımların faydalarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 5’de, düşünme boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Dersin İşlenmesinde Kullanılan Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Düşünme Boyutuna Yönelik Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Stratejinin Düşünme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri			
Kişinin Kendisi Hakkındaki Bilgisi ve Kendisinin Kontrolü		Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Sürecin Kontrolü	
Tema	f	Tema	f
▪ Kalıcı öğrenme	27	▪ Konunun bütün yönlerini değerlendirme	11
▪ Kendini değerlendirmeye katkı	20	▪ Konunun alt ve üst bilgilerini belirleme	9
▪ Araştırma yapmayı kolaylaştırma	15	▪ Konunun değişik yönlerini görme	9
▪ Eski ve yeni bilgilerini ilişkilendirme	15	▪ Konudaki önemli bilgileri dikkatte alma	9
▪ Etkili sorular oluşturma	12	▪ İçerik haritası oluşturma	5
▪ Planlı ve düzenli çalışmaya yardım	10	▪ Bilgiler arasında ilişki kurma	5
▪ Bilgiyi değerlendirme	8	▪ Dersin zevkli geçmesi	5
▪ Tahmin gücünü geliştirme	7	▪ Çözüm yolları üretme	4
▪ Yeni kazanacağı bilgi ve davranışların farkında olma	7	▪ Konuları ilişkilendirme	4
▪ Öncelikli konuları seçme	6	▪ Bilginin doğruluğunu değerlendirme	4
▪ Anlatım becerilerini geliştirme	6	▪ Konunun bütün yönlerini değerlendirme	3
▪ Hayal gücünü geliştirme	5	▪ Bilgileri zihinde yapılandırma	2
▪ Dikkati artırma	5	▪ Konunun değerini anlama	2
▪ Etkili cevaplar oluşturma	5	▪ Konuları günlük hayatla ilişkilendirme	2
▪ Kendine güveni sağlama	5	▪ Konunun faydasını görme	2
▪ Yaparak öğrenmeye katkı	5	▪ Sorunları çözerken izlenen düşünme yolunu değerlendirme	2
▪ Düşünce gücünü geliştirme	4		
▪ Konunun amacını belirleme	4		
▪ Öğrenilen bilgileri günlük hayatta kullanma	4		
▪ Jest ve mimiklerini geliştirme	4		
▪ Arkadaşlarının yerine kendini koyup empati kurma	4		
▪ Amaca uygun tercihler yapma	4		
▪ Karşılıklı güven geliştirme	3		
▪ Dersten zevk alma	2		
Toplam	187		78

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin düşünme boyutuna ilişkin görüşleri bilişsel farkındalığın iki temel kategorisi doğrultusunda analiz edilmiş ve sunulmuştur. Tablo 5’de belirtildiği gibi kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kendisinin kontrolü ile ilgili, öğrencilerin en fazla paylaştığı görüşlerden biri “araştırma yapmayı kolaylaştırma” görüşüdür. Görüşme yapılan öğrencilerden on beşi bu görüşü düşünme boyutunun farklı aşamalarında ortak bir nokta olarak belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “...Eski ve yeni bilgilerimi ilişkilendiriyorum. Doğruluğunu kontrol edebiliyorum, bu tahminleri yaptıktan sonra ee bu konu hakkında araştırma yapıyorum. Araştırmanın doğruluğunu kontrol etmek için öğretmenime soruyorum. Böylelikle de tahminlerimin doğruluğunu kontrol etmiş oluyorum..”(Ö₁). Öğrencilerin en fazla paylaştığı görüşlerden biri (f: 27) “kalıcı öğrenme ve yeni bilgileri fark etme” görüşüdür. Kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ifade eden öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “Bu aşama konuyu daha iyi kavramama yardımcı oluyordu. Çünkü bir konuyu daha önce dersde öğrendiğimde eve gittiğimde unutmuş olabiliyordum. Ama şimdi bir konuyu bir kere kavriyorum ve tekrar ettiğimizde bir daha unutmamamı sağlıyor.” (Ö₄) Bunun yanında, Tablo 5’den de anlaşılacağı gibi, öğrenciler yirmi kez düşünme boyutunda yapılan etkinliklerin kendini değerlendirmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “Soru oluşturarak, kendi anlamamı kontrol etmeyi öğrendim. Ne, neden, niçin ve benzeri soruları kendi anlamamı değerlendirmek için kullanmayı öğrendim.” (Ö₂).

Bilişsel koçluk yaklaşımın düşünme boyutuyla ilgili olarak öğrencilerin, kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve sürecin kontrolü boyutuyla ilgili görüşlerinden konunun alt ve üst bilgilerini belirlemeye katkı sağladığını söyleyen bir öğrencinin görüşü şöyledir: “İçerik haritası yaparak bilgileri daha anlaşılır bir şekilde gördüm. Buda anlamamı kolaylaştırdı. Eskiden içerik haritası ile ilgili pek bilgimiz yoktu iyi ki bunu öğrendik şimdi yeni bilgiler için bunları kullanabiliyorum..... Mesela eskiden öğrendiğimiz yeni bilgi eski bilginin biraz daha açılmışı gelişmiş olduğu için eski bilgiyle zaten böyle yan yana koyduğumuzda o ilişkilendiriliyor. Sadece hangisinin önce ya da sonra geleceği kalıyor onları da kendim yapabildiğim için bilgiyi organize edebiliyorum. Bilgilerin farklı ve benzer yönlerini daha iyi görmemi sağladı.” (Ö₃) iken konunun değişik yönlerini görmeye katkı sağladığını söyleyen bir öğrencinin görüşü: “Hayalimizde ön bilgileri ve ön yaşantıları canlandırıyorum, böylece konunun önemli bilgilerini görmem yardımcı oldu. Eski öğrendiklerimi yeni öğrendiklerimle ilişkilendirmeme yardım etti. Ne bilip ne bilmediğimi görmeme yardımcı oldu. Drama yaptık bu eski bilgileri nasıl ilişkilendirebileceğimizi düşündük.” (Ö₂) şeklindedir.

Bilişsel koçluk yaklaşımının düşünme boyutunun öğrencilerin empati kurma becerilerini geliştirmeye katkı sağlaması, araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Nitekim bu konuda dört öğrenci (f:4) “arkadaşlarının yerine kendini koyup empati kurma” görüşünü paylaşmıştır. Bu yönde görüş bildirenlerden biri: “Kurduğumuz bu güven ilişkisini dersten sonrada sürdürdük. Buda birbirimizi daha iyi anlamamızı sağladı.” (Ö₃) sözleriyle görüşünü ifade etmektedir. Bunun yanında, bilişsel koçluğun düşünme boyutunun, farklı şekillerde söyleme adımının yeni bilgilerin ortaya çıkmasına katkı sağladığını ifade eden öğrencilerden birinin görüşü: “Mesela bir soru sorar öğretmen, o sorunun cevabını söylerim. Öğretmen benim söylediğimi daha anlaşılır bir biçimde söylemesi kendi söylediğimi daha iyi anlamama yardım ediyor....” (Ö₃) şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin düşünme boyutunun rol oynama basamağına ilişkin görüşlerinde ilgi çekici bir tema “jest ve mimiklerini geliştirme” görüşüdür. Görüşme yapılan öğrencilerden dördü bu görüşleri ortak bir nokta olarak belirtmişlerdir. Jest ve mimiklerini geliştirmeye katkı sağladığını söyleyen dört öğrencilerden birinin görüşü : “Mimik ve hareketlerimin gelişmesini kazandırdı. Rol oynayıp taklit yapmak başkasının yapıp bizim izlememizde de anlamamı güçlendiriyordu. Kendi yaptıklarım o konuyu anladığımı belirtti ve daha çok anlamama yardımcı oluyordu..” (Ö₆) şeklindedir. Buna ek olarak stratejinin düşünme görüşmesinin stratejiyi planlama boyutunun tahminlerin doğruluğunu kontrol etme boyutunda bir ve günlük tutma boyutunda bir öğrenci bu adımlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Dokuz öğrenciyle yapılan görüşme sonucunda değerlendirme görüşmesi; anladıklarını kendi sözcükleriyle anlatma, öğretmen desteğini fark etme, planlama, düşünme ve değerlendirme aşamalarının adımlarını tekrar gözden geçirme, kendi değerlendirmesini yapma, arkadaşlarının değerlendirmesini yapma ve gerektiğinde öğretmenden yardım alma şeklinde altı aşamada toplanmıştır. Değerlendirme boyutunun altı adımında öğrenciler yaklaşımın faydalarıyla ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 6’da, değerlendirme boyutuna adımlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin toplu analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Dersin İşlenmesinde Kullanılan Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Stratejinin Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri			
Kişinin Kendisi Hakkındaki Bilgisi ve Kendisinin Kontrolü		Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Sürecin Kontrolü	
Tema	f	Tema	f
▪ Kendini değerlendirme	13	▪ Konunun bütün yönlerini görme	7
▪ Anlatım yeteneğini geliştirme	6	▪ Eski ve yeni bilgilerini karşılaştırma	3
▪ Kalıcı öğrenme	6	▪ Bilginin doğruluğunu değerlendirme	3
▪ Güvenin artmasına katkı	6	▪ Konunun farklı yönlerini değerlendirme	2
▪ Hayal gücünün gelişmesi	4	▪ Bilgiye güvenin artması	2
▪ Etkili sorular oluşturma	4	▪ Önemli bilgileri fark etme	2
▪ Farklı düşünceleri değerlendirme	4	▪ Konunun içeriğini anlama	2
▪ Anlama gücünün artması	3	▪ Yeni bilgilere ulaşma	1
▪ Kendi sözcükleriyle özetleme yapma	3	▪ Anlatım şekillerini değerlendirme	1
▪ Önemli noktaları dikkate alma	3		
▪ Doğru cümleler kurma	2		
▪ Eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme	2		
▪ Nasıl öğreneceğini planlama	2		
▪ İçerik haritasını daha etkili bir şekilde yapma	2		
▪ Yeni davranış ve bilgileri kazanma	2		
▪ Kendini tanımaya katkı	2		
▪ Tartışma becerilerinin artması	2		
▪ Dinleme becerisinin gelişmesi	2		
▪ Önerileri değerlendirme	2		
Toplam	70		23

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri bilişsel farkındalığın iki temel kategorisi doğrultusunda analiz edilmiş ve sunulmuştur. Tablo 6’da belirtildiği gibi kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kendisinin kontrolü boyutunda öğrencilerin en fazla paylaştığı görüş (f:13) “kendini değerlendirmeye katkı” görüşüdür. Görüşme yapılan öğrencilerden, on üçü bu görüşü ortak nokta olarak belirtmişlerdir. Kendini değerlendirmeye katkı sağladığını söyleyen öğrenciden birinin görüşü : “*Olayları bütün yönleriyle değerlendirebiliyorum.....Neler öğrenmek istediğimi, neler bilmediğimi dikkate alıyorum. Onları daha ön plana koyuyorum.*” (Ö₇) şeklindedir. Anlatım yeteneği geliştirme görüşü öğrencilerin değerlendirme boyutunun sağladığı katkı olarak gördükleri diğer bir boyuttur. Görüşme yapılan öğrencilerden altısı bu görüşü ortak bir nokta olarak belirtmişlerdir. Anlatım yeteneği geliştirmeye katkı sağladığını söyleyen öğrenciden birinin görüşünü : “*Öğretmenim bunu derste de yapmıştık yani konuyla ilgili ne, neden, niçin ve nasıllı kullanarak sorular oluşturunca ve bu soruların cevaplarını da kendi sözcüklerimle arkadaşşıma*

özetliyordum.....Soruları cevapladıktan sonra birkaç kısa cümle ile ifade edebiliyorum. Özette, en önemli noktaları en iyi ifade edebilecek şekilde seçiyorum.”(Ö₅) şeklinde belirtmiştir.

Bunun yanında, Tablo 6’ dan da anlaşılacağı gibi, değerlendirme boyutunun gözden geçirme adımının konunun bütün yönlerini görmeye katkı sağladığını ifade eden öğrencilerden birinin görüşü: “Olaylara bütün yönleriyle bakıyorum, olayın artı ve eksilerini belirleyerek bakıyorum. Bana ne gibi yararları olur, ne gibi zararları olur o tarafına bakarak hayalimde canlandırıyorum. Olaylara farklı boyutlarıyla yaklaşıyorum, artı ve eksilerini belirliyorum. Daha sonra o konu hakkında şunu da yapabilirim, bunu da yapabilirim diyerek değerlendiriyorum.” (Ö₂) şeklindedir.

Değerlendirme boyutunun beşinci adımı olan arkadaşlarının değerlendirmesini yapma adımına ilişkin kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kendisinin kontrolü boyutuyla ilgili öğrencilerin en fazla paylaştığı görüş (f:4) “farklı düşünceleri değerlendirmeye katkı” görüşüdür. Farklı düşünceleri değerlendirmeye katkı sağladığını söyleyen dört öğrenciden birinin görüşü: “Bu aşama da hem onların hem de kendi düşüncemi daha net gördüm. Yanlışlarımı düzeltmem de yardımcı oldu.” (Ö₆) şeklindedir.

Bilişsel koçluğun değerlendirme boyutuyla ilgili olarak öğrencilerin, kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve sürecin kontrolü boyutunda en fazla paylaştıkları görüşlerden biri eski ve yeni bilgilerini karşılaştırmaya katkıdır. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden birinin ifadesi: “Aklımda kalan bilgileri özetleyebiliyorum. Çünkü eski bilgilerimle yeni bilgileri karşılaştırdığım zaman ortaya bir bilgi çıkar bu bilgiyi de kendi sözcüklerimle arkadaşlarıma anlatabiliyorum. Özetleme ve konuları değerlendirme yeteneğimi geliştirdi.” (Ö₇) şeklindedir. Bunun yanında, Tablo 6’ dan da anlaşılacağı gibi, öğretmen desteğini fark etme adımının bilgiye güvenin artmasına katkı sağladığını ifade eden öğrencilerden birinin görüşü: “Öğretmenimin söylediği bilgilere daha çok güvenmemi, çekinmeden ona soru sormamı sağladı.” (Ö₂) şeklindedir.

Bilişsel koçluğun değerlendirme boyutunun ikinci adımı olan öğretmen desteğini fark etme adımına ilişkin öğrenci görüşlerinin analizinde öğrencilerin kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kendisinin kontrolü boyutuyla ilgili öğrencilerin en fazla paylaştığı görüşler (f:2) “güvenin artmasına katkı, kendine duyulan güvenin artması, kendi yeteneklerini daha iyi görme, nasıl öğreneceğini planlama, içerik haritasını daha etkili bir şekilde yapma ve anlamının artması” görüşleridir. Görüşme yapılan öğrencilerden ikisi bu görüşleri ortak nokta olarak belirtmişlerdir. Güvenin artmasına katkı sağladığını söyleyen öğrenciden birinin görüşü : “Fiziksel ve sözel olarak güven daha iyi oldu. Derse katılmamı daha çok arttırdı.” (Ö₈) şeklindedir.

Gerektiğinde öğretmenden yardım alma basamağıyla ilgili olarak öğrencilerin, kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve sürecin kontrolü boyutuyla ilgili görüşlerinden ortaya çıkan diğer tema ise konunun içeriğini anlamaya katkı (f:2) şeklinde belirtilmiştir. Bunun yanında, değerlendirme boyutunun, gerektiğinde öğretmenden yardım alma adımının konunun içeriğini anlamaya katkı sağladığını ifade eden öğrencilerden birinin görüşü: “Mesela bir konuyu anlamadığım zaman öğretmenden bunu bana nasıl daha iyi anlayabilirim diye söylediğim zaman öğretmenden çeşitli öneriler ve ödevler isteyebiliyorum. Bu ödevleri yaptığım zaman konuları daha iyi anlayabilmiş oluyorum. ...Böylelikle öğretmenden düşünmemin etkili olması konusunda yardım almış oluyorum.” (Ö₁) şeklindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bilişsel koçluğun bilişsel farkındalık becerilerini arttırmadaki etkisi ile ilgili yapılan literatür taraması sonuçları da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bilişsel koçluk; karşılıklı diyalogları, doğrudan açıklamayı, model almayı ve teşvik etmeyi içermektedir. Muchlinks (1995), Ushijima (1996), Wadell ve Dunn (2005), Ladyshevsy (2006) bilişsel koçluğun öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, etkili soru sorma becerilerini ve problem

çözme becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencide bilişsel farkındalık değişimini sağlamada öğretmenin bilişsel koç olarak etkisini Butler ve Winne (1995) ifade etmektedir. Bu değişimi gerçekleştirmede önemli bir role sahip olan öğretmenler, bilişsel farkındalık becerileri aracılığıyla öğrencilerine bir model sunmaktadır. Bu modelleme ne kadar açık ve belirgin yapılırsa, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri de o derecede gelişecektir. Nitekim araştırmanın nitel bulgularında bir öğrenci; *“Olaylara her yönüyle objektif bakabilmeyi öğrendiğimiz için yapılan aktivitelerin artularını ve eksilerini genellikle değerlendirebiliyorum. Bu değerlendirmelerde olayın artularını ve eksilerini belirliyorum, bu sayede daha iyi değerlendirebiliyorum (Ö₁)”* sözleriyle bilişsel farkındalık becerilerinin model olarak sunulmasının önemine değinmektedir.

Garmston, Linder ve Whitaker (1993), Edwards, Jennifer, Green, Kathy, Lyons, Cherie, Rogers, Mary, Swords ve Marcia (1998), Aviram, Ophir, Raviv ve Shiloah (1998), Costa ve Kallick (2000) öğretmenlere yapılan bilişsel koçluğun ise öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilere yapılan bilişsel koçlukta öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Düşünme boyutunda bir öğrenci *“‘Ders amacımı daha iyi belirlememe yardımcı oldu. Bundan önce benzer şekilde amacımı belirlememiştim. Amacımı belirleyerek o konunun üzerinde daha iyi nasıl çalışacağımı anladım. Konunun içeriğinin değişik yönlerini görerek amacı belirlememize yardımcı oldu (Ö₂)’”*, sözleriyle bu katkıyı ifade etmektedir. Costa ve Kallick’de (2000) yaptıkları araştırmada bilişsel koçun öğrencileri düşündürücü olmaya götüren bir arabulucu olarak görev yaptığını vurgulamaktadırlar. Düşündürücü olmayı ise nerede olduğunu anlamak için yapılan zihinsel dolaşma olarak açıklarlar. Araştırmada öğretmenin bilişsel koç olarak görev almasının öğrencilerin etkili düşünmelerinde katkı sağladığı nitel bulgularla desteklenmektedir. Nitekim düşünme boyutunda bir öğrenci *“Öğretmenimin benim söylediklerimi veya arkadaşlarımdan düşündüklerini değişik şekillerde ifade etmelerinin sonucunda kendi düşüncelerimi daha iyi anladım... (Ö₃)”* sözleriyle bu katkıyı ifade etmektedir.

Blakey ve Spence (1990), bilişsel farkındalık becerilerinin hayatımızda karşılaştığımız problemlerin çözümünde ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Nitekim araştırmanın nitel bulguları bunu destekler niteliktedir. Bilişsel koçluk yoluyla öğretimin problem çözmeye etkisine ilişkin öğrencilerden biri görüşünü; *“....bir problemi çözerken kullandığımız süreçleri netleştirebiliyoruz. Nasıl netleştiriyorum, bunları öncelikle olaylara objektif bakarak, olayların artularını ve eksilerini düşünüyorum. Bu sayede de bir problemi çözerken de süreçleri netleştirebiliyorum (Ö₁)”* şeklinde ifade etmiştir. Düşünme boyutunda arkadaşından yardım alma uygulamalarının bilişsel farkındalık üzerindeki etkisi araştırmanın nitel bulgularında göze çarpmaktadır. Zohar ve David’in (2007) yaptıkları araştırma, meta stratejik bilginin açık öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini arttırmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Düşünme boyutunda yer alan öğrenci tanımlarını netleştirme adımıdaki uygulamaların bu doğrultudaki olumlu etkisi araştırmanın nitel bulgularında görülmektedir. Nitekim öğrencilerden biri; *“Eskiden bizim için yeni olan kelimelerin ve kavramların neler olduğuna tam bakmazdık, şimdi yeni kavramların altını farklı renkli kalemlerle çizerek beyin fırtınası yaptık. Bu da beynimin bir köşesinde o konu hakkında bir şeyler olduğunu görmemem yardımcı etti....(Ö₄)”* sözleriyle bunu örneklendirmektedir.

Desoete de (2008) yaptığı araştırmada bilişsel farkındalık becerilerinin genellikle birbiriyle ilgili olduğunu bulmuştur. Araştırma bulguları bilişsel farkındalığın planlama becerisinin asıl ölçüsü olarak tecrübeli bir öğretmenin değerini göstermiştir. Öğrencilerden biri; *“.....çünkü çok değişik ve çeşitli yönleriyle ifade ettiniz ve biz bu konuları çok güzel bir şekilde anladık. Özellikle hazırlanan araçlar dikkatimi çok çekti. Bizde bu konuları çok iyi şekilde anladık. (Ö₅)”* sözleriyle bunu örneklendirmektedir. Desoete’nin (2008) araştırmasında bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmanın düşünme performansını arttırdığına da işaret edilmektedir ki bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Kramarski’de (2008) bilişsel farkındalık soruları geliştirmenin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine etkisine bakmaktadır. Araştırma sonucu gelişmiş bilişsel farkındalık soruları geliştiren öğretmenlerin, geometrik problem

çözmede değerlendirme stratejilerini ve kendini yansıtmayı kullanmada hiç bilişsel farkındalık yardımı almayan gruba göre daha etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, araştırma bulgularını destekleyen bir sonuçtur. Araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerden biri; “*Konunun içerisinde kendi anlamadıklarımıza ne, neden, niçin, nasıl gibi sorularla yaklaşıyorum bu soruları not alarak yazıyorum. Bu soruların cevabını arkadaşlarımla tartışmaya girerek ve araştırma yaparak buluyorum.....*” (Ö₇) sözleriyle bunu örneklendirmektedir.

Buraya kadar değinilen araştırmalar, öğrenci görüşleriyle birlikte değerlendirildiğinde; bilişsel farkındalık becerilerinin bilişsel koçluk yaklaşımıyla öğretilmesiyle işlenen sosyal bilgiler dersinin bilişsel farkındalık becerilerini artırmada etki sağladığı görülmektedir.

Bilişsel koçluk yaklaşımı bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanılan bir yaklaşım olmasına rağmen bu yaklaşımın ülkemizde bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında kullanımı yenidir. Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde yürütülen çalışmada bilişsel koçluk, bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında bir yaklaşım olarak kullanılmış bu da öğrencilerin davranışlarında istedik yönde farklılaşmayı beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin, bilişsel koçluk yaklaşımıyla işlenen dersin planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili görüşleri olumlu yöndedir. Özellikle planlama boyutunun; kendi görüşlerini değerlendirmeye, kalıcı öğrenmeye, etkili soruları oluşturmaya, drama etkinliklerini etkili yapmaya, kendi yetenek ve ilgi alanlarını görmeye, öğrenilecek bilgiyi fark etmeye ve amaca uygun davranmaya olumlu katkı sağladığı üzerinde durmuşlardır. Düşünme boyutunun; kalıcı öğrenmeye, kendini değerlendirmeye, araştırma yapmaya, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmeye, etkili sorular oluşturmaya, planlı ve düzenli çalışmaya, bilgiyi değerlendirmeye ve davranışların farkında olmaya ve öncelikli konuları seçmeye olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Değerlendirme boyutununda kendini değerlendirmeye, kalıcı öğrenmeye, güvenin artmasına, hayal gücünün gelişmesine ve etkili sorular oluşturmaya katkı sağlayacağını yapılan görüşmede belirtmişlerdir. Bu sonuçlar özellikle bilişsel koçluğun, bilişsel esneklik, holonomi (hem bütün hem parça olma), öz düzenleme gibi becerilerinin öğrencilerce oluşturulduğunu göstermektedir. Öğrenme bireyde gerçekleşen bir süreçtir. Ancak öğreneni bağımsız öğrenen konuma getiren, bilişsel koç olan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenin sahip olacağı bilişsel koçluk becerilerinin öğrenende bilişsel farkındalığı oluşturmada oldukça etkili olabileceği söylenebilir. Bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerce kazanılması da akademik başarının artmasını da beraberinde getirecektir. Dolayısıyla öğrenciler bilişsel koçluğun planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarındaki becerileri kazanarak kendini düzenleme, yapacağı etkinlikleri organize etme ve kendi öğrenmesini değerlendirme becerilerini daha kolay kullanabileceklerdir. Orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında yürütülen bu çalışma, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında tekrarlanarak sonuçları değerlendirilebilir. Lise ve üniversite düzeyinde bilişsel koçluk yaklaşımına dayalı olarak bilişsel farkındalık becerilerinin öğretimi yapılabilir. Sosyal bilgiler dersinde ve “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde yapılan çalışma başka derslerde ve başka ünitelerde yapılarak öğrencilerin dersi nasıl değerlendirdikleri incelenebilir.

Araştırma orta üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan iki ilköğretim okulunun altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinin bir ünitesinde, bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen dokuz haftalık uygulama ile sınırlıdır. Araştırma bulgularının yorumlanması ve genellenmesinde bu sınırlılıkların dikkate alınmasında yarar vardır.

KAYNAKÇA

- Aviram M., Ophir R., Raviv D. ve Shiloah M. (1998). Experiential learning of clinical skills by beginning nursing students: “coaching” project by fourth-year student interns. *Journal of Nursing Education*, 37(5), 228- 231.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*, yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bannert M. ve Mengelkamp C. (2008). Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalisation method affect learning?. *Metacognition Learning*, 3(1), 39–58.
- Blakey, E. ve Spence S. (1990). Developing metacognition. *Clearinghouse on Information Resources*, 32(7), 218.
- Bloom, G., Castagna C. ve Warren B. (2003). More than mentors: principal coaching. *Leadership*, 32 (5), 20–23.
- Butler, D.L ve Winne P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245–281.
- Boyce, N.L., Van Tassel-Baska, Burruss J. D., Sher B.T. ve Johnson D.T. (1997). A problem based curriculum: parallel learning opportunities for students and teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (4), 363–379.
- Cochran, B. ve DeChesere J. (February/March,1995). Teacher empowerment through cognitive coaching. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5), 24–28.
- Cooper, F. (2008). *An examination of the impact of multiple intelligences and metacognition on the achievement of mathematics students*, unpublished Phd dissertation, Capella University.
- Costa, L.A. (1981). Teaching for intelligent behavior. *Educational Leadership*, 39 (1), 29-32.
- Costa, L.A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.
- Costa, L.A ve Kallick B.(2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57(7), 60–62.
- Çetinkaya, P. (2000). *Metacognition: its assessment and relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude for sixth grade student*, m.a. thesis, Bogaziçi University. The Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Davis, J. R. ve Davis A. B. (2001), *Kendi Kendine Öğrenmek* (A.Baykara,Çev.), Ankara: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Desoete A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: how you test is what you get. *Metacognition Learning*, (3) 3, 189–206.
- Doğanay, A. (Mart 1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34–42.
- Edwards, J. L., Jennifer L., Green K. E., Lyons C. A., Rogers M.S. ve Swords E. M. (April 13-17, 1998), “The effects of cognitive coaching and nonverbal classroom management on teacher efficacy and perceptions of school culture”, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, s. 53, San Diego.
- Flavell, J.H. (2000). Development of children’s knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23.
- Gallagher, S.A. (1997). Problem based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going. *Journal of the Education of the Gifted*, 20(4), 332–362.
- Garmston, R., C. Linder and J. Whitaker (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-60.
- Georghiades, P. (2004). Making pupils’ conceptions of electricity more durable by means of situated metacognition. *International Journal of Science Education*, 26 (1), 85–99.
- Grealish, L. (2000). The skills of coach are an essential element in clinical learning. *Journal of Nursing Education*, 39(5), 231–233.
- Greene, B. T. (2004), “Literature review for school-based staff developers and coaches”, <http://www.nsd.org/library/schoolbasedlitreview.pdf>. adresinden 14 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.
- Kramarski B. (2008). Promoting teachers’ algebraic reasoning and self-regulation with metacognitive guidance. *Metacognition Learning* 3(2), 83–99.
- Ladyshewsky R. ve Ryan J. (2002), “Reciprocal peer coaching as a strategy for the development of leadership and management competency”, *In Focusing on the Student Proceedings of the 11 th Annual Teaching Learning Forum*, Perth: Edith Cowan University. http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf_2002. adresinden 10 Ekim 2005 tarihinde alınmıştır.

- Ladyshevsky, R. K. (2006). Peer coaching: A constructivist methodology for enhancing critical thinking in postgraduate business education. *Higher Education Research and Development*, 25(1), 67-84.
- Lovely, S. (2004). Scaffolding for new leaders: coaching and mentoring helps rookie principals grow on the job and gain confidence. *School Administrator*, 61(6), 10–13.
- Mevarech Z. R. ve Amrany C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition Learning* 3(2), 147–157.
- Muchlinski, T. E (1995). *Using cognitive coaching to model metacognition during instruction*, unpublished ph. dissertation, The University of North Carolina, Chapel Hill.
- O’Neil, H. F. ve Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234–245.
- Paris, S. G. ve Winograd P. (1990), How metacognition can promote academic learning and instruction. B. F. Jones ve L. Idol (Edt), *Dimension of Thinking and Cognitive Instruction*, New Jersey: NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pillay, H. (1998). An investigation of the effect of individual cognitive preferences on learning through computer-based. *Instruction Educational Psychology*, 18(2), 171–183.
- Rosetta Zan (2000). A metacognitive intervention in mathematics at university level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 143–150.
- Shamir, A., Gida, C., ve Mevarech, Z. R. (2008). *The assessment of meta-cognition in different contexts: individualized and peer assisted learning*. Paper presented at the annual meeting of AERA, NY.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43–48.
- Ushijima, T. M. (1996). *Five states of mind scale for cognitive coaching: a measurement study*, unpublished ph.d., Universty of Southern California. Faculty of School of Education, Usa.
- Vrugt A. ve Oort F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning* 3(2), 123–146.
- Waddell, D. L. ve Dunn N. (2005). Peer coaching: the next step in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), 84-89.
- Zohar, A. ve Ben David A. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition Learning* 3(1), 59–82.