
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

KOÇLUK DESTEĞİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

Sevinç Demir Kaya

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sevinç

Soyadı : Demir Kaya

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Koçluk Desteğinin Okul Öncesi Öğretmeninin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları ile Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Coaching Support on Preschool Teacher's Pre-Literacy Practices and Pre-Literacy Skills of Children.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sevinç Demir Kaya

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sevinç Demir Kaya tarafından hazırlanan "Koçluk Desteğinin Okul Öncesi Öğretmeninin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları ile Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu)
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) ……
Başkan: (Prof. Dr. H. Elif Dağlıoğlu)
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……
Üye: (Prof. Dr. Saide Özbey)
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …..……..……
Üye: (Doç. Dr. Özlem Şimşek Çetin)
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi) ……
Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Burcu Çabuk)
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 17/09/2021

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Prof. Dr.Yücel Gelişli

Bütün çocuklar iyi bir öğretmeni hak eder.

Bütün iyi öğretmenlere…

ve

Canım Kızım Birce Umay'a…

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında sabır ve emekle yolumu aydınlatan, yapıcı eleştirileri ile katkı sağlayan, ihtiyaç duyduğum her zaman beni güdüleyen ve cesaretlendiren, akademik yaşamda her daim destek ve örnek olan değerli hocam ve tez danışmanın Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya görüş ve önerileri ile katkıda bulunan tez izleme komitesi hocalarım Prof. Dr. Saide Özbey'e ve Doç. Dr. Özlem Şimşek Çetin'e destek ve yönlendirmeleri için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın fikir aşamasından başlayarak olgunlaşmasında ve sonrasındaki her aşamada da görüş, öneri ve yönlendirmeleri ile büyük katkı sağlayan, hem akademik hem de sosyal hayatta bilgi ve tecrübeleriyle her zaman yanımda olan ve aynı zamanda manevi desteklerini her zaman hissettiğim birlikte yürüdüğümüz, her daim birbirimizi desteklediğimiz, zorluklarla birlikte mücadele ettiğimiz, hüzünde ve sevinçte bir olduğumuz hem yol hem de can arkadaşlarım Doç. Dr. Muhammet Özden'e, Dr. Öğr. Üyesi Döndü Özdemir Özden'e Arş. Gör. Dr. Handan Kılıç Şahin'e, Dr. Öğr. Üyesi Serap Akbaba Dağ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Murat Bartan'a sonsuz teşekkürleri sunarım.

Ayrıca bu süreçte desteklerini hep hissettiğim, yardımlarını esirgemeyen sevgili kardeşlerim Fatma Elif Demir Özdal'a, Murat Özdal'a ve çalışma arkadaşım Arş. Gör. Tuğba Aydemir Özalp çok teşekkür ederim.

Beni ben yapan birçok değeri kazandıran, aldığım her kararda yanımda olan, her daim destek olan, sonsuz sevgi, minnet ve güven duyduğum canım babama, canım anneme ve kardeşlerime en içten duygularımla sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte zamanlarından çaldığım, desteklerini esirgemeyen, her daim sabır ve anlayış gösteren, sevgili eşim Sükan ve canım kızım Birce Umay'ıma sonsuz şükranlarımla.

Sevinç Demir Kaya

KOÇLUK DESTEĞİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Sevinç Demir Kaya

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2021

ÖZ

Araştırmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik koçluk desteği almalarının öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ve öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin uygulamalarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya ilinde bulunan bir resmi bağımsız anaokulunda görev yapan 1 öğretmen ve 2 ana sınıfı çocukları (1 deney grubu çocukları ve 1 kontrol grubu çocukları) oluşturmaktadır. Deney grubunu resmi bağımsız A. anaokulu A. sınıfına devam eden 15, kontrol grubunu ise B. sınıfına devam eden 14 olmak üzere toplam 29 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiş olup araştırmada koçluk desteği ile öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına müdahale edildiği ve buradan yola çıkarak çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi incelendiği için araştırmanın deseni karma yöntem araştırmalarından müdahale deseni olarak belirlenmiştir. Çocuklardan elde edilen nicel veriler ile öğretmenden elde edilen nitel verilerin birbirlerini desteklemesine, sonuçların karşılaştırılmasına ve yorumlanmasına destek olması amacıyla eş zamanlı olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırma desenin simgesel görünümü NİC+NİT şeklindedir. Araştırmanı nitel deseni olarak temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel veriler öğretmen ile yapılan gözlem, görüşme, geri bildirim oturumları ve günlük kayıtları aracılığıyla deneysel müdahale öncesinde, sırasında ve sonrasında araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel deseni deneysel araştırma türlerinden biri olan öntest - sontest ve kalıcılık testi deney - kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Koçluk desteği süreci öncesi ve sonrasında öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ilişkin veriler ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Koçluk desteği süreci kapsamında; 5 hafta boyunca, hafta içi her

gün öğretmenin okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinliklerinin tümü gözlemlenmiştir. Her bir gözlem sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem kontrol listesi doldurulmuş ve gözlem notları alınmıştır. Okuma yazma hazırlık becerileri gözlem kontrol listesi öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinden olan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerini sınıflarında nasıl uyguladıklarını, yaptıkları etkinliklerde bu becerileri ele alıp almadıkları, ele aldılarsa ne derecede kullandıkları ve hangi stratejileri, materyalleri kullandıklarını içeren 112 maddeden oluşmaktadır. Her uygulamanın sonunda öğretmen ve araştırmacının gerçekleştirilen uygulamayı değerlendirdikleri geri bildirim oturumları gerçekleştirilmiştir. Geri bildirim oturumlarındaki değerlendirmeler sırasında öğretmene alan bilgisi, yöntem, teknik ve strateji ile gelecek etkinliklerin planlanması konularında koçluk desteği sağlanmıştır. Nicel veriler; Fonolojik farkındalık ölçeği, Yazı farkındalığı kontrol listesi, Peabody resim kelime testi, Descoedres dil testi ölçme araçları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinden olan sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan deneysel bir araştırma olduğundan deneysel uygulamanın etkililiğini test etmek için Karışık (Tekrarlı) Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları X öntest/sontest/kalıcılık testi) split plot desen oluşturulmuştur. Ayrıca varyans analizinde belirlenen farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla katılımcıların Descoeudres Dil Testi (Descoeudres Dictionary Test) (DDT), Peabody Resim Kelime Testi, Fonolojik Farkındalık Ölçeği ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırmalarına ilişkin Bonferroni Testi kullanılmıştır. Bulguların istatistiksel analizleri .05 anlamlılık düzeyi esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte. 001 ve. 01 anlamlılık düzeyleri de tablolarda gösterilmiştir. Araştırma bulguları koçluk desteği sürecinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik alan bilgisine, okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamalarına (etkinlik planını oluşturma, uygulama, değerlendirme, materyal kullanma, yöntem, teknik ve strateji kullanma) katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda koçluk desteği alan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farkındalık düzeyinin arttığı görülmektedir. Aynı zamanda Fonolojik farkındalık ölçeği, Yazı farkındalığı kontrol listesi, Peabody resim kelime testi, Descoedres dil testi ölçme araçlarından elde edilen bulgulara göre öntest – sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Bu bulgulara dayalı olarak koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına katkı sağladığı ve öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamalarının ise çocukların okuma yazma becerilerini gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler :okuma yazmaya hazırlık becerileri, koçluk, okuryazarlık koçluğu, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi.

Sayfa Adedi : xviii + 429

Danışman : Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

THE EFFECT OF COACHING SUPPORT ON PRESCHOOL TEACHER'S PRE-LITERACY PRACTICES AND PRE-LITERACY SKILLS OF CHILDREN SKILLS

(Ph.D Thesis)

Sevinç Demir Kaya

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2021

ABSTRACT

In the study, it was aimed to determine the effect of teachers' coaching support for pre-literacy skills on the teacher's pre-literacy practices and the teacher's practices on pre-literacy skills on children's pre-literacy skills. The study group of the research consists of 1 teacher working in an independent kindergarten in the province of Kütahya and 2 class of kindergarten children (1 experimental group children and 1 control group children). The experimental group consists of 15 children attending the A. Class and 14 of children attending the B. Class of a total of 29 children are attending an independent A. Kindergarten. The research was carried out with a mixed method in which both qualitative and quantitative research methods were used, and since in the research the teacher's pre-literacy practices were intervened with the support of coaching and the effect on children's pre-literacy skills were examined based on this, the design of the research was determined as an intervention design from mixed method research. The quantitative data obtained from the children and the qualitative data obtained from the teacher were used simultaneously to support each other, to compare and interpret the results. Therefore, the symbolic view of the research design is QUAN+QUAL. The basic qualitative research design was adopted as the qualitative design of the research. Qualitative data were included in the research before, during and after the experimental intervention through observation, interviews, feedback sessions and diary recordings with the teacher. The quantitative design of the research was determined as one of the experimental research types, pretest-posttest, permanence test and quasi-experimental design with experimental-control group. The data on teacher's pre-literacy practices before and after the coaching support process were first obtained by semi-structured interview technique. Within the scope of the coaching support process; all of the teacher's pre-literacy and Turkish activities were observed every weekday for 5 weeks. During each observation, the observation checklist prepared by the researcher was filled and observation notes were taken. The pre-literacy skills observation checklist consists of 112

items, including how the teacher applies phonological awareness, print awareness and verbal language skills, which are among the pre-literacy skills, whether they address these skills in their activities, if so to what extent, and what strategies and materials they use. At the end of each implementation, feedback sessions were held in which the teacher and the researcher evaluated the implementation. During the evaluations in the feedback sessions, coaching support was provided to the teacher in terms of content knowledge, method, technique and strategy, and planning of future activities. Quantitative data; Phonological awareness scale, Print awareness checklist, Peabody picture word test, Descoedres language test were obtained through measurement tools. Two-Factor ANOVA for Mixed (Repeated) Measures was used to test the effectiveness of the experimental application, as the research was an experimental study aiming to determine the effects of teacher practices received coaching support on children's pre-literacy skills such as verbal language skills, phonological awareness and print awareness. In the research, a 2x3 (experimental/control groups X pretest/posttest/permanence test) split plot design was created. In addition, in order to determine between which groups the difference determined in the analysis of variance is significant, Bonferroni Test was used to compare the measurement scores of the Descoeudres Language Test (Descoeudres Dictionary Test) (DDT), Peabody Picture Word Test, Phonological Awareness Scale and Preschool Children's Print Awareness Evaluation Checklist pretest, posttest and permanence. Statistical analyzes of the findings were performed based on the .05 significance level. With this .001 and .01 significance levels are also shown in the tables. Research findings show that the coaching support process contributes to the teacher's knowledge of the content of pre-literacy skills and to the practices of pre-literacy skills (generating the activity plan, implementing, evaluating, using materials, using methods, techniques and strategies). In this context, it is seen that the awareness level of the teacher who received coaching support for pre-literacy skills has increased. At the same time, according to the findings obtained from the Phonological awareness scale, Print awareness checklist, Peabody picture word test, Descoedres language test measurement tools, a significant difference was found in favor of the experimental group between the scores they got from the pretest-posttest and permanence measurements ($p<0.01$). Based on these findings, it has been concluded that coaching support contributes to the teacher's pre-literacy practices and that the teacher's practices to pre-literacy skills contribute to the development of children's literacy skills.

Key Words :pre-literacy skills, coaching, literacy coaching, professional development, teacher training.

Page Number : xviii + 429

Supervisor :Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xvi

ŞEKİLLER LİSTESİ xviii

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Amaç 6

1.2. Alt Amaçlar 6

1.3. Önem 7

1.4. Sayıltılar 9

1.5.Sınırlılıklar 9

BÖLÜM 2 11

KURAMSAL ÇERÇEVE 11

2.1. Koçluk 11

2.1.1. Koçluk Kavramının Benzer Kavramlarla Karşılaştırılması (Mentor – Koçluk, Okuryazarlık Koçluğu - Okuma Uzmanı) **15**

2.1.2. Koç ve Özellikleri **16**

2.1.3. Koçluk Türleri **20**

2.1.3.1. Okuryazarlık Koçluğu ***22***

2.1.4. Koçluk Süreci **33**

2.1.4.1. Anlaşma ***36***

2.1.4.2. Gözlem ve Değerlendirme ***37***

2.1.4.3. Yapıcı yönlendirme ***37***

2.1.4.4. Dirençle başa çıkmak ***38***

2.2. Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazmaya Hazırlık **39**

2.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık İle İlgili Görüşler **42**

2.2.2. Okuma Yazmaya Hazırlığı Etkileyen Faktörler **45**

2.2.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık ile Dil Gelişimi ***45***

2.2.2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Gelişiminde Kitap ***47***

2.2.2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Gelişiminde Eğitim Ortamı ***51***

2.2.3. Okumaya Yazmaya Hazırlık Becerileri **54**

2.2.3.1. Sözel Dil Becerileri (Sözcük Gelişimi ve Kelime Dağarcığı) ***55***

2.2.3.2. Fonolojik Farkındalık Becerileri ***61***

2.2.3.3. Yazı Farkındalığı Becerileri ***71***

2.2.4. Okuma Yazma Hazırlık Çalışmalarında Kullanılabilecek Erken Okuryazarlık Stratejileri **77**

BÖLÜM 3 ..... **81**

YÖNTEM **81**

3.1. Araştırmanın Modeli **81**

3.1.1. Nitel Araştırma Deseni **83**

3.1.2. Nicel Araştırma Deseni **84**

3.2. Çalışma Grubu **86**

3.3. Verilerin Toplanması **89**

3.3.1. Nitel Aşamaya Yönelik Veri Toplama Araçları **89**

3.3.2. Nicel Aşamaya Yönelik Veri Toplama Araçları **94**

3.4. Koçluk Desteği Uygulama Süreci **97**

3.5. Araştırmacının Rolü **104**

3.5.1. Koçluk Rolü **104**

3.5.2. Araştırmacı Rolü **107**

3.6. Verilerin Analizi **109**

3.6.1. Nitel Aşamaya Yönelik Veri Analizi **109**

3.6.2. Nicel Aşamaya Yönelik Veri Analizi **115**

BÖLÜM 4 ..... **121**

BULGU VE YORUMLAR **121**

4.1. 1. ve 2. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar **121**

4.1.1. Koçluk Desteği **121**

4.1.1.1. Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler ***122***

4.1.1.1.1. Gelecek Etkinliklerin Planlanması ve Geliştirilmesi ***122***

4.1.1.1.2. Etkinliklerde Kullanılabilecek Materyallerin Geliştirilmesi ***156***

4.1.1.1.3. Fiziksel Ortamın Geliştirilmesi ***163***

4.1.1.1.4. Etkinliklerde Kullanılacak Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Geliştirilmesi ***169***

4.1.1.1.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Geliştirilmesi ***204***

4.1.1.1.6. Değerlendirme ***235***

4.1.1.2. Koçun Rolü ***244***

4.1.1.2.1 Takdir Etme / Cesaretlendirme 244

4.1.1.2.2. Amaç Kapsam Hakkında Bilgilendirme 253

4.1.1.2.3. Öneri Kabul Etme – Reddetme, Dirençle Başa Çıkma 259

4.1.2. Çocuk Kazanımları 273

4.1.2.1. Sözel Dil Becerilerinin Gelişimi 273

4.1.2.2. Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimi 279

4.1.2.3. Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi 284

4.1.3. Öğretmen Kazanımları 286

4.1.3.1. Yöntem, Teknik ve Strateji Bilgisinin Gelişimi 287

4.1.3.2. Materyal Kullanımının Gelişimi 293

4.1.3.3. Alan Bilgisi Gelişimi 294

4.2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 300

4.2.1. Gözlem Kontrol Listesi Yoluyla Elde Edilen Nitel Bulgu ve Yorumlar 300

4.2.1.1. Araştırma Sürecinden Önce Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları 300

4.2.1.1.1. Öğretmenin Sözel Dil Becerilerine İlişkin Farkındalığı 301

4.2.1.1.2. Öğretmenin Fonolojik Farkındalık Becerilerine İlişkin Farkındalığı 303

4.2.1.1.3. Öğretmenin Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Farkındalığı 305

4.2.2. Öğretmen ile Yapılan Görüşme Yoluyla Elde Edilen Nitel Bulgular ve Yorumlar 306

4.2.2.1. Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları 306

4.2.2.1.1. Öğretmene Göre Okuma Yazmaya Hazırlık 307

4.2.2.1.2. Öğretmenin Uyguladığı Etkinlikler 310

4.2.2.1.3. Öğretmenin Uyguladığı Stratejiler 310

4.2.2.1.4. Öğretmenin Kullandığı Materyaller 312

4.2.2.1.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Planlamada Zorluk.....313

4.2.2.1.6. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Uygulamada Zorluk.....314

4.2.2.1.7. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Değerlendirmede Zorluk.....315

4.2.2.2. Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri 316

4.2.2.2.1. Çocukların Sahip Olması Gereken Beceriler.....316

4.2.2.3. Koçluk.....317

4.2.2.3.1. Koçluk Desteği – Koçun Rolü 318

4.2.2.3.2. Koçluk Desteğinin Öğretmene Katkısı.....319

4.2.2.3.3. Koçluk Desteğinin Çocuklara Katkısı.....324

4.3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 327

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçme Araçlarından Aldıkları Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular 327

4.3.2. Koçluk Desteği Alan Öğretmen Uygulamalarının Sözel Dil Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular 328

4.3.3. Koçluk Desteği Alan Öğretmen Uygulamalarının Fonolojik Farkındalık Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular.....335

4.3.4. Koçluk Desteği Alan Öğretmen Uygulamalarının Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular.....339

BÖLÜM 5.....343

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....343

5.1. Koçluk Sürecinde Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Farkındalığına İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma.....346

5.1.1. Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık İle İlgili Alan Bilgisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....346

5.1.2. Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 355

5.1.2.1. Planlama Aşamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 355

5.1.2.2. Uygulamaya Aşamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma..... 356

5.1.2.3. Değerlendirme Aşamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma..... 357

5.1.2.4. Materyal Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma..... 359

5.1.2.5. Fiziksel Ortam Düzenlenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma..360

5.1.3. Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Kullanılabilecek Stratejilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma..... 362

5.2. Koçluk Sürecinde Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Nitel – Nicel Sonuçlar ve Tartışma 366

5.2.1. Sözel Dil Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 367

5.2.2. Fonolojik Farkındalık Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 375

5.2.3. Yazı Farkındalığına İlişkin Beceriler ve Tartışma 380

5.3. Koçluk Desteği Sürecine İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma 387

5.3.1. Koçluk Rolüne İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 387

5.4. Öneriler 392

KAYNAKLAR..... 393

EKLER..... 423

EK 1. MEB İzin Belgesi 424

EK 2. Veli İzin Belgesi Örneği..... 425

EK 3. Görüşme Soruları 427

EK 4. Gözlem Kontrol Listesi 428

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmanın Deneysel Müdahale Deseni* 82

Tablo 2. *Araştırmanın Nicel Aşamasına ilişkin Yarı Deneysel Deseni* 86

Tablo 3. *Çalışma Grubu Çocukları* 88

Tablo 4. *Öğretmene Yönelik Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Gözlem Kontrol Listesi Ön Uygulama Çizelgesi* 93

Tablo 5. *Öğretmene Yönelik Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gözlem Çizelgesi* 98

Tablo 6. *Koçluk Desteği Uygulama Süreci* 103

Tablo 7. *Koçluk Sürecinden Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler* 111

Tablo 8. *Gözlem Kontrol Listesi Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler* 112

Tablo 9. *Öğretmen İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler* 113

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Tüm Ölçümlerden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Dağılım İncelemesi Sonuçları* 117

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları* 118

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Tüm Ölçümlerden Aldıkları Puanların Kovaryans Matrislerinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları* 119

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Ölçümleri Puanlarının Mauchly Küresellik Testi Sonuçları* 119

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları* 327

Tablo 15. *Deney ve Kontrol Grubu Descoeudres Dil Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 328

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Descoeudres Dil Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları* 329

Tablo 17. *Deney ve Kontrol Gruplarının Descoeudres Dil Testi Ölçümlerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları* 330

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubu Peabody Resim Kelime Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 331

Tablo 19. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Peabody Resim Kelime Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları*.....333

Tablo 20. *Deney ve Kontrol Gruplarının Peabody Resim Kelime Testi Ölçümlerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları* 334

Tablo 21. *Deney ve Kontrol Grubu Fonolojik Farkındalık Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 335

Tablo 22. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Descoeudres Dil Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları* 336

Tablo 23. *Deney ve Kontrol Gruplarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Ölçümlerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları* 338

Tablo 24. *Deney ve Kontrol Grubu* Fonolojik *Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 339

Tablo 25. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları* 340

Tablo 26. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Ölçümlerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları*.....342

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Desenin Simgesel Görünümü.....83

Şekil 2. Descoeudres Dil Testi Puanlarının değişim grafiği 329

Şekil 3. Peabody resim kelime testi puanlarının değişim grafiği.....332

Şekil 4. Fonolojik Farkındalık Ölçeği puanlarının değişim grafiği.....336

Şekil 5. Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi puanlarının değişim grafiği.....340

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çocukların okuma yazma ile ilgili becerileri kazanma süreci yaşama başladıkları andan itibaren başlamaktadır. Bebeklerin ağlayarak, gülerek, mırıldanarak çevrelerindeki insanlarla iletişim kurdukları ifade edilmektedir. Çocukların bu iletişim kurma çabaları etraflarındaki dünyayı anlamaya çalışmak için olduğu belirtilmiştir. Dünyadaki bütün kültürlerde, okuma yazma ile ilgili becerileri kazanma süreci dünyayı anlamlandırma çalışmaları olarak ifade edilmektedir (Beaty & Pratt 2010; Swan, 2008).

Sulzby ve Teale (1991), okuma yazma edinimi sürecinin doğumla birlikte başlayarak çocukların okuma yazma becerilerini edinmesine kadar devam etmesi gerektiğini önermektedirler (akt. Çelenk, 2003). Çocukların okula başlamadan önceki dönemdeki günlük yaşamları içerisinde karşılaştıkları olaylar ve çevrelerindeki uyaranlar okuma yazma ile ilgili ilk bilgi ve deneyimlerini edinmelerini sağlanmaktadır. Günlük yaşam içinde edinilen bilgi ve deneyimler çocukların okul yaşantıları için temel oluşturmaktadır (Çelenk, 2003; Deretarla Gül & Bal, 2006). Okul öncesi eğitim programının içinde çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yer alması önemli olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi dönemindeki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirebilmeleri için eğitim programı içinde hem yazı hem de sözel dil becerilerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. (Bayraktar, 2013; Dodge, Colker & Horeman, 2002; Murphy, 2007; Pullen & Justice, 2003; Seefeldt, 2005; Story, 2008; Vukelich, Christie & Enz, 2008). Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocukların, okuma ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için sözel dil becerileri, ses farkındalığı, yazı farkındalığı alanlarında becerilerinin desteklenmesi önem taşımaktadır.

Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin ileriki yıllarda okuma becerileri açısından önemli olduğu ve okuma becerilerinin kazanılmasının çok yönlü bir süreç olduğu, birçok beceriyi kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesi yönünden kritik bir dönem olduğu

anlaşılmaktadır (Altun, Tantekin Erten, & Snow, 2016; Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011). Okuma yazma becerisinin gelişimi için çevre koşulları ve öğrenme fırsatlarının sunulması önemli bir yer teşkil etmektedir (Fisher, 1991; akt. Deretarla Gül & Bal, 2006). Bu bağlamda okuma yazma becerilerinin ve özelliklerinin tanımlanması ve bu süreçte ortaya çıkabilecek sorunların değerlendirilmesi de oldukça önemlidir (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011).

Öğretmenlerin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki önemini bilmeleri düşünülmesi gereken bir başka konudur (Çayır & Ulusoy, 2014; Perry, Donohue & Weinstein, 2007; Rimm Kaufman, Laparo, Downer & Pianta, 2005). Öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında uyguladıkları dil ve okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının (Aktan Kerem, 2001; Hindman & Wasik, 2008) çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde önemli olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamaların çocukların akademik başarıları üzerinde katkı sağladığı (Burnett, 2002; Howes, vd., 2008) ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Dickinson & Caswell, 2007; Erdoğan, Altınkaynak & Erdoğan, 2013; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014) ifade edilmektedir. Bununla birlikte Deretarla Gül ve Bal (2006) okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının niteliğini araştıran çalışmalarında öğretmenlerin sınırlı etkinlikler gerçekleştirdiği ve sınıfların fiziksel alanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin çocukların okuma yazma bilmemelerinden yola çıkarak sınıflarında yazı kullanmanın önemli ve gerekli olmadığını düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Parpucu ve Güler Yıldız (2020) öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin fonolojik farkındalığın gelişimi, kapsamı, aşamalarını ve fonolojik farkındalığın gelişimi için ortamın nasıl düzenleneceğini bilmedikleri ve fonolojik farkındalık ile etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme kısımlarında sorun yaşadıklarını ve öğretmenlerin bununla ilgili eğitim almak istediklerini ortaya koymuşlardır. Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap Kudret (2014) yaptıkları araştırmalarında ise, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyi ve sınıf içinde uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik etkinlikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısına yakınının erken okuryazarlığı okuma yazma öğretilmesi olarak tanımladığı ifade edilmektedir. Erken okuryazarlık becerileri içeren uygulamalarda kavram öğretimi, çizgi çalışmaları ve kitap okuma etkinliklerine daha çok yer verildiğini, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerine

yönelik etkinliklere oldukça az sayıda yer verildiği ifade edilmektedir. Bilgi düzeyi iyi olan öğretmenlerin erken okuryazarlıkla ilgili becerilerin gelişimi açısından etkinliklerini çeşitlendirebildiği ve erken okuryazarlık becerileri ile ilgili etkinlikleri daha sık uygulamadığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Çabuk, Tepetaş Cengiz, Sırgancı ve Güney (2020) öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin katıldıkları eğitimler sonrasında sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık ve yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin gelişimlerinin arttığını belirtmektedirler. Eğitimlerden önce öğretmenlerin erken okuryazarlıkla ilgili görüşleri sorulduğunda, %40'ının en az bir erken okuryazarlık becerilerinden olan sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık ve yazmaya hazırlık becerileri ilgili ifade kullandıklarını, eğitim sonrasında ise erken okuryazarlığı; katılan öğretmenlerin %40'ının sözcük bilgisi ve anlama, %40'ının fonolojik farkındalık, %30'unun kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları, %30'unun okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, %10'unun dil gelişimi, %10'unun ise yazı farkındalığıyla ilişkilendirdiği sonucuna ulaştıkları belirtilmektedir.

Öğretmenlerin uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yetersiz ve niteliksiz olmasının sebebi erken okuryazarlığın önemi konusunda farkındalıklarının düşük olması ve öğretim yöntemlerine yönelik bilgilerinin eksik olması olarak belirtilmektedir (Bryant, Clifford & Peisner, 1991; Hindman & Wasik, 2008; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). Erken okuryazarlığa ilişkin öğretmenlerin bilgi ve uygulama yetersizliğinin nedenlerinden biri öğretmenlerin mezun oldukları öğretmenlik programlarının müfredatlarında erken okuryazarlık eğitimine yeterli düzeyde veya hiç yer verilmemesi olarak görülmektedir (Dickinson & Caswell, 2007; Early, vd., 2006; Hsieh, Hemmeter, McCollum & Ostrosky, 2009; Podhajski & Nathan, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerileri olmadan bir başka deyişle eksik donanımla mesleklerine başladıklarını söylemek mümkündür. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersizliği veya hizmet içi eğitimlerinde erken okuryazarlığa yeterince yer verilmemesi, öğretmenlerin etkinlik planlarında erken okuryazarlığa yeterince yer vermemeleri ile sonuçlanmaktadır (Dickinson, 2001; Hsieh, Hemmeter, McCollum & Ostrosky, 2009). Yapılan araştırmalar da öğretmen niteliğinin çocukların okula hazır olma yönünden önemli bir yordayıcısı olarak belirtildiği göz önünde bulundurulduğunda (Howes, 1997; Phillipsen, vd., 1997) erken çocukluk döneminde öğretmenlerin rolünün yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkmaktadır. Başarılı bir erken okuma yazma

sürecinde öğretmenlerin farklı öğrenme stratejileri kullanmaları gerektiği ifade edilmektedir (Fisher, 1991; akt. Deretarla Gül & Bal, 2006).

Programın içeriğini sağlayan ve aracılık eden öğretmenin değerinin bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenler için kılavuz bir çerçeve ve öğretimi destekleyen materyaller sağlama açısından programın önemli olduğu anlaşılmaktadır. İyi geliştirilmiş bir program, küçük çocuklara belirli kavramları öğretmek için etkinlikler ve yapılandırılmış görevler için uygun, düşünülmüş fikirler de sunabilmektedir. Ancak, çocuklar üzerinde programı uygulayan öğretmenin niteliği ve becerisinin önemli etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Darling Hammond & Bransford, 2005). İyi eğitimli bir öğretmene sahip olmayan bir program, belirli bir tema veya ünite ve gün hatta eğitim süresi boyunca dil deneyimlerini çocukların edinmesini uygun bir şekilde desteklemeyeceği ifade edilmiştir (Wasik, 2010).

Koçluk, işin içine gömülü, devam eden, öğretmenlerin her gün sınıfta karşılaştıkları zorluklarla doğrudan ilgili ve öğretmenlerin uygulamalarının bağlamını bilen kişiler tarafından profesyonel bir gelişim sağlamak için bir fırsat olarak belirtilmiştir. Koçlar çeşitli içerik alanlarında, ancak en yaygın olarak okuma yazma öğretiminde kullanılan genellikle öğretmenlerin öğretimlerinde daha düşünceli ve daha etkili olmalarına yardımcı olan yetenekli öğretmenlerdir. Sınıflarda öğretmenlerle yan yana çalışır, gözlem yapar, modelleme yapar, geri bildirim sağlar ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre dersleri planlamaktadırlar. En azından teoride, bu yaklaşım daha nitelikli öğretmen mesleki gelişimi için tüm kriterlerini ele alması gerektiği belirtilmektedir (Deussen, Coskie, Robinson & Autio, 2007).

Dil ve özellikle kelime dağarcığı gelişimi, erken okuryazarlık gelişiminde kritik rol oynamaktadır. Ancak, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini artırmak için tasarlanmış çok sayıda okul öncesi eğitim programının değerlendirmelerinden elde edilen son bulgular, çocukların dil sonuçları üzerinde sınırlı etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Jackson, vd., 2007; Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008; Ross, 2008; akt. Wasik, 2010). Bu bulgular, okul öncesi eğitim programlarının küçük çocuklarda dil becerilerini geliştirmek için kritik bir bileşenin eksik olabileceğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim programlarında bulunmayan kritik bir bileşenin çocuklara ve öğretmenlere sunulan içerikteki zayıflıklarla bağlantılı olmayabileceğini, bu durumun küçük çocukların dil becerilerini geliştirebilecek araştırmaya dayalı stratejiler uygulama konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yetersizliklerinden kaynaklanabileceği öne sürülmektedir (Wasik, 2010).

Bu bağlamda bu araştırma da çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından yeterli düzeyde donanıma sahip olarak ilkokula başlamaları için öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen gelişimi ve çocukların başarısı için kritik bir unsur olan mesleki gelişim, çocukların öğrenmelerini desteklemek, eğitim müfredatında belirlenen amaçlara ulaşmak ve okul gelişimini sağlamak amacıyla yürütülen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Odabaşı, 2011). Mesleki gelişim, öğretmenlerin içerik bilgilerini derinleştirmek ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için temel bir mekanizma olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, mesleki gelişimin öğretmenlerin uygulamalarının etkililiğini incelemek, çocukların başarılarını değerlendirmek ve öğrenmeleri ile başarıları için sahip oldukları beklentileri yeniden düzenlemek için öğretmenlere fayda sağladığını belirtilmiştir (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; Timperley & Phillips, 2003). Mesleki gelişim programının uygulanmasını kolaylaştırabilecek, öğretmenlere grup ve bireysel olarak sürekli destek sağlayabilecek bir alternatif ise okuryazarlık koçluğudur. Uluslararası Okuma Derneği (IRA) (2004), Bean (2004) ile Walpole ve McKenna (2004) gibi erken okuma alanındaki uzmanlar öğretmenlere destek ve rehberlik sağlamak için okuryazarlık koçluğunun kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Uluslararası Okuma Derneği bir okuryazarlık koçunu "öğretmenlere çeşitli öğretim programlarını ve uygulamalarını uygulamak için gereken ek desteği vererek onlara mesleki gelişim sağlamaya odaklanan bir okuma uzmanı" olarak tanımlamaktadır (International Reading Association, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yaklaşımlardan biri olan koçluk desteği ile öğretmende çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından bilgi, beceri ve farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır.

Yıllardır öğretmenler mesleki gelişimlerini, öğretmenlerin günlük öğretim uygulamalarıyla bağlantılı olabilecek veya olmayabilecek konularda hizmet içi eğitimler yoluyla edinmektedirler. Bunun yerine mesleki gelişimin sürecinin içine koşulması, devam etmesi, öğretmenlerin her gün sınıfta karşılaştıkları zorluklarla doğrudan ilişkili olması ve öğretmenlerin gelişim sürecinin bağlamı konusunda uzman kişiler tarafından sağlanması veya desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler (Guskey, 2000). Öğretmenlere uygun eğitimler sağlandığı takdirde yeni uygulamaları benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulgularına dayanarak (Knight, 2004; Neufeld & Roper, 2003; Showers & Joyce, 1996), doğru şekilde uygulanan koçluğun öğretmen uygulamalarını değiştireceği ve derinleştireceği (Darling Hammond, 2000) ifade edilmektedir. Aynı zamanda okuma yazma koçluğu ile çocukların okuma ve yazma açısından başarılarının artması arasında bir bağlantı

olduğu belirtilmektedir (Lyons & Pinnell, 2001; akt. Deussen, Coskie, Robinson & Autio, 2007). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için erken okuryazarlık becerileri konusunda amaçlı, sistematik ve sürekli bir eğitim almaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada mesleki gelişim yaklaşımlarından koçluk desteği ile aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinden olan sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerine yönelik bilgi, beceri ve farkındalık kazanmasına ve sonrasında öğretmenin gelişen bilgi, beceri ve farkındalığı ile gerçekleştirdiği sınıf içi okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının çocukların ilgili becerilerini geliştirilmesine odaklanılmıştır. Öğretmen yeterliliklerini geliştirerek çocukların gelişimlerinin desteklenmesi amacından yola çıkarak araştırmanın problemi, koçluk desteğinin okul öncesi öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisini incelemektir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik koçluk desteği almalarının öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ve öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin uygulamalarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, 1 öğretmen ve 2 ana sınıfı çocukları (1 deney grubu çocukları ve 1 kontrol grubu çocukları) ile yürütülmüştür.

Araştırmanın "Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik koçluk desteği almalarının öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ve öğretmenin okuma yazma hazırlık uygulamalarının ise çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisi nedir?" sorusuna yanıt aramaktadır.

1.2. Alt Amaçlar

1. Okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik koçluk süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
2. Koçluk sürecinden önce ve sonra öğretmenin okuma yazma hazırlığa yönelik uygulamalarının özellikleri nedir?
3. Koçluk sürecinden önce ve sonra çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Okuma yazmaya hazırlık uygulamaları, çocukların okul öncesi dönemden ilköğretime geçişlerini kolaylaştırmak, formal okuma yazma öğretimine hazır olmalarını sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Ancak sadece okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri değil okul öncesi eğitim sürecindeki bütün etkinliklerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin bilinmesine ve bu özelliklere uygun, okuma yazma becerilerini destekleyecek etkin öğrenme stratejileriyle oluşturulacak etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okula hazırlık becerilerinde önemli bir yordayıcısı öğretmenlerin niteliğinin (Howes, 1997; Phillipsen, vd., 1997) okul öncesi dönemde öğretmenlerin rolünün yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Buradan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık becerileri konusundaki bilgi, beceri düzeylerine ve sınıf içi uygulamalarına yönelik çalışmalar incelendiğinde araştırmaların yeterli sayıda olmadığı çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Çabuk, Tepetaş Cengiz, Sırgancı & Güney, 2020; Çakmak & Yılmaz, 2009; Deretarla Gül & Bal, 2006; Dönmezler, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Bahap Kudret, 2014; Aktan Kerem & Cömert, 2005; Parlakyıldız & Yıldızbaş, 2004; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). Bununla birlikte öğretmenlerin mezun oldukları okul öncesi eğitim müfredatının ve daha sonrasında göreve başladıklarında aldıkları hizmet içi eğitim türlerinin, içeriğinin ve süresinin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kısmen içerdiği ifade edilmektedir (Dickinson, 2001; Hsieh, Hemmeter, McCollum & Ostrosky, 2009). Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlere sunulan mesleki gelişimin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinde etkili olduğu görülmektedir (Dickinson & Caswell, 2007; Podhajski & Nathan, 2005). Bu sebeple mesleki gelişim yaklaşımlarından biri olan koçluk desteğinin öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirerek sınıf içi uygulamalarına yansıtmaları konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Koçluk desteğinin okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya etkili olduğu belirtilmektedir. (Cusumano, Armstrong, Cohen & Todd, 2006; Hsieh, Hemmeter, McCollum & Ostrosky, 2009; Matsumura, Garnier & Spybrook, 2013; Moxley & Taylor, 2006; Neuman & Cunningham, 2009). Bundan dolayı çocuklar için gerekli olan okuma yazmaya hazırlık becerilerinin daha nitelikli ve kolay kazandırabilmesi açısından öğretmene sağlanacak koçluk desteğinin önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yapılan alan yazın incelemesinde ülkemizde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin

gelişimine yönelik öğretmenin mesleki gelişimlerini kendi doğal ortamlarında kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sağlamayı amaçlayan koçluk desteği ile ilgili uygulamalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda ülkemizdeki eğitim alanındaki yöneticilere, eğtim programı veya eğitim müfredatı oluşturanlara, okul yöneticilerine, öğretmenlere örnek teşkil etmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimlerine destek sağlayan programların, yaklaşımların ve etkileşimin çok önemli olduğu araştırmalar tarafından belirtilmektedir (Bayraktar, 2013; Şimşek, 2011). Öğretmenler tarafından okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanan dil ve okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının (Aktan Kerem, 2001; Hindman & Wasik, 2008) çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Strickland & Riley Ayers, 2006). Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının çocukların akademik başarılarına katkı sağladığı (Burnett, 2002; Howes, vd., 2008) ve okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu (Alisinanoğlu & Şimşek, 2013; Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Dickinson & Caswell, 2007; Erdoğan, Altınkaynak & Erdoğan, 2013; Özen Altınkaynak, 2014; Şimşek, 2021; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014; Yangın, Erdoğan & Erdoğan, 2010) belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili temel becerileri kazandırabilmeleri için hazırlayacakları etkinlik programların da okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını farklı boyutlarda, çeşitli etkinliklerle ve tekniklerle ele alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitim ile ilgili alanyazında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sınırlı olarak incelenmekle birlikte, var olan araştırmalar daha çok okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukların bilişsel ve dil becerilerine etkisinin incelenmesine veya öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından farkındalıkları ve çocukların okuma yazmaya hazırlık beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalardır. Bu araştırmada yapılan çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farkındalıkları ve etkin öğrenme stratejilerini içeren koçluk desteği süreci ile çocukların gelişim özelliklerine uygun nitelikli etkinlikler hazırlamanın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bir başka deyişle araştırma, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili farkındalıklarını geliştirerek, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazanmasını sağlayacak bilgi ve becerileri edinmeleri açısından önemlidir. Bu araştırma öğretmenin mesleki gelişiminin kendi sınıf ortamında

sağlanması, öğretmenin kendine, çocuklarına ve sınıfına ait uygulamaların gerçekleşmesi açısından yenilikçi bir bakış açısı getirmektedir. Bu anlamda da ilgili alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Bu araştırma;

• Koçluk desteği aracılığıyla öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesine, dolayısyla çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini daha kolay ve etkin biçimde kazanabilmesine,

• Öğretmende gelişimi sağlanan okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından farkındalığı aracılığıyla çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimin ilerideki akademik başarılarına temel oluşturması,

• Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini daha etkin bir biçimde gerçekleştirmesi açısından rehber olması,

• Öğretmenlere kendi eğitim ortamlarında, kendi ilgi ve ihyaçları doğrultusunda mesleki gelişiminin sağlanabiliyor olması,

• Okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık ve koçluk alanlarındaki araştırmalara katkı sağlaması ve

• Türkiye' de öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlanması açısından koçluk yaklaşımının bir örneği olmasından yola çıkarak farklı araştırmalara konu ve örnek oluşturması açısından önemlidir.

1.4. Sayıltılar

2. Araştırma süresinde denetim altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilediği,
3. Veri toplama araçlarının geçerliği konusunda kendisine başvurulan uzmanların görüşlerinin yeterli olduğu,
4. Öğretmenler kendileriyle yapılan görüşmelerde gerçek düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Katılımcılar açısından,

Kütahya A. Anaokulu “A sınıfı” öğretmeni ile “A. sınıfı” ve “B. sınıfı” çocukları ile,

2. Amaçlar açısından,

Araştırmada belirtilen problem ve alt amaçlara cevap vermesi ile,

3. Kapsam açısından,

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde gerçekleştirilen okul öncesi eğitim programı okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinlikleri,
- Çocukların, okuma yazmaya hazırlık becerilerinden olan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin ölçülmesi,
- Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına yönelik farkındalıklarını belirlemesi ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Koçluk

Koçluk kişinin kendi performansını artırması, geliştirmesi, öğrenmesi için etkileşimsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Starrick, 2005). Koçluk sürecindeki öğrenmeyi anlamak için sosyokültürel açıdan bakıldığında öğrenciler, kültürel aktivitelerine daha bilgili başkalarıyla aktif olarak katıldıkları belirtilmiştir (Rogoff, 1997; akt. Rodgers & Rodgers, 2007). Rogoff bununla öğrencinin başlangıçta kendinden daha yetenekli bireylerin yardımına ihtiyaç duyduğu, ancak kapasiteleri geliştikçe kademeli olarak katılımın daha kendi kendini düzenleyebilen bağımsız bir şekle geldiğini ifade etmektedir. Bu durumda öğrenme, bir öğrencinin zaman içinde etkinliklere katılma şeklindeki değişiklik olarak tanımlanabilir. Bu değişen katılım, Vygotsky'nin (1978) tanımladığı bir proksimal gelişim bölgesi boyunca ilerleme olarak bilişsel gelişimi kavramsallaştırmasıdır. Bir zamanlar yardıma ihtiyaç duyulan yerlerde, öğrenci artık rehberlik olmadan bağımsız olarak katılabilmesidir (Rodgers & Rodgers, 2007). Bu alanda bireyler öğrenmeye devam edecek kadar zorlanır ancak kendilerini güvende hissetmeleri için yeterince desteklenmektedir. Koçlar, herhangi bir anda öğretmenlerin yakınsal gelişim alanlarını (Zone of Proximal Development) belirlemeye çalışmalı ve her öğretmenin kendi yakınsal gelişim alanı içinde çalışmasına izin vererek koçluk sürecini buna göre ayarlaması gerekmektedir (Sandvold & Baxter, 2008). Katılımdaki veya öğrenmedeki değişim, daha bilgili başkalarıyla sosyal etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin mevcut yeteneklerini ve anlama yetileri ya da desteğe verdikleri yanıtları göz ardı ederek, herkese aynı tür destek sağlanıyorsa, öğrenmeyi desteklemenin kolay olduğu ifade edilmektedir. Pek çok öğrenmenin bu şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Örneğin üniversitedeki lisans dersleri bir konferans salonunda verilmektedir. Öğretim üyelerinin yüzlerce öğrenciye aynı tür bir sunum yaptığı

bilinmektedir. Diğer yandan, sadece bire bir yardım almanın da başarıyı garanti etmediği belirtilmektedir. Örneğin telefonla sunulan bilgisayar teknik desteği birebir verilir ancak arayan kişi bir bilgisayar sorununu çözmek için talimatları izlese de yine de büyük bir hayal kırıklığı yaşayabilir. Buradan anlaşılacağı üzere basitçe yardımda bulunmak her zaman işe yaramamaktadır. Bu durumda yardım miktarı yerine, etkili iskele kurmanın (scaffolding) temel özelliği olan doğru yardımın hassasiyet düzeyinde verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle etkileşimin kalitesi, etkileşimin sıklığından daha çok öğrenmede bir fark yaratmaktadır. Diğer bir deyişle, yardımlı öğrenmenin kritik bir özelliği yardımın ne sıklıkla verildiği değil, verilen yardımın türü ve ne zaman sunulduğudur (Rodgers & Rodgers, 2007). Beed, Hawkins ve Roller (1991) sınıf içindeki öğretimi, bir çocuğa bisiklete binmeyi öğretmekten farklı olmadığını ifade etmişlerdir. Her iki durum içinde destek sağlama ile gerçekleşen ve öğrencinin kendi başına ustaca bisiklet binme becerisiyle sonuçlanması gibi aşamalı bir süreç olduğu belirtilmiştir. İskele kurma olarak ifade edilen eğitimdeki desteğin öğrencilerin bağımsız olarak yapabilmelerine yardımcı olmak için güçlü bir araç olarak hizmet ettiği ifade etmektedirler (Sandvold & Baxter, 2008). İskele, bir yetişkinin çocuğa sağladığı yardımı, çocuğu giderek daha bağımsız ve daha yüksek performans düzeylerine taşıyan yardımı tanımlayan metaforik bir terimdir (Justice, Pence, Beckman, Skibbe & Wiggins, 2005). Bu öğrenme görüşünün temel özellikleri, başkalarıyla etkileşimde bulunmanın önemli rolünü, öğrenmenin sosyal doğasını ve öğrenmenin kanıtı olarak bir faaliyete katılımın düzeyini değiştirmenin önemli olduğu fikrini içermektedir (Rodgers & Rodgers, 2007).

Dolayısıyla, mesleki gelişim ve öğrenmenin bir biçimi olarak, okuryazarlık koçluğu sosyal yapılandırmacı bakış açısı ile (Vygotsky, 1978, 1981; Wood, vd., 1976: akt. Ferguson, 2013) açıklanabilir. Koç öğretmenler proksimal gelişim bölgelerinde yapı oluşturarak öğretmenlerin öğrenmesine rehberlik etmeye yardımcı olan daha yetenekli bir meslektaş olarak tanımlanabilir. Bu yapı, derslerin gözlemlenmesi ve gösterilmesi gibi bir dizi koçluk faaliyeti içermektedir. Okuryazarlık koçuyla çalışmak öğretmenlerin, öğretmenlerin kendi başlarına gösteremeyecekleri ancak okuma yazma koçunun yardımıyla yapabilecekleri yeni beceriler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Koçluk seansları sırasında, bir okuryazarlık koçu yeni beceriler geliştirmek için bir öğretmeni "ittirebilir" (Dozier, 2006), ve bu şekilde öğretmenin yakınsal gelişim alanını ilerlemesini sağlayabilir. Geleneksel mesleki gelişim biçimlerinde öğretmenler genellikle pasif dinleyiciler olduğundan bu tür mesleki gelişim genellikle araştırmacılar tarafından etkisiz kabul edilmektedir (Darling Hammond &

McLaughlin, 1995; Joyce & Showers, 1982; akt. Ferguson, 2013). Bununla birlikte, okuryazarlık koçluğu, sosyal ve işbirliğine dayalı bir tür mesleki gelişimdir ve öğretmenler, okuryazarlık koçuyla birlikte yeni bilgiler oluşturarak öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.

Bir öğretmenin müfredatı takip etmesi, kitabı bitirmesi veya programa bağlı kalması bir şeydir; öğrencilerin gerçekten öğrenmiş olmalarını sağlamak oldukça farklı bir şeydir (Sandvold & Baxter, 2008). Bir koçun görevi öğretmek değil, öğrencilerin öğrendiğini görmek (Rodgers & Rodgers, 2007) ve öğretmenin kendi bilgi ve becerilerini yükseltmesine yardımcı olmaktır (Starrick, 2005). Koç öğretmenleri öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre yeni uygulamaları adapte etme ve öğretmenlere yeni uygulamaların öğrenci performansları üzerine etkisinin analizinde rehberlik etmektedir (Joyce & Showers, 1980; akt. Hung, 2012). Etkili koçlar ile öğretmen "birlikte öğrenen" olarak görülmektedir. Bu durum koçun öğretmenlere ne yapacağını "bildiğini ve söylediğini" iddia eden bir kişi olmaktan ziyade öğretmenlerle öğretmeyi öğrendiğini açıklamaktadır. Etkili koçların öğretmenlerle "birlikte öğrenen" şeklinde bir duruş sergiledikleri görülmektedir. Bir koçun verdiği desteği Wilson ve McMahon (2006) koçluğu araba kullanma analojisi ile *"Bir koç sizi araba kullanmanız için cesaretlendirir ve destekler*" şeklinde açıklamaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere koçun amacı, öğretmenlerin öğretme şeklini desteklemektir. Öğrenmenin kanıtı ise öğretmenin uygulamaları farklı şekillerde yapması olarak ifade edilmektedir (Rodgers & Rodgers, 2007).

Koçluk, en iyi uygulamaları sağlamak ve öğrenci başarısını artırmak için anahtar durumda bir mesleki gelişim çabasıdır (Jay & Strong, 2008). Yaşı, konusu, ortamı veya hedefi ne olursa olsun, bir öğrenci her zaman bir öğrenicidir. Okuryazarlık koçlarının bir öğretmen olduğu düşünülürse, en iyi öğretmenler gibi, öğrencilerine sadece yeni bilgiler sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenirken, pratik yaparken ve yeni öğrendiklerini öğretimlerine entegre ederken onları desteklemek için iyi bir öğretimin temellerini kullanmaktadırlar (Sandvold & Baxter, 2008). Mesleki gelişim öğretmenler için mevcut öğretim yöntem ve stratejileri ile ilgili profesyonel öğrenme fırsatları sağlamaktadır (Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008; Neuman & Cunningham, 2009). Koçluk öğretmenleri desteklemek için kullanılan araştırmaya dayalı öğretim tekniklerini ve uygulamalarını içeren bir mesleki gelişim yaklaşımıdır. Aynı zamanda koçluk öğretmenlere yeni yöntem ve stratejilerin öğrenilmesi ve uygulanması sırasında karşılaşılan problem durumlarında öğretmenlere ihtiyaç duydukları destek, yardım ve geri bildirimi sağlamaktadır (Bean, Eichelberger, Swan & Tucker, 1999). Bu durumda bir koç, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması ya da

geliştirilmesi sırasında ortaya çıkan problemlerin çözümünde öğretmene destek sağlamaktadır (Clark ve Yinger, 1979; akt. Hung, 2012; Showers, 1984; akt. Hung, 2012;).

Öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirmesi yani yapabileceklerini bağımsız olarak yapması için koçluk desteğinin zamanla aşamalı olarak bırakılması gerekmektedir. Madelgine Hunter'ın öğretim dizisi, desteğin aşamalı olarak serbest bırakılmasını içermektedir (Hunter, 1986; akt. Sandvold & Baxter, 2008). Orijinal haliyle aşağıdaki yedi bileşene sahiptir:

1. Hedefler (öğrencinin öğrenmesini ve yapmasını istediğiniz şeyler)
2. Standartlar (öğrencilerin yapabilecekleri)
3. Öngörü Seti (yeni öğrenmenin, öğrencilerin zaten bildikleriyle nasıl bir ilişkisini belirleme)
4. Öğretim (girdi, modelleme ve öğrenip öğrenmediğini kontrol etme)
5. Rehberli Uygulama / İzleme (öğretmen desteğiyle yeni öğrenmeyi pratiğe dönüştürme)
6. Kapanış (öğrenmenin gözden geçirilmesi ve özeti)
7. Bağımsız Uygulama (yeni öğrenmeyi öğretmen desteği olmadan ancak gözetim altında uygulamaya koyma)

Desimone ve Pak (2017), koçluğun öğretmenler için güçlü bir mesleki gelişim aracı olabilmesi için beş temel özellik gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunlar: *amaçlı içerik*: konu içeriğine odaklanan etkinlikler ve öğrencilerin bu içeriği nasıl öğrendikleri, *aktif öğrenme*: öğretmenlerin dersleri pasif bir şekilde dinlemenin aksine gözlemleme, geri bildirim alma, öğrenci çalışmalarını analiz etme veya sunum yapma fırsatları; *devamlı süre*: eğitim öğretim yılı boyunca devam eden ve 20 saat veya daha fazla birlikte çalışmayı içeren mesleki gelişim etkinlikleri, *tutarlılık*: okul müfredatı ve hedefleri, öğretmen bilgisi ve inançları, öğrencilerin ihtiyaçları ve okul, bölge ve eyalet reformları ve politikalarıyla uyumlu içerik, hedefler ve etkinlikler ile *ortak katılım*: aynı sınıftan, dersten veya okuldan öğretmen gruplarının etkileşimli bir öğrenme topluluğu oluşturmak için birlikte mesleki gelişim etkinliklerine katılmasıdır. Ayrıca Artman Meeker, Fettig, Barton, Penney ve Zeng (2015) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 3.380 öğretmeni içeren 49'dan fazla koçlukla ilgili araştırmanın incelenmesini içeren çalışmalarında etkili koçluk modellerinin beş temel koçluk bileşeninden en az dördünü içerdiğini belirtmektedir. Etkili koçluk modellerinin beş temel koçluk bileşenini ortak olma, eylem planlama, amaçlı gözlem, yansıtma ve geri bildirim ve çalışma ortamında eylem olarak belirtmektedir.

2.1.1. Koçluk Kavramının Benzer Kavramlarla Karşılaştırılması (Mentor – Koçluk, Okuryazarlık Koçluğu - Okuma Uzmanı)

Koçluk, mentorluk birbirine çok benzeyen fakat farklı olan iki kavramdır. Mentorluk ve koçluk kavramlarının benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Koçluk, bireylerin tanımlanmış görev ve yetkinliklerde gelişimi amaçlarken mentorluk daha geniş bir alanda, uzun süreli meslek yaşamının bütününü içeren, temel ilke ve değerlere, normlara ve davranış biçimlerine yönelik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Koçluk ve mentorluk arasındaki en önemli fark mentorluğun bireylerin kariyerleriyle koçluğun ise bireylerin meslekleriyle ilgili olmasıdır. Koçluk süreci koçun birlikte çalıştığı bireylerle onların gelişimleri için neler yapılabileceğini konuşulması ve birlikte karar verilmesini içermektedir. Mentor ise deneyimlerini mentorluk alan bireye aktararak doğrudan yol göstermektedir (Ceylan, 2002). Wilson ve McMahon (2006) mentor ve koçun arasındaki farkı mentorluğun danışanlarını güçlendirme ve motive etme davranışlarında bulunmalarının birincil rolleri olmadığı ancak koçların kendi deneyimlerini ve bilgilerini danışanlarına aktarma ile destek olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Genel olarak koçluk ve mentorluk arasındaki farklar özetlenecek olursa; mentorluğun süreç odaklı, koçluğun sürece önem vererek sonuca odaklandığı, mentorluğun genellikle uzun süreli koçluğun ise kısa süreli olduğu, koçlukta açık bir şekilde geri bildirim verilirken, mentorlukte sezgisel bir geri bildirim olduğu, mentorluk bireylerin potansiyelini ortaya çıkarmaya çalışırken, koçluğun potansiyeli ortaya çıkarırken becerileri geliştirmeye odaklandığı ve son olarak mentorlukte eksik yönlerin ortaya çıkarılmasına yardım edilirken, koçlukta eksik yönlerin ortaya çıkarılıp, problemleri çözmeyi ve güçlü yanları desteklemeyi içermektedir (Clutterbuck, 2008). Mentorluk ve koçluk kavramlarının benzer noktası ise yetiştirilen kişinin keşfederek öğrenmesini sağlayan yönlendirme yeteneğidir (Ceylan, 2002).

Araştırma koçluk türlerinden okuryazarlık koçluğu ile yürütüleceği için bu kavramın okuma yazma uzmanı ile karıştırılabileceğinden dolayı bu iki kavramın birbirinden farkı açıklanmıştır. Hem koçun hem de okuma uzmanının temel işlevi, öğretimi geliştirmektir. Ancak okuma uzmanı çocukların çalışmalarını modeller ve yönlendirirken, okuryazarlık koçu öğretmenlerin çalışmalarını modeller ve yönlendirir. Okuma uzmanı, öğretim vermek amacıyla yıl boyunca aynı çocuk gruplarıyla rutin olarak görüşür (Bean, 2005). Okuma-yazma koçu, yıl boyunca aynı öğretmen veya öğretmenler ile çalışabilir. Eğer koç, bir öğretmenin bir gelişim hedefine ulaştığını belirlerse, o öğretmene yılın sadece bir

bölümünde koçluk yapılabilir ve koç, daha sonra okuldaki diğer öğretmenlerle çalışmaya odaklanır. Bunun yanında okuma uzmanının üç rolü yerine getirmesini gerekmektedir. Öğretim, değerlendirme ve liderlik. Ancak okuma yazma koçu genellikle sadece öğretmenlerle çalışır (Jay & Strong, 2008).

Okuma yazma koçunun sadece sınıfta değil, aynı zamanda mesleki gelişim grupları ve geri bildirim oturumlarında da öğretmenlerle çalışmayı planlaması gerekmektedir. Okuma uzmanının planlaması iki farklı ortamda yer almaktadır. Birincisi ortak öğretme modelinin bir parçası olarak normal sınıftaki öğrencilerle ve ikincisi bağımsız küçük grup oturumlarındadır. Bununla beraber görevleri ne olursa olsun, koç ve okuma uzmanının güçlü organizasyon becerilerine sahip olması gerekir. Koçun planlama rolü, müdürler ve diğer yöneticilerle işbirliğini gerektirirken, okuma uzmanının planlama rolü öğretmenler ve ebeveynlerle işbirliği gerektirir. Okuma uzmanı genellikle test sonuçlarını ve gözlemsel raporları paylaştığı bir çocuk çalışma ekibinin parçası olarak çalışır ve hem evde hem de okulda uygulanacak okuma stratejileri için önerilerde bulunabilir (Jay & Strong, 2008).

Sonuç olarak mentorluk ile koçluk ve okuryazarlık koçluğu ile okuma uzmanı kavramlarının birbirlerini destekleyen kavramlar oldukları, bu kavramların birbirlerinden ayrıldığı temel noktalar olduğu görülmektedir.

2.1.2. Koç ve Özellikleri

Koçların kim oldukları ve okullarda gerçekte ne yaptıkları konusunda, koçluk yoluyla mesleki gelişim ve öğrenci sonuçları arasındaki ilişkiye ilişkin araştırmaları anlamak için bir bağlam sağlayacaktır. Uygulamaya dayalı olarak koçluk rollerini ifade etmek, araştırmacılara ve paydaşlara koçluk modellerini tartışmak için bilinçli bir yol sağlamaktadır. Aynı zamanda mevcut teorik bilgi ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmanın temelini oluşturmaktadır (Deussen, Coskie, Robinson & Autio, 2007).

Tıpkı öğretmenin, öğretmenlerin dahil olduğu birçok faaliyetten sadece biri olması gibi, koçluk da bir koçun işinin yalnızca bir parçasıdır. Örneğin, öğretmenler çocuklara öğretmenin yanı sıra dersler planlayabilir, ödevlere not verebilir ve teneffüs görevini üstlenebilirken, koçlar aynı şekilde çeşitli aktiviteler üstlenir. Bunlar;

- Yeni müfredat programlarını uygulamada öğretmenlere yardımcı olma (Poglinco, vd., 2003)
- Öğretmenlere danışmanlık ve rehberlik etme (Costa & Garmston, 2002)

- Öğretmenleri "bilgiyi uygularken, beceriler geliştirirken, teknik kullanımında uzmanlaşmak ve anlayışlarını derinleştirirken" destekleme (Lyons & Pinnell, 2001)
- Araştırma ve yazma hibelerinin planlanması ve yürütülmesi sağlama (Walpole & McKenna, 2004)
- Lider tartışma grupları (Sweeney, 2003) ya da çalışma veya kitap grupları (akt. Walpole & McKenna, 2004) gibi aktiviteler oluşturmaktır.

Starcevich (2009) ise koçun temel rollerini Breaking The Entitlement Cycle isimli çalışmasında şu şekilde belirtilmiştir:

- *Çözümün bir parçası olmak:* Koç, doğru insanları, doğru yöneticiyi, doğru organizasyonu, doğru zamanı beklemek yerine "gerçekleştirmelidir".
- *Resmi anlaşılır hale getirmek:* İyi bir koç yönü, hedefleri ve ulaşılabilirliği anlaşılır hale getirmelidir. İyi bir koç için şu özellikler vurgulamıştır:
- Kendileri ve diğerleri için yüksek beklentileri vardır.
- Risk almayı cesaretlendirirler.
- İnsanlar başarısız olursa onları suçlamak yerine bu olayı öğrenme deneyimi olarak kullanır.
    - *Takım kurmak:* Koçluk sağlanan kişiler koçlarının takımlarında çalışmak isterler.
    - *Takıma güvenmek:* Takım üyeleri de birbirlerine koçluk sağlayabilir. Yüksek performanslı bir takımın şu özellikleri olmalıdır:
- Performans hedefleri açıktır.
- Üyeler takımda yer kazamaya çalışmalıdır.
- Atanan lider daha çok oyuncu-koç gibi davranmalıdır.
- Hedeflere ve diğer takım üyelerine bağlılık gösterilmelidir.
- Karşılıklı ilişkileri yönetmede üyeler etkilidir.
    - *Suçlu aramamak:* Koç, diğerlerine değişikliklerle baş etmeleri, gerekli disiplini elde etmeleri, belirsizlikle mücadele etmeleri için yardım etmelidir.
    - *Gevşemek:* Koç, kararlarını paylaşmalıdır ve diğerlerini karar alma sürecine dahil etmelidir. Karar alma gücü alt seviyelere doğru itilmelidir ve böylece işe daha çok dahil olan kişiler karar alabilmelidir.
    - *"+" ve "-" leri göstermek:* "+" ve "-" ler gösterilmelidir ve tartışılmalıdır.
    - *Kararlı olmak:* Koç istikrarlı olmalıdır. Koçun hareketleri kelimelerinden daha güçlüdür.

- *Diğerlerinin gelişmesine yardımcı olmak:* Beklentilerine ulaşabilmeleri için becerilerini geliştirmelerine koçlar yardımcı olmalıdır.
- *Ödüllendirmek:* Değerlendirme, ücret ve kariyer kararları yüksek beklentileri karşılamaya veya bunları geçmeye göre yapılmalıdır. Ödüllendirmeden kaçınılmamalıdır.
- *Ne istediğini bilmek:* Koçluk sağlanan kişiler koçun hareketlerini dikkate alır.

Koçların işlerini en iyi şekilde yapmaları için tutarlı olması gerekmektedir. Tutarlı bir koçluk süreci, iyi bir uygulama ile güçlü bir öğrenme, öğretmenler arasında bir topluluk duygusu ve en önemlisi artan öğrenci başarısı ile sonuçlanmaktadır. Bunun aksine koçluk tutarsız olduğunda öğretmenler ne yapacaklarını bilmedikleri için kendilerini güvensiz ve cesaretleri kırılmış hissetmektedirler. Öğretmenler sürekli bir şekilde yeniden öğrenme veya öğrenmelerini düzeltme ile uğraşmaktadırlar ya da çok kafa karıştırıcı olduğu için büyük olasılıkla öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmektedirler. Öğrenciler, öğretmenlerinin kafa karışıklığının etkilerini hissetmektedirler. Bu durum öğrencilerin sınıfta başarılı olmalarını etkiler (Sandvold & Baxter, 2008).

Başarılı bir koçluk sürecinde teşhis koyma ve eşlik etme için ilk adımın gözlem yapmak ve dinleme olduğu belirtilmektedir. Olumlu bir şekilde karşı taraf cesaretlendirilmelidir. Gücünü dengelemiş ve karşı tarafın gücünü kullanmasına izin veren bir tavır içinde olunması gerektiği belirtilmiştir (Whitmore, akt. Poussard, 2004). Bu bağlamda koçların etkili destek sağlaması için sahip olması gereken beceriler ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler: dinleme becerisi, araştırma becerisi, öğretme becerileri, geri bildirim verme becerileridir. Jay ve Strong (2008) çalışmalarında koçluk becerilerini aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

Dinleme Becerileri: Lambert (2003), bireylerin birbirlerini dinlediğinde, paylaşılan fikirler üzerine inşa edildiğinde, bilgi ve anlama yapılandırıldığında gerçek anlamanın gerçekleştiğini belirtmektedir (Jay & Strong, 2008). Yalnızca söylenenleri duymanın dışında sözsüz iletişim ve genel davranışı değerlendirmeye alabilmenin de koçun özellikleri arasında olduğu belirtilmektedir. İyi bir koçun her şeyden önce sabırlı olması, dinlemeyi bilmesi, dikkatli ve hafızası güçlü olması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda olayları farklı açılardan algılayabilmeli ve olaylara dışarıdan bakabilme becerilerine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Whitmore, akt. Poussard, 2004).

Araştırma Becerileri: Okuryazarlık koçu olarak görev yapmak için, kişinin okuryazarlık müfredatı ve pedagoji konusunda yüksek temel bilgisine ve eğitim standartları bilgisine

sahip olması gerekir. Ek olarak, koçun yakınlığı sürdürmesi ve üniversite ile iyi bir çalışma ilişkisi olması gerekir. Etkili bir koç, becerilerini geliştirmek için öğretmenleri bireysel olarak hatırlatma, cesaretlendirme ve ilham verme yeteneğine sahiptir (Jay & Strong, 2008). Hazırlık, gözlem ve geri bildirim gibi zaman alıcı görevler nedeniyle bu tür mesleki gelişim karmaşık olsa da, okuma yazma koçunun okuryazarlık müfredatı ve pedagoji konusunda sağlam bir temel bilgisine sahip olması gerekir (Jay & Strong, 2008).

Öğretme Becerileri: Çoğu zaman, koçun kaliteli öğretim programına ilişkin farkındalığı, gözlemine ve öğretim sunumunun değerlendirilmesine bağlıdır (Jay & Strong, 2008). Okuryazarlık koçluğu kolay bir iş değildir. Koç, öğretmenlerin okul süresi boyunca her sınıfta öğretimsel gelişimin beklenen sonucu ile öğretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktan sorumludur (Jay & Strong, 2008). Ayrıca koç soru sorar, diyalog kurar, yansıtır, gözlemler, öneride bulunur, model olur, tartışır ve öğretmenle birlikte problem çözer (Starrick, 2005). Ancak, öğretmenlerin öğrenmesine yardımcı olmanın yanı sıra, koçun kendisi de öğrenicidir. Okuryazarlık koçu bu süreçte koçluğun rolünü öğrenmekte aynı zamanda okuldaki hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gelişen okuryazarlık gelişimini öğrenmektedir (Jay & Strong, 2008).

Geri bildirim Becerileri: Koçların en etkili becerilerinden biri de geribildirim yapabilme becerisidir. Geribildirim, bireyin performansındaki ya da davranışındaki değişikliklerle koçun bu değişiklikleri nasıl değerlendirdiği ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Bir koç öğretmene teknik olarak geri bildirim sağlar. Koç, istenen sinerji ortaya çıkana kadar gözlemler, geri bildirim sağlar ve bu becerilere ince düzenlemeler yapar. Öğretmenlere yansıtma sürecinde yardımcı olmak için koç, öğretmenin sınıfındaki günlük etkinliklerini anlamalıdır. Bu durumda, koç öğretmene ne yapılması gerektiğini söylemek yerine sınıfta verilen öğretimle ilgili sorular sormalıdır (Jay & Strong, 2008).

Öğretmenden güçlendirmek istediği bir alanı belirlemesini istenebilir. Örneğin, bir öğretmen güçlü yönlerini ilerleme hızı, organizasyon ve soru sorma olarak tanımlayabilir. Güçlendirilmesi gereken bir alan olarak konu bağlamı ile ilgili ipuçlarının kullanılmasından bahsedebilir. Koç, öğretmene gözlem sırasında ipuçlarının öğretilmesine ve yönlendirilmesine odaklanacağını ve gözlemlerini bir geribildirim oturumunda öğretmenle paylaşacağını bildirebilir. Bir öğretmenin sınıfında bir koç tarafından yapılan bire bir gözlem, okuma yazma koçluğunun kalbidir. Bireysel sınıflarda ve toplu sınıflarda doğrudan gözlemden elde edilen bilgiler, koça öğretimin güçlü yönleri ve eksiklikleri hakkında önemli veriler sağlamalıdır (Jay & Strong, 2008).

Sonuç olarak koçluk sürecinde koçluk desteği verilecek bireyin doğuştan getirdiği yetenekleriyle kendinin bir bütün olduğu kabul edilerek yola çıkılmaktadır. Bireyin kendisinde var olan yetenekleri fark etmesi sağlanmalı ve özgüveni geliştirilmelidir. Daha sonra mevcut durum ve seçenekler belirlenerek sonuca giden çözüm yolları belirlenmelidir (Ceylan, 2002). Kişinin sahip olduğu özellikler ve istenen amaca ulaşması için ihtiyaç duyduğu nitelikler göz önüne alınmalıdır. Koçluk sürecinde kişiye özel durumlar söz konusu olacağından, kişiye özel planlamalar yapılmalıdır.

Koçluk planlanmış bir gelişim programıdır ve bireyin amaca ulaşması için gereken basamaklar planlanmaktadır. Koçluk desteği kişinin yetenek ve seçimlerine göre oluşturulmaktadır. Dolayısıyla doğrudan hazır çözümler sunulamayacağı belirtilmektedir. Tanımlamalar yapılmakta ve ardından uygulanmaktadır. Koç öğretmenin gelişimini düzenli takip eder ve öğretmenlerde farkındalık oluşturarak doğru çözüm yollarını kendilerinin bulmasını sağlamaktadır (Esen, 2006).

2.1.3. Koçluk Türleri

Eğitim alanında koçluk kavramına akran, teknik, takım, meslektaş, bilişsel ve mücadeleci koçluk gibi farklı etiketler verilmiştir (Garmston, 1987; akt. Jay & Strong, 2008; Wong & Nicotera, 2003). Bu etiketler okuryazarlık koçluğu için de geçerlidir. Koçluk terimi farklı etiketlerle verilebilirken, tüm bu etiketler bir okuma yazma koçunun çeşitli işlevleri için de isimlendirilebilir. Terimler arasında ortak olarak kabul gören durum koçun yetenekli bir akıl hocası ve daha az yetenekli bir meslektaş için okuryazarlık öğretmeni olduğu görüşüdür. Etiketler, bazı terimlerin yalnızca bireysel koçluğu ifade ettiği, diğerleri ise hem bireysel hem de grup koçluğuna atıfta bulunabileceğinden farklılık göstermektedir (Jay & Strong, 2008).

Eğitim alanında koçluk kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Akran Koçluğu (Peer Coaching): Akran koçu daha az becerili öğretmenlere programın uygulanması ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi için yardımcı olmaktadır (Joyce & Showers, 1996; akt. Bean, 2005).

Bazı durumlarda koç sınıfta dersi gösterir ve öğretmen ise sadece izlemektedir. Bu tür koçluk türünde öğretmen ile koç arasında ders gösteriminin tartışması çok zayıftır. Bir diyalog olmadığı için yansıtıcı paylaşım olmamaktadır (Bean, 2005). Okullarda akran okuryazarlık koçluğu modeli ile ders öğretimi gösterimi yapılmaktadır. Gözlenen sınıflarda koçluk

sisteminin olumlu izlenimleri olmasına rağmen akran koçluğu modelin de öğretmenin ihtiyaç duyduğu uygulamaların muhtemel hedefleri oluşturulup, geri bildirimler paylaşılır. Akran koçu olarak kabul edilen okuryazarlık koçu sınıf öğretmeni ile dersi tartışır. Dersin bütün unsurlarını derinlemesine ele alır. Bu nedenle, sınıf öğretmenin gelişimi ve mesleki gelişimi sağlama da iyi iletişim becerileri okuma yazma koçu için önemli bir beceridir (Jay & Strong, 2008).

Birbirlerine koçluk yapmaya başlamadan önce öğretmenlerin ne kadar bilgi sahibi olmaları gerektiğine dair farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bazıları öğretmenlerin sınırlı bilgi ve yeterliliğe sahip olduğu durumlarda bile öğretmen uzmanlığının arttığına inanmaktadır. Bazıları ise sadece uzman olarak yapılan koçluğun etkili olduğuna inanmaktadır. Ancak akran koçluğu son derece güçlüdür (Sandvold & Baxter, 2008).

Teknik Koçluk (Technical Coaching): Teknik koçlar okuryazarlık koçluğunun öğretim uzmanı anlamına gelmektedir. Teknik koçunun rolü sınıf öğretmenine mevcut süreç içine yeni öğretim teknikleri ve müfredatlar sağlamada yardımcı olmaktır (Wong & Nicorera, 2003). Örneğin; yazma öğretiminde bir ortaokul sınıfına yazma toplantısını yürütme ile ilgili koçun yardımına başvurabilir. Koç öğretmene yazma ve gerçek bir öğrenme toplantısında bazı not alma örnekleri gösterebilir. Öğretmene toplantıyı yönetmede koçluk yaparak model olur. Toplantıdan sonra koç öğretmenle bir araya gelerek neyi niçin yaptığını tartışmaktadır. Bir sonraki adımda öğretmen toplantıyı yürütür, koç ise bir gözlemci olarak katılır. Bunun ardından geri bildirim süreci başlamaktadır. Bir bütün olarak gösteri süreci teknik koçlukta önemli olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda öğretmenin öğrencilerle etkileşimi sırasında kendi tarzını ve yaratıcılığını korumasının da önemli olduğu ifade edilmektedir (Jay & Strong, 2008).

Ekip/Takım Koçluğu (Team Coaching): Takım koçluğu oluştuğunda, okuryazarlık koçu ve öğretmen birlikte plan yapar, öğretmenin deneyimlerinden bir havuz oluşturulur, takımın bir parçası olarak öğretmenin pedagojik bakış açısı paylaşılır. Takım koçu elverişli bir takım çalışması için yaratıcı bir ortam oluşturur. Takım koçu öğretmenin ihtiyaç duyduğu ek materyal ve malzemeyi sağlayabilir. Bu tür koçlukta planlama ve öğretim sorumluluğunda eşit dağılımın olduğu varsayılmaktadır. Planlamaya ek olarak kaynakların seçimi ve öğretmenin dersin uygulamasını nasıl yapacağının provasını içermektedir (Jay & Strong, 2008).

Meslektaş Koçluğu (Collegial Coaching); IRA tarafından bildirilen okuma koçluğu nitelikleri ve rolünün açıklamasına göre okuma yazma öğretmenleri ile öğretmenlerin mesleki hedeflere ulaşmak için işbirliği içinde oldukları ifade edilmektedir. Bu tanım meslektaş koçluğunu açıklamaktadır. Meslektaş koçu öğretmenlerin öğretimleri hakkında mesleki iletişimi yürütmektedir. Bir mentor (akıl hocası) olarak geri bildirim sağlar. Ancak okuryazarlık koçu sınıf öğretmenini değerlendirici veya yönetici (supervisor) olarak görev yapmamaktadır (Jay & Strong, 2008).

Bilişsel Koçluk (Cognitive Coaching); Bilişsel koçluk sınıf öğretmenlerinin becerilerinin genişlemesine ve rafine etmesine yardımcı olarak öğretmenin uygulamalarına vurgu yapmaktadır. Örneğin bir dersin video kaydından sonra öğretmen ve koç birlikte iyiye gitmesi ve geliştirilmesi hakkında tartışabilirler. Bu durum bilişsel koçluğun özüdür. Bu görüşme koç ile gelecekte yapılacak olan çalışmalar için bir sıçrama tahtası olarak belirtilmiştir. Okuma yazma koçu ders gözlemlerini yansıtır ve öğretmen üzerindeki yansımaları ile öğretmenin koçluk sürecindeki bir sonraki adımını dikkate almaktadır (Jay & Strong, 2008).

Mücadeleci Koçluk (Challenge Coaching); Belirli bir problem ortaya çıktığında ve bu durumun okuryazarlık koçu tarafından tespit edilmesi, mücadeleci koçluk olarak kabul edilmektedir. Problem sadece belirli bir sınıf düzeyi veya okul düzeyinde olabilir. Buradaki koçluk problem çözmeyi ya da eylem araştırmasını içerebilmektedir (Jay & Strong, 2008).

Öğretim Koçluğu (İnstructional Coaching): Öğretim koçluğu bir öğretmen ya da öğretmenlerle ortaklık kurarak, onların çocuklarla olan öğrenme ve öğretme sürecini incelemek ve daha sonrasında öğretmen veya öğretmenlerle birlikte hareket ederek istenen amaçları gerçekleştirmek için öğretmene yol gösterme süreci olarak tanımlanmaktadır (Cornett & Knight, 2009). Öğretim koçlarının öğretmenlerle olan ilişkileri uzman ve öğretmen arasındaki gibi bir ilişki değildir. Öğretim koçu ve öğretmen arasındaki ilişki iki tarafın da birbirine eşit görüldüğü, öğretmenin profesyonelliğine ve uzmanlığa saygı gösterildiği bir temele dayanmaktadır (Knight & Van Nieuwerburgh, 2012).

2.1.3.1. Okuryazarlık Koçluğu

Okuryazarlık koçluğu müdür, müdür yardımcısı, okuma uzmanı veya öğretmen gibi bir çok isimle etiketlenmektedir. Fakat bir okuryazarlık koçunun müdür, müdür yardımcısı, okuma uzmanı veya öğretmen olmadığı belirtilmektedir. Aslında okuryazarlık koçu bu etiketlerin

sahip olduğu özelliklere sahip olabilir ama bu süreklilik arz etmeyen bir durumdur. Okuryazarlık koçluğu için yeni bir etiket oluşturulduğunda okulda öğretmenlerin ihtiyaçlarını hassasiyetle yerine getirenler olarak tanımlanabilmektedir (Walpole & McKenna, 2004).

IRA (2004) göre bazı koçlar, okuma konusunda özel bir eğitimi olmayan gönüllüler iken, diğerleri yüksek lisans derecesi ve okuma uzmanı sertifikalarına sahip okul bölgesi çalışanlarıdır. Bazı okullarda öğrencilerle çalışan öğretmenler de koç olarak ifade edilmektedir. Bu bireylerin çeşitli eğitim seviyeleri olduğu ifade edilmektedir. Okuryazarlık koçluğu için üzerinde mutabık kalınmış tanımlar veya standartlar olmadığı için koçların genel yeterliliğinde çok az tutarlılık olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla okuryazarlık koçluğu için gerekli eğitim, geçmiş ve becerilerde çok az tutarlılık olduğu anlaşılmaktadır (Rodgers & Rodgers, 2007). Okuryazarlık koçu terimi, en azından okuma alanında yüksek lisansa sahip, mesleki gelişim konusunda biraz bilgiye sahip ve en azından birkaç yıllık öğretmenlik tecrübesi olan yüksek nitelikli bir bireyden bahsedildiği anlaşılmaktadır.

Okuryazarlık koçluğunun tanımı değişmekle birlikte, okuryazarlık koçları özünde okuryazarlık eğitimlerini geliştirmek için diğer öğretmenlerle birlikte çalışan uzman bir öğretmen veya okulun bütün okuma yazma programı için temel liderliği sağlayan uzman öğretmen veya liderin olduğu bir mesleki gelişim modeli olarak tanımlanmaktadır (Jay & Strong, 2008; Sturtevant, 2003). Deussen, Coskie, Robinson ve Autio (2007) okuryazarlık koçluğunu "üretkenliği artırmak için başka bir profesyonelle yakın çalışan daha bilgili bir profesyonel" olarak tanımlamıştır. Walpole ve McKenna (2004) ise okuryazarlık koçluğunun, belirli öğretim stratejilerini uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerini destekleyen okuma uzmanları tarafından sağlanan herhangi bir okul temelli mesleki gelişim türü olduğunu ifade etmektedir. Okuryazarlık koçluğunu Sailors ve Shanklin (2010) "araştırmaya dayalı stratejileri modelleyen ve öğretmenlerle bu uygulamaları öğretmenin kendi öğrencilerini nasıl dahil edeceklerini araştıran nitelikli ve bilgili bir bireyden sağlanan sürekli bir şekilde sınıf temelli destek" olarak tanımlamaktadır. Bir başka okuryazarlık tanımı ise, Moxley ve Taylor (2006) "okuma, yazma ve içerik öğrenimiyle ölçülen öğrenci başarısını geliştirme nihai hedefi ile okuma yazma eğitimini teşvik etme ve geliştirme sorumluluğuna sahip bir öğretmen lideri" olarak tanımlamaktadır. Bu liderlik, aylar veya yıllar boyunca okuma yazma programının hem geliştirilmesini hem de uygulanmasını destekleyen uzun vadeli bir mesleki gelişim sağlama sürecinin oluşturulmasına ve denetlenmesine yardımcı olmayı içermektedir (Sturtevant, 2003). Okuryazarlık koçları

öğretmenlerin bildiklerini ve yapabileceklerini fark etmelerine, öğretmenlere bildiklerini ve yaptıklarını daha etkili kullanma yeteneklerini güçlendirmelerine ve daha fazla öğrenip daha fazlasını yapmaları için öğretmenleri desteklemektedirler.

Okuryazarlık koçluğu tanımlarına dikkat edildiğinde bazılarının istekli, değerlendirici olmayan ve bireyselleştirildiğini vurgularken (Joyce & Showers 2002; Knight 2007), diğerlerinin okuryazarlık koçlarını yalnızca öğretmenlerle çalışmakla kalmayıp aynı zamanda tüm okul okuryazarlığı girişimlerine rehberlik eden ve destekleyen uzmanlar olarak tanımladığı görülmektedir (Freeman, Sugai, Simonsen & Everett, 2017).

Okuryazarlık koçluğu, okuma, yazma ve bağlam öğrenmeyi geliştirmek için müfredatı, öğretimi, değerlendirmeyi, mesleki gelişimi, kaynakları, müdahaleyi geliştiren bir hizmet olarak belirtilmektedir. Koçluk, resmi bir takip olmaksızın fikirlerin paylaşıldığı kısa bir sohbet olabilir veya yazılı planları, belirli stratejileri, zaman çizelgelerini vb. içeren çok daha karmaşık bir yapı olabilir. Okuryazarlık koçluğu, anlama gibi belirli bir alanda okuma yazma stratejileri donatılmış bir dersi ana hatlarıyla belirtmek de olabilir. Okuryazarlık koçu, öğretmenlerin uygun metinleri veya ders dizilerini seçmelerine yardımcı olarak müfredatın uygulanmasına yardımcı da olabilir. Öğrencinin önceki bilgilerle bağlantı kurmasına yardımcı olmak için grafik düzenleyiciler kullanılması gibi bir dersin gerçekleştirilmesi için öğretmene ipuçları ve stratejiler önerme şeklinde öğretim odaklıdır (Moxley & Taylor, 2006).

Okuryazarlık koçu, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini öğretmek ve modellemek için grubun tamamına veya küçük bir gruba mesleki gelişim sağlayabilir. Okuryazarlık koçunun rolünün önemli bir parçası, güncel, araştırmaya dayalı, profesyonel gelişim sunmaktır. Okuryazarlık koçu, bireysel gözlemleri, modellemeleri, konuşmaları, öğretmene geri bildirimleri vb. takip ederek gerçek bir koçluk yapılmasıdır. Koçluk, mümkün olduğunca çok destek vermeyi içermektedir. Öğretmenin ona sunulan bilgileri bir kez alıp, sınıfa geri dönmesini ve yeni stratejileri denemesi okuryazarlık koçluğu sürecinde istenmeyen bir durumdur. Okuryazarlık koçluğunda gerçekleşmesini istenen durum öğretmenlerin stratejiyi denemeleri, bir gözlemden veya okuryazarlık koçuyla yapılan konuşmalardan geri bildirim almaları ve daha az başarılı alanlar üzerinde çalışıp tekniği geliştirmeleridir. İyi bir öğretmen-koç ilişkisi hem öğretmenin hem de okuryazarlık koçunun deneyim yoluyla öğrenmesidir. Başarılı okuryazarlık koçları, daha fazla eğitimcinin başarılı olmasına yardımcı olmak için diğer öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinden yararlanmaktadırlar. Koçluk süreci için sürekli destek ve gözlem çok önemlidir. Başarılı koçun esnek olması

gereklidir. Örneğin resmi (çalıştaylar) veya gayri resmi (kaldırım sohbeti) olarak çeşitli mekanlarda koçluk yapılabilecek anları yakalayabilmesi önemlidir (Moxley & Taylor, 2006).

Uluslararası okuma birliğine (IRA) 2004 yılında yaptığı açıklama da okuryazarlık koçlarının mükemmel öğretmenler olmaları, okuma süreci, değerlendirme ve öğretim hakkında derinlemesine bilgiye, öğretmenlerle çalışma deneyimine ve iyi derece de sunum becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Koçlar için sadece diploma veya sertifika yeterli değildir. Koçluk esnek olmaya, diğerleri ile çalışma yeteneğine, iyi dinleme becerilerine ve diğer kişisel özelliklerin olmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu nitelikler akademik bilgi kadar önemlidir. Muhtemel koçların referanslarıyla görüşülüp, tartışılarak değerlendirilmelidir. Rahatsız edici durumlardan kaçınmaya yardımcı olmak için görev tanımlarının yapılması gerekmektedir (Sandvold & Baxter, 2008).

Değişim sürecindeki en önemli rol, okulun tüm okuma yazma programı için temel liderliği sağlayan öğretmenler olan okuryazarlık koçlarınındır. Bu liderlik, aylar ve yıllar boyunca okuma yazma programının hem geliştirilmesini hem de uygulanmasını destekleyen uzun vadeli bir personel geliştirme sürecinin oluşturulmasına ve denetlenmesine yardımcı olmayı içermektedir (Sturtevant, 2003). Bir koçun birincil rolünün, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek amacıyla karmaşık öğretim anlayışları oluşturmak için öğretmenlerle birlikte çalışmak olduğu ifade edilmektedir (Rodgers & Rodgers, 2007). Okuryazarlık koçluğu, tüm okulun öğrenme kültüründe olumlu bir değişim yaratma potansiyeline sahip olduğu için önemlidir (Moxley & Taylor, 2006). Bu tür mesleki gelişim öğretmenlerle sınırlandırılmamalıdır. Okulun akademik programından sorumlu olan yöneticiler ve diğer bölge düzeyindeki personelin de bu tür desteklere ihtiyacı olduğu unutulmamalıdır. Çünkü öğrencilerin okuryazarlığını ve içerik öğrenimini gerçekten geliştirecek etkili değişim, okul liderliğinin tüm seviyelerinde güçlü bir destek gerektirir. Etkili, sürekli ve destekleyici personel gelişiminin başarı için kritik bir önem taşıdığı ifade edilmektedir (Sturtevant, 2003). İlgili literatür okuma yazma koçluğunun öğretmenlerin mesleki gelişiminde olumlu bir değişim etkeni olduğunu belirtmektedir (Guiney, 2001; Moxley & Taylor, 2006; Poglinco & Bach, 2004; Toll, 2005; Walpole & McKenna, 2004). Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin en zor kısımlarını danışmanlar yerine akranlarıyla üstlenebilecekleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim elde etmek için önemli bir risk alması gerektiğinden, birçok yönden riskleri artırmak yerine azaltılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle, koçun öğretmenler tarafından bir akran olarak görülmesi

önemlidir (Rodgers & Rodgers, 2007). Buradan anlaşılacağı üzere okuryazarlığın koçluğunun amacı öğrenci başarısı ilgili olduğu ifade edilmektedir. Okuryazarlık koçluğu öğretmenlerin uzmanlığını artırdığı (Van Pelt & Poparad, 2006) ve öğretmenlerin okuma öğretimindeki uzmanlığı öğrencilerin okuma başarısını geliştirdiği belirtilmektedir (Allington, 2002). Öğrenci başarısı uzman öğretiminden kaynaklanır ve uzman öğretimi teşvik ettiği belirtilmektedir. Bu durum aşağıdaki gibi formüle edilmektedir (Sandvold & Baxter, 2008).

Okuma Yazma Koçluğu ➞ Uzman Öğretim➞ Öğrenci Başarısı

Yaşı, konusu, ortamı veya hedefi ne olursa olsun, bir öğrenci her zaman bir öğrenicidir. Okuryazarlık koçları bir öğretmendir ve en iyi öğretmenler gibi, öğrencilerine sadece yeni bilgiler sunmakla kalmamakta, aynı zamanda öğrenirken, pratik yaparken ve yeni öğrendiklerini öğretimlerine entegre ederken öğretmenleri desteklemek için öğretimin temellerini kullanmaktadırlar (Sandvold & Baxter, 2008). Sürecin karmaşık olması gerekmez, ancak biraz öngörü gerekmektedir (Rodgers & Rodgers, 2007).

Okuryazarlık koçluğunun karmaşık doğasını bir paradigma olarak tanımlamak ve tanımak zordur. Her koçluk deneyiminin durumsal bağlamı ve dinamikleri, çeşitli koçluk paradigmalarının biçimini ve işlevini belirleyecektir. Bunun nedeni, iki koçluk deneyiminin birbirine benzememesidir. Okuryazarlık koçu, okuma yazma öğretimini geliştirmek amacıyla hem bire bir hem de grup ortamlarında bir uzman öğretmen ya da bir okuma uzmanı olarak öğretmenlere mesleki gelişim sağlamak olan akranlar veya uzman olarak tanımlanmaktadır (Jay & Strong, 2008). Okuryazarlık koçluğu bir uzman olmasına rağmen öğretmenlere günlük çalışmalarıyla ilgili olmayabilecek konularda kısa bir süre için eğitim verdiği "tek seferlik" atölye çalışmalarının aksine, Bir uzmanın öğretmenlere günlük çalışmalarıyla ilgili olmayabilecek konularda kısa bir süre eğitim verdiği "tek seferlik" atölye çalışmalarının aksine, okuryazarlık koçları “işin içine yerleşmiş, sürekli olarak devam eden ve öğretmenlerin her gün sınıfta karşılaştıkları zorluklarla doğrudan ilgili, öğretmenlerin çalışmalarının bağlamına aşina kişiler olarak mesleki gelişim sağlamaktadırlar (Deussen, vd., 2007). Sonuç olarak Toll (2006)’ un ifade ettiği gibi okuryazarlık koçluğunun üç ana amacı vardır: öğretmen iyileştirme, program uygulama ve öğretmen yetiştirme. Casey (2006) ise okuryazarlık koçunun rolünü şu şekilde açıklamıştır. Okuryazarlık koçları;

• Öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştığı sorunları ele almak için özel olarak hazırlanmış mesleki gelişim oturumlarının tasarlanmasına ve kolaylaştırılmasına yardımcı olur,
• Sınıflarda öğretmenlerle birlikte çalışır, öğretim stratejileri gösterir ve öğretmenlere stratejileri denerken rehberlik eder,
• Öğrencilerin okuryazarlık ihtiyaçlarını değerlendirir ve bu ihtiyaçları karşılamak için öğretimi tasarlamak için öğretmenlerle işbirliği yapar,
• Öğretmenlere kendilerinden ve birbirlerinden öğrenmeleri için sürekli fırsatlar sağlamaktır.

Bunun yanında okuryazarlık koçu, pedagoji ve öğretim stratejileri uzmanı olarak, öğretmenlerin ve çocukların bu stratejileri kendi dil becerilerinde ve ayrıca içerik alanı öğretimlerine ve öğrenimlerinde kullanmak için geniş fırsatlara sahip olmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin bağımsız bir şekilde strateji uygulamasının doğal olmadığı stratejilerin öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir Öğretmenlerle çalışırken okuryazarlık koçunun, öğretmenin ilgi gösterdiği, açıkladığı ve çocukların bu stratejileri uygulamaları için çocuklara ne kadar fırsat sağlandığının kesinlikle farkında olması gerekmektedir. Stratejiler teoride kaldığı için gösterme veya uygulama kritik bir nokta olmaktadır (Jay & Strong, 2008).

Öğretmenden öğretmene gözlemi ve temel odak noktası öğretimi iyileştirme olan okuma yazma uygulamaları için geri bildirimler konusunda danışman konumunda olma okuryazarlık koçluğunun ana unsurlarındandır. Mesleki gelişim modeli olarak koçluk, öğretmenlerin küçük grupların gözlemleri, geri bildirimleri ve danışmanlığı şeklinde yapılandırılabilir (Jay & Strong, 2008).

Joyce ve Showers'a (2002) göre, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini öğrencileriyle yaptıkları işlere aktarabilmeleri için öğretmenlerin çalıştığı alanda mesleki gelişim gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için izole çalıştaylardan veya hizmet içi oturumlardan daha fazlasına ihtiyaçları bulunmaktadır (akt. Darling Hammond & Sykes, 1999). Buna karşılık, erken çocukluk okuryazarlık koçları, kendi öğretmenleriyle sürekli, öğretmen merkezli, yerleşik mesleki gelişim sağlamaktadır. Okul ortamında çalışmanın bir sonucu olarak, okuryazarlık süreçleri kuramlarına tüm grubun mesleki gelişimini sağlayarak öğretmenlere, yardımcılara ve diğer çalışanlara destek düzeylerini artırabilir (Blamey, Albert & Dorrell, 2008). Erken çocukluk okuryazarlık koçları, modelleme, yardımcı öğretim, gözlem ve geri bildirim yoluyla teorinin pratiğe

uygulanmasına yardımcı olmak için bireylerle veya küçük öğretmen gruplarıyla birlikte çalışmaktadırlar.

Mesleki gelişim, pedagojik ilgi alanlarını belirlemek için öğretmenle birlikte çalışan erken çocukluk okuryazarlık koçundan kaynaklanmalıdır. Koçluk daha sonra farklılaşarak erken çocukluk okuryazarlık koçu ve öğretmeni birlikte, öğretimi tartışmak için bir ortaklık kurarak öğretme ve öğrenmeye yönelik pratik yaklaşımlar hakkındaki bilgilerini geliştirirken işbirliği yapmaktadırlar (Kissel, Mraz, Algozzine & Stover, 2011).

Bazı okuryazarlık koçları, öğretmenlerin belirli bir okuma programı gibi belirli bir müfredatı uygulamalarına yardımcı olmaktadırlar. Bazı koçlar ise öğretmenlerin okuma yazma becerilerini ve bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadırlar. Ayrıca, özellikle okuryazarlık eğitiminin belirli alanları ile mücadele eden öğretmenlerle çalışmak üzere görevlendirilmiş koçlar da bulunmaktadır (Toll, 2006).

Bean (2004), yoğunluğuna göre değişen üç aşamalı koçluk aktivitesini tanımlamıştır. Bean'e göre en yoğunluk içeren koçluk aktivitesi meslektaşlarla ilişkiler geliştirmeyi, materyalleri önermeyi, materyal sağlamaya yardımcı olmayı ve öğrenci değerlendirmesine yardımcı olmayı içermektedir. Bu aktiviteler sadece bilgili, destekleyici bir başkası olmayı içermektedir. Bir başka deyişle işin yapılmasında destek sağlayabilecek biri olmayı içermektedir. Bunun gibi durumlarda, koç neredeyse fazladan bir çift el olarak algılanabilir. Bean'e (2004) göre en yoğun koçluk aktiviteleri ise model olmayı, birlikte ders vermeyi, öğretmenlere geri bildirim sağlamayı ve öğretmenlerin videoya kaydedilmiş derslerini analiz etmeyi içermektedir. Etkili okuma koçlarının organize olmaları, iyi iletişim kurmaları, notları ve programları yönetebilmeleri gerekirken, birincil rollerinin öğretmenin öğrenmesini ve yansıtmayı desteklemek olduğu ifade edilmektedir. Bu aktiviteler en yoğun aktiviteler türünde yer almaktadır. Bu bağlamda okuryazarlık koçluğunun iş tanımı aşağıdaki gibi belirtilmektedir.

Öğretmen Desteği

• Kişiler arası iyi ilişkiler kurar ve meslektaşlarla olumlu ilişki kurar.

• Öğretmenleri proaktif olarak destekler.

• Öğretmenlerin okuma ve dil becerileri rehberlik faaliyetlerini uygulamalarına yardımcı olur.

• Okuma ve dil becerileri müfredat kılavuzlarını geliştirmek ve desteklemek için kaynakları ve ilgili materyalleri seçer ve toplar.

• Küçük grup eğitimi ve kelimelerle çalışmak için koçluğu ve yönetim tarafından önerilen diğer stratejileri kullanır.

• Öğretmenlerin dersleri planlamasına, öğretimi uygulamada gözlemlemesine, geri bildirim sağlamasına ve küçük grup okuma öğretimi ve kelimelerle çalışma için en iyi uygulamaları modellemesine yardımcı olur.

• Sınıftaki öğrencileri gözlemler ve değerlendirir. Öğretmenlerin gerektiğinde sorunu çözmelerine yardımcı olur.

Program Kolaylaştırma

• Okuma ve dil becerilerinde araştırmaya dayalı uygulamaların geliştirilmesi, uygulanması ve izlenmesinde koçluk sağlar.

• Bazı ekip lideri toplantılarına katılır.

• Formların son tarihlerini bildirir ve yayınlar. (ör. Uygulama günlükleri, zaman çizelgeleri)

• Dil becerileri alanında mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olur ve uygun şekilde mesleki gelişim sağlar.

• Mesleki gelişim sunumları düzenler.

• Okul ve bölge düzeyinde veriye dayalı karar alma sürecine katılır ve bunu destekler.

Yönetim ile İrtibat

• Müdürler için dil becerileri mesleki gelişiminin geliştirilmesine yardımcı olur.

• Bölge ilköğretim müfredat koordinatörüne rapor verir ve gerektiğinde bölge toplantılarına katılır.

• Bina müdürleriyle sürekli iletişimi kolaylaştırır.

• Koçlar, müfredat koordinatörleri ve amir yardımcıları ile işbirliği içinde çalışır.

• Plan yapmak için bina yöneticileriyle düzenli olarak bir araya gelir.

Veri Toplama / Yorumlama ve Değerlendirme

• Çekirdek ekiple verileri toplar, düzenler, yorumlar ve raporlar.

• Öğrencilerin öğretim için gruplanmasına yardımcı olur.

• Öğretmenlerin istediği şekilde öğrenci okuryazarlığı gelişimini değerlendirir.

- Gelişimsel okuma değerlendirmeleri

- Gözlem anketleri

- Nitel okuma envanterleri

- Kayıtların çalıştırılması (Sandvold & Baxter, 2008).

Okuryazarlık koçları, yetişkin öğrenciler olarak öğretmenlerin özellikleri ve ihtiyaçları ile uyumlu hale getirmek için profesyonel gelişimi etkili bir şekilde sunmanın nüanslarını içeren etkili bir beceri setinde ustalaşmalıdır (McKenna & Walpole, 2013) En basit ifadeyle, okuma yazma koçları sorunları tespit ederek, öğretmenlerin bunları çözümlemelerine yardımcı olmaktadır (Toll, 2007). Birlikte, hedefleri tartışırlar ve devamlı bir şekilde işbirliğine dayalı iletişim kurmaktadırlar. Toll (2007), aşağıdaki faaliyetlerin bu müdahale sürecinin bir parçası olması gerektiğini göstermektedir:

• *Gözlemleme:* Koçlar öğretmenlerin sınıflarını ziyaret eder, gözlemler ve notlar alır.

• *Analiz:* Koçlar gözlemlerini ve gözlem notlarını değerlendirir ve öğretmenlerin sınıflarının başarılı olan yönlerini, başarılı olmayan yönlerini ve başarısız yönleri düzeltmek için atılacak olası adımları belirler.

• *İletişim:* Koçlar, gözlemlenen öğretmenlerle buluşur, gözlemi tartışır ve değişiklikleri öğretmenlerle paylaşır.

• *Öğrenme:* Koçlar, mevcut sorunları düzeltmek için uygulanabilecek stratejiler, programlar veya materyaller hakkında bilgi alır.

• *Modelleme:* Koçlar, çalışmalarını düzeltmeye çalıştıkları, öğretmenlerin gözlemlediği ve not aldığı öğretmenlerin sınıflarında ders verir.

• *İzleme:* Koçlar, gerekli değişikliklerin yapılmasını sağlamak için öğretmenleri ziyaret etmeye, analiz etmeye ve onlarla iletişim kurmaya devam eder.

Okuryazarlık koçu nasıl ve ne zaman koçluk yapılacağını ele almalı ve uygun bir hizmet modeli belirlemelidir. Başarılı okuryazarlık koçu, okuldaki her öğretim üyesine ulaşmak için birçok farklı şekilde hizmet verir. Koçluğun nasıl gerçekleştirilebileceğine dair genel bir bakış aşağıda verilmiştir (Moxley & Taylor, 2006).

Büyük Grup Mesleki Gelişim (Resmi): Bu modelde okuryazarlık koçu muhtemelen tüm okulun mesleki gelişimine destek olmaktadır. Koç gösteri derslerini tek başına veya bir danışmanı ile birlikte yapabilir. Her iki durumda da okuryazarlık koçu ileriyi planlamadan ve zaman içinde planlamanın takibinden sorumludur (Moxley & Taylor, 2006).

Küçük Grup Mesleki Gelişim (Resmi): Bu mesleki gelişim modeli büyük gruba benzer bir modeldir. Ancak öğretmen planlama grupları, sınıf seviyeleri veya bölümler gibi çok daha küçük gruplarla gerçekleşir. Okuryazarlık koçu bu modelde de gösteri derslerini ve takip aktivitelerini planlar. Bu model, grupla çok daha fazla geri bildirim ve etkileşime izin vermektedir. Ancak dezavantajı ise tüm okulun mesleki gelişimi için birçok kez tekrarlanması gerektiğidir (Moxley & Taylor, 2006).

Küçük Grup Mesleki Gelişim (Gayri Resmi): Bu, modele resmi modeline benzemektedir. Ancak genellikle kendiliğinden gerçekleşir ve iki resmi model gibi zamanın planlanmasına izin vermemektedir. Bu durumda, bir grup öğretmen koça bir soru veya endişeyle yaklaşabilir. Bu durum eğitimin işlediği bir andır. Okuryazarlık koçları olabildiğince anında yanıt vermelilerdir. Bazen gayri resmi küçük gruplar daha resmi küçük grup modellerine yol açmaktadırlar (Moxley & Taylor, 2006).

Modelleme (Resmi): Bu durumda, okuryazarlık koçu ya okuryazarlık stratejileri ya bir mesleki gelişim gösterimini ya da bir öğretmenin sınıfındaki öğretimi modeller. Diğer öğretmenler de öğretimi izlemeye dahil edilebilir. Takip etme, koçun öğretmenin uygulamasını gözlemlemesi ile öneri ve işbirliği sunması olacaktır (Moxley & Taylor, 2006).

Bire Bir (Gayri Resmi veya Resmi): Resmi anlamda, bire bir koçluk, bireysel yardım isteyen veya bireysel endişeleri olan bir öğretmeni içermektedir. Örneğin, fen bilgisi öğretmeni derslerine kelime dağarcığı gelişimi hakkında daha fazla bilgi dahil etmek isteyebilir. Bu, öğretmen bir endişe veya soruyla uğraşarak koçtan yardım alırsa gayri resmi bire bir model olmaktadır. Resmi model, öğretmen rahat olana ve kendini tehdit altında hissetmeyene kadar birlikte bir plan üzerinde çalışmayı içermektedir. Koç, modelleme yapabilir veya öğretmenin denemesi için sadece önerilerde bulunabilir. Her iki durumda da takip etme önemlidir (Moxley & Taylor, 2006).

Aynı zaman koçluk desteği verilebilecek başka zamanlar ve mekanlar da mevcuttur. Başarılı okuryazarlık koçları bunun gibi fırsatlardan yararlanmak için iletişim becerilerine sahip olmalılardır. Koridorda veya salonda, bir öğretmenin yardıma ihtiyacı olabileceğini belirten tartışma, basit bir bire bir tartışmaya ve sonunda daha fazla koçluğa yol açabilir. Öğrencilerin akademik performansı, belirli bir konu veya sınıf düzeyindeki bir sorunu gösterebilir. Bu durum öğretmenlerin düşük puanları ele almak için bir araya gelmesini sağlaması koçluk yapılabilmesine yol açabilir. Burada önemli olan nokta, başarılı okuryazarlık koçunun mümkün olan en fazla insana ulaşmak için her zaman koçluk yapılabilecek bir anı araması,

hatta bunun için fırsatlar yaratmasıdır. Aynı zamanda okuryazarlık koçları tüm zamanlarını sınıfta geçirememelerine rağmen, öğretmenleri mümkün olduğunca sık ziyaret etmeye özen göstermelidirler (Moxley & Taylor, 2006). Etkili koçlar, öğretmenlerdeki bireysel farklılıkları tanıması gerekmektedir. Bazı öğretmenlerin daha açık yardıma ihtiyacı olurken, diğerlerinin sadece güvence ve tanınmaya ihtiyacı olacaktır. Uygulamada istenen değişiklikleri üretebilmek için tüm koçluk türlerinin değerlendirici olmaktan çok destekleyici olması gerekir (Shanklin, 2006).

Etkili okuryazarlık koçluğunun bu nitelikleri, bir okuldaki okuryazarlık koçunun rolünün nasıl inşa edilmesi gerektiğini önermeye başlar. Etkili okuryazarlık koçluğunun özellikleri ile bir okuryazarlık koçunun eylemleri arasındaki bağlantıyı kurmaya başlamaktadır. Bireysel öğretmen eğitimini etkileyecekse, bir koçun programında döngüsel sınıf gözlemleri yapmak için yeterli zamana sahip olması önemlidir. Sınıf gözlemlerinin tam olarak kaç kez ve hangi zaman diliminde gerçekleşmesi gerektiği, hangi araştırmanın gerekli olduğu hakkında ampirik bir sorudur. Aynı zamanda bireysel öğretmenin inançları, öğrenme yolları, bilgisi ve deneyimi ile öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının derinliği ve kapsamı ile bağlantılı olabilir (Shanklin, 2006).

Koçluk sürecinin etkili sürmesi için okuryazarlık koçlarının sorumlulukları şu şekilde belirtilmektedir.

- Öğretmenlerle dersleri planlama ve uygulama
- Birlikte ders verme, birlikte öğrenen olma
- Yeni öğretim stratejilerini öğrenmek ve uygulamak için öğretmenlerle çalışmak
- Öğretmenleri nasıl öğrettiklerini tartışmaya teşvik etmek
- Sınıfları gözlemlemek ve geri bildirimde bulunmak
- Öğretmenler için gösteriler sunmak
- Öğretmenler için kaynak görevi görmek
- Müfredat, öğretim, değerlendirme ve standartlar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak
- İşbirliğini desteklemek, takım oyuncusu olmak
- Düzenli personel toplantıları düzenlemek
- Öğrencilerin çalışmalarını analiz etmek
- Öğretmenlerin değerlendirme verilerini kullanmasına yardımcı olma
- Öğretmenler için profesyonel gelişim tasarlamak ve mesleki gelişim sağlamak
- Öğrenci değerlendirmesine yardımcı olma
- Okuryazarlık koçluk programının ilerlemesini izlemek

- Öğretmenlere danışmanlık
- Yönetimle çalışmak
- Meslektaşlarla konuşmak
- İyi bir dinleme ve araştırma, güven duyulabilen, açık uçlu soru sorma, doğru veri toplayabilme, uyum sağlayabilme ve uzmanlıklarının sınırı fark edebilme yeteneklerine sahip olmalıdır (International Reading Association, 2004; Jay & Strong, 2008; Moxley & Taylor, 2006; Neufeld & Roper, 2003)

2.1.4. Koçluk Süreci

Koçluk sürecinde koç ile öğretmen arasındaki geçen koçluk destek süreci açıklanmıştır. Moran (2007) okuryazarlık koçluk sürecini ve okuryazarlık koçunun bu süreçteki rolünü aşağıdaki şekilde belirtmektedir. Araştırmada da bu teorik temel kullanılarak koçluk süreci gerçekleştirilmiştir. Ancak temel alınana okuryazarlık koçluk süreci 3. maddesi olan odaklı sınıf ziyaretleri ile 5. Maddesi olan çalışma grubu özellikleri araştırma da sadece bir öğretmene koçluk desteği verilerek çalışıldığı için gerçekleştirilememiştir.

1. *İşbirlikçi kaynak yönetimi;* Okuryazarlık koçu öğretmenin ulaşılan kaynaklardan faydalanması ve bilgi sahibi olması için çalışır. Bu öğretim, gruplama ve farklılaştırılmış öğretim hakkında konuşmak için bir fırsattır.

Okuryazarlık koçunun rolü; kaynak kişi, işbirlikçi, cesaretlendirici.

2. *Okuryazarlık içerik tanıtımı;* Okuryazarlık koçu içerik bilgisi sağlar ve işbirliğini teşvik eder. Bu format bütün öğretmenlerin bilgi, süreç, en iyi uygulamaları sağlama ve diğer konularda da aynı fikirde buluşmalarını sağlar.

Okuryazarlık koçunun rolü; kolaylaştırıcı, uzman, kaynak kişi.

3. *Odaklı sınıf ziyaretleri;* Okuryazarlık koçu öğretmenlere diğer öğretmenlerin öğretimi nasıl düzenlediğini ve diğer sınıf düzeylerinde beklenen anlayışı geliştirmeleri için fırsat sunar.

Okuryazarlık koçunun rolü; kolaylaştırıcı, kaynak kişi.

4. *Birlikte planlama;* Güncel veriler ve öğretim planları öğretmenler ile birlikte yorumlanır. Gruplama seçeneklerini tartışma, sonuçları değerlendirme ve özel ders planlamayı içermektedir.

Okuryazarlık koçunun rolü; kaynak kişi, işbirlikçi, cesaretlendirici.

5. *Çalışma grubu;* Eğitimciler öğretimleri ile ilgili konuları görüşmek üzere toplanır. Çalışma grubu seçenekleri, benzer görevleri, kitap çalışmalarını ve eylem araştırmalarını içerebilir.

Okuryazarlık koçunun rolü; kolaylaştırıcı, ara bulucu, kaynak kişi.

6. *Gösteri dersleri;* Okuryazarlık koçları öğretmenlere daha az bilinen ya da kullanımı hakkında daha kuşkulu olunan belirli öğretim tekniklerini gösterir.

Okuryazarlık koçunun rolü; uzman, danışman, tanıtıcı.

7. *Akran koçluğu;* Geleneksel koçluk sistemlerinden biri olan okuryazarlık koçluğu sınıf öğretmenlerini bilgilendirme sırasında gözlemler ve geri bildirimlerde bulunur.

Okuryazarlık koçunun rolü; uzman, cesaretlendirici, ses (fikir).

8. *Birlikte öğretim;* Sınıf öğretmeni ve okuryazarlık koçu bir ders planlar ve dersin uygulanmasının ve takibinin sorumluğu paylaşılır.

Okuryazarlık koçunu rolü; işbirlikçi, cesaretlendirici, ses (Moran & Powers; akt. Moran, 2007).

Benzer şekilde Koh ve Neuman (2006) çocukların dil ve okuma yazma çıktılarını geliştirmek için araştırma temelli stratejileri uygulayarak katılımcılara yardım etme odaklı koçluk modeli ve rollerini aşağıdaki şekilde ifade edilmektedirler (akt. Neuman & Cunningham, 2009).

Yerinde: Başarılı bir öğretmen – koç görüşmesinde bir koç kendi uygulamalarının kurallarını modelleme ya da gösteri uygulamaları yoluyla uygulayıcıların öğrenmesine yardımcı olur (Poglinco & Bach, 2004).

Dengeli ve sürekli: Koçlar devamlı bir şekilde öğretmenlerin eğitimsel devamlılığını sağlar (Darling Hammond, 1997; Guiney, 2001, Speck, 2002).

Yansımanın kolaylaştırılması: Çocukların çıktılarını geliştirmek için etkili bir koç gözlemler, dinler, uygulamaların yapılandırılmasını destekler. Ayrıca öğretmeni "doğru cevap" dikte etmezler (Guiney, 2001; Harwell Kee, 1999).

Yüksek etkileşim: Koç uygulayıcılar arasında karşılıklı saygı, uyum ve güven inşa etmelilerdir. Bu yoğun etkileşimli durum çocuklar için yararlı sonuçlar doğuracaktır (Herll & O' Drobinak, 2004).

Düzeltici geribildirim: Koç uygulayıcıların birlikte problem çözerek uygulama geliştirmek için açıklayıcı, yargılamadan değerlendirici, gözlemlenebilir olayları temel alan geribildirim yapar (Gallacher, 1997; Screiber, 1990).

Öncelik: Koç önceliklerin belirlenmesi ve çocukların dil ve okuma yazma uygulamalarını geliştirmek için eylem planlarının geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olur (Herll & O' Drobinak, 2004).

Okuryazarlık koçu, bir okulun okuryazarlık vizyonunu sınıflardaki fiili uygulaması yoluyla gerçekleştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Okuryazarlık koçluğu sürecinde öğretmenler, bireysel olarak üzerinde çalışmayı seçtikleri veya bir çalışma grubunun üzerinde çalışmayı kabul ettiği bir yöntemin uygulanmasıyla koçtan destek alabilmektedirler. Diğer zamanlarda koçluk, belirli bir programın uygulanmasına ve içindeki yöntemlere odaklanabilmektedir. Bu sonraki durumda, öğretmenler üzerinde çalışılacak belirli sorunları belirleyebilir veya koçun gözlemleyeceği ve hakkında yararlı geri bildirim sağlayacağı belirli alanları zaten biliyor olabilirler (Shanklin, 2006).

Rol ne olursa olsun, temel bilgi esastır. Ancak oyuncular gelişimsel yapıları nedeniyle farklıdır. Yetişkin öğrencilerin çocuklardan farklı ihtiyaçları vardır. Okuryazarlık koçları için keskin becerilerin dinamikleri, verimli planlama, etkili raporlama ve kalite değerlendirmesi çok önemlidir. Bu nitelikler yakınlık, saygı, motivasyon ve işbirliğini besleyecektir ve daha da önemlisi, bu etkileşimler "*bu işte beraberiz*" düşüncesini teşvik etmelidir (Jay & Strong, 2008).

Koçluk Sürecine başlamadan önce hedeflerin ve yönlendirmelerin amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. İyi bir koç yanlış yönlendirmeler yapmayacak kadar alanına hâkim olması gerekmektedir. Güven koçluk sürecinin temelidir. Güvenin karşılıklı direnç ve gerginlikleri önlediği ifade edilmektedir (Baltaş, 2001). Genel olarak herhangi bir koçluk türünün verdiği destek süreci aşağıda verilen aşamalarda gerçekleşmektedir.

1. Anlaşma
2. Gözlem ve Değerlendirme
3. Yapıcı Yönlendirme
4. Dirençle Başa Çıkmak

2.1.4.1. Anlaşma

Koçluk süreci karşılıklı güven ve anlaşma temeline dayanmaktadır. Yapıcı yönlendirme yani geri bildirim verme sürecini en başından belirlemek gerekmektedir. Koçluk sürecine başlamadan önce durum analizinin ve bireylerin tanımlanmasının yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Karşılıklı birbirini anlamaya çalışma, problemleri çözme sırasında koç ve öğretmenin birbirine ikna olması, şüpheye yer kalmaması gerekmektedir (Luecke, 2007).

Bireylerin koçluk sürecine başlamadan önce koçluk desteği almaya karar vermesi gerekmektedir. Bunun için birey kendine aşağıdaki soruları sormalı ve "evet" cevabını vermelidir.

Hazırım;

- *Gelişimim için ayıracak zamanım var*
- *Koçluk sürecine başlayıp devam etmek için kendimle anlaşma yapabilirim.*
- *Bulunduğum yer ile olmak istediğim yer arasında bir mesafe var.*

İstekliyim;

- *Beni hedefime ulaştıracak işleri yapmaya,*
- *Başarımı kısıtlayan davranışlarımı durdurmaya veya değiştirmeye,*
- *Yüzde yüz işe yarayacağına emin olmasam da yeni şeyler denemeye*

Erişeceğim;

- *Koçluk istediğim değişiklikleri gerçekleştirmem için uygun bir disiplin.*
- *Sonuca ne kadar zamanda ulaşacağımı umursamadan hedeflerime uygun adımlar atma noktasında sabırlıyım.*
- *Kalıcı değişiklikleri kolayca başarmam için desteğim var (Nixon Witt, 2008).*

Uyargil (1994) koçluk sürecinin başlamadan önce destek sağlanacak birey olan öğretmenle bir anlaşma yapılması gerektiği vurgulamıştır. Destek sağlanacak öğretmen ile koçun süreç boyunca ve sonunda sorumlu olunan kişilere, amaçların net olarak belirlenmesi, geribildirim kime, ne zaman ve ne şekilde verileceği, izleme ve değerlendirme yöntemlerine, karar verilen sonuçların nasıl uygulanacağı konularında hakkında birlikte konuşulup, birlikte karar verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Okuryazarlık koçu tüm öğretim sürecinde görev alan elemanların koçluk ve mesleki gelişim hizmeti sunmalıdır. Ancak direnç gösterenler için endişelenmemelidir. Başarılı okuryazarlık koçu, istekli ve gönüllü olana odaklanmalıdır. İsteksizleri zorlamak için çok fazla zaman harcamak doğru değildir. Okulda okuryazarlık kültürü geliştikçe ve okul idaresi okuma yazma liderliği sağladıkça, direnç gösterenler daha çok destekleyenler olacaktır (Moxley &

Taylor). İsteksiz öğretmenlerle çalışmak, koçların bu öğretmenlerin neden okuryazarlık koçluğu modelini desteklemediğini ve öğretmenlerin okuryazarlık ve öğretim konusundaki bakış açılarının kendilerininkinden neden farklı olduğunu anlamalarına da yardımcı olabilir (Toll, 2005).

2.1.4.2. Gözlem ve Değerlendirme

Burkins (2007) "Öğretmenleri onlarla konuştuğumuzdan daha fazla izler ve dinlersek, genellikle projelerinin ne olması gerektiğini bildiklerini görürüz" sözlerinden gözlem yapmanın önemi anlaşılmaktadır. Dolayısıyla etkili uygulamaların oluşması için gözlem ve bilgilendirme oldukça önemlidir (Blamey, Albert & Dorrell, 2008). Okuryazarlık koçları, eğitmenlere "öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirmede, öğretim uygulamalarının etkililiğini yansıtmada ve bu uygulamaları öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için iyileştirmede" yardımcı olmaktadır (Mraz, Kissel, Algozzine, Babb & Foxworth, 2011).

Bunu başarmak için, öğretmenlerin farklı değerlendirme araçlarına aşina olmaları, değerlendirmeleri nasıl geliştireceklerini ve yöneteceklerini bilmeleri, değerlendirmelerin neyi ölçtüğünü anlamaları ve öğretimi geliştirmek için değerlendirme verilerini kullanmaları gerekir (Darling Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009).

Bu durumda, bir okuryazarlık koçu, öğretmenlerin iş birliği yapmasını desteklemek için hizmet içi oturumlar düzenleyerek yansıtıcı öğretimi teşvik etmelidir.

Sürekli devam eden değerlendirme koçluk programına bağlı olarak aynı zamanda hem biçimlendirici hem de özetleyici olan, süregelen bir değerlendirme çabasını içermesi gerekmektedir. Koçlar için öğretmenlerin performanslarını nasıl iyileştirecekleri konusunda geri bildirim sağlamayı içeren biçimlendirici veriler çok önemlidir. Öğretmen uygulamalarındaki ve öğrenci başarısındaki değişikliklerle ilgili soruları ele alan özet veriler, okuryazarlık koçluk programını olabildiğince etkili hale getirme konusunda gelecekte kararlar almasına yardımcı olacaktır (Bean & Isler, 2008).

2.1.4.3. Yapıcı yönlendirme

Gözlem ve değerlendirme sırasında edinilen bilgiler koç tarafından öğretmenle paylaşılmaktadır. Öğretmenin davranışlarındaki gerçekçiliğe dikkat edilerek zayıf ve güçlü yönleri ortaya çıkarılır (Kazazoğlu, 2009). Koç, gözlemleri sırasında fırsatları değerlendirip

performanslarının artması için yönlendirme becerilerini kullanmaktadır. Olumlu gelişmeleri destekleyerek kendisi dâhil olmak üzere yapıcı ve eleştirel görüşlere karşı olumlu tavır içinde olmaya çalışmaktadır (Landsberg, 1997).

Öğretmenler bir koçun en önemli arkadaşlarıdır. Hem "müşteri" hem de yerleşik uzmanlardır. Koçların yapabileceği en büyük hata, her şeyi bildiklerini ve öğretmenlerin hiçbir şey bilmediğini varsaymaktır. Öğretmenlerin de koçlara öğretecek çok şeyi vardır. Öğretmenler ne kadar çok takdir edilirse, koçun çabasına o kadar çok güvenmektedirler (Sandvold & Baxter, 2008).

2.1.4.4. Dirençle başa çıkmak

Süreç sırasında öğretmen bazı alanlarda direnç gösterebilir. Direnç gösterenler geri bildirimleri kabul etmekte ve davranışlarını değiştirmekte zorlanmaktadırlar. Öğretmenin gösterdiği direnç duruma bağlı olarak zorluk ve çatışmalardan, kişinin soruna gösterdiği tepkilerden, kişilik özelliklerinden kaynaklanabilmektedir. Böyle bir durumda dirençle başa çıkmak, gerçekçi bir yönlendirme planı yapmak, ilerlemeyi izleyip değerlendirmek, iyi bir deneyim gerektirmektedir (Baltaş, 2001).

Casey (2006), okuryazarlık koçlarının öğretmenlerin direnç gösterme davranışlarını kabul etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Çünkü direnç gösterme olarak yorumlanabilecek davranışlar değil, "direnç çoğu zaman sadece öğretmenlerin öğrenmeleri için neye ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi" olduğunu ifade etmektedir.

Koç, öğretmenin sakladığı duygularını, korkularını ve ilgilerini de anlamalıdır. Koç direnç noktaları tespit edilen öğretmene destek vermelidir. Direnç noktalarını aşmaya ve isteksizliğin önlenmesine çalışmalıdır (Kenneth & Scott, 1997) Bu durumlarda sadece nazik olup ve ilerlemeye devam edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Direnç gösteren öğretmenlerin bahaneleri çok ve karmaşık olabilir. Ancak bunları nasıl hallettiğiniz basit: Kararlı ama nazikçe ilerlemektir. Zor durumlarla başa çıkarken, temel felsefe iyi olmaya ve denemeye devam etme olmalıdır. Bu şekilde davranılmazsa direnç gösterenlerle bağlantı kopabilir ve yeniden ilişki kurmak çok zor bir hale gelebilmektedir (Sandvold & Baxter, 2008).

Diğer yandan bazı öğretmenlerin koçun ifade ettiği şeylerin doğru olduğuna inanmadan veya inançlarınızı paylaşmadan onlardan istediğinizi yapabilecekleri ifade edilmektedir. Bu durumda önce davranışa sonra inançlara odaklanılmalıdır. Direnç gösterenlerin inançlarına saygı duyduğunuzu bilmeleri sağlanmalıdır. Bazı öğretmenlerin teşvik ettiğiniz şeyin

mantıklı olduğunu kendi kendilerine fark edip, inanç, davranışlarınızı takip edecekleri belirtilmektedir (Sandvold & Baxter, 2008).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazmaya Hazırlık

Okuma yazma becerisi geçmişten günümüze kadar en etkili bilgi edinme (Güneş, 2000) ve yayma türü olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda okuryazarlık kavramının geçmişten günümüze kadar değiştiği, geliştiği ve değişmeye devam ettiği görülmektedir. Dolayısyla okuma yazma becerisini tek bir cümle ile tanımlamanın oldukça zor olduğu ifade edilmektedir (Kurudayıoğlu Tüzel, 2010).

Okuma ve yazmanın birbirini tamamlayan çok yönlü yapıları nedeniyle okuma yazma kavramı birlikte kullanılmaktadır. Aynı zamanda okuma yazma ve okuryazarlık terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde yapılan araştırmalar sonucunda okuryazarlık kavramına ilişkin yeni özelliklerle okuma ve yazma ile okuryazarlık kavramları arasındaki farklılıkların daha belirgin hale geldiği ifade edilmektedir. Okuryazarlık ve okuma yazma kavramları arasında çok fazla ilişki olsa bile okuryazarlık kavramı, okuma ve yazmadan çok daha fazlasını içermektedir (Feyman Gök, 2013).

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) 2010 yılındaki raporunda okuryazarlığı "kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlamak, kullanmak ve yansıtmak" şeklinde tanımlanmaktadır. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) okuryazarlığı, toplumsal kabul ve anlamların, değer ve beklentilerin değiştiği bu yüzyılda, çağın gerektirdiği bir beceri olarak tanımlamaktadır. Okuryazarlık; el yazısıyla yazabilme, harfleri ve kelimeleri tanıyabilme ve heceleme gibi okuma yazma ile ilgili kavramların yanı sıra; tutumlar, beklentiler, hisler, davranışlar ve yazılı dil ile ilişkili becerilerde uzmanlaşmayı da gerektirir (Feyman Gök, 2013). Okuryazarlık, çeşitli bağlamlarda ilişkili olan basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim ve hesaplama becerisi olarak tanımlanmasının yanı sıra bireylerin bilgilerini, amaçlarını ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve kendi topluluklarına ve daha geniş toplumlara katılmalarını sağlamak için öğrenme sürekliliğini içermektedir (OECD, 2009).

Okuma yazma becerisi yaşamın ilk yıllarında başlayıp, yaşam boyu devam eden bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik yönleri olan bir süreçtir (Akyol, 2012; Bayraktar & Temel, 2014; Güneş, 2004; Morrow, 2005; Whitehurst & Lonigan, 2002). Erken çocukluk

döneminde ortaya çıkan okuma yazma ilgisi oldukça dikkat çekici olmakla birlikte çocukların okuma yazma becerilerini kazanımı oldukça şaşırtıcıdır (Jenkins, 2003; Weikel & Ranweiler, 2004). Okuma yazma becerisinin çocuğun gelişiminin doğal bir parçası olarak görülmesinin son derece önemli olduğu belirtilmiştir. Doğumdan yaklaşık 6 yaşına kadar olan gelişim döneminde, çocukların dil ve okuryazarlık başarıları sayılamayacak kadar fazladır (Justice, Pence, vd., 2005, Neuman & Dickinson, 2018). Dolayısıyla erken okuryazarlık becerileri çocukların formal olarak okuma yazma öğrenmeden önce, doğumlarından itibaren okuma ve yazma hakkında bildikleri her şeyi kapsamaktadır. Başka bir deyişle çocukların sözel ve yazılı dili anlama ile ilgili girişimleri erken okuryazarlık kavramıyla açıklanmaktadır (Stegelin, 2002; Weikel Ranweiler, 2004).

Sulzby ve Teale (1991), gelişen okuryazarlığı "okuryazarlık gelişiminin en erken evreleri, doğum ile çocukların geleneksel olarak okuyup yazmaları arasındaki süre" olarak tanımlamaktadır. Justice ve Pullen'e (2003) göre gelişen okuryazarlık ise "çocukların okumayı öğrenme görevini yerine getirdikleri geleneksel okuryazarlık eğitimi öncesinde çocukların edindiği okuma ve yazma hakkında ön bilgi" olarak ifade edilmektedir. Okuryazarlık süreci, ilkokulda verilen formal okuma yazma öğretiminden önce başlamaktadır. Okuryazarlık becerilerinin ön koşulu olan okuma yazmaya hazırlık becerilerinin temelleri erken çocukluk döneminde oluşmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Çocuğun okul öncesi dönemdeki okuma yazmaya hazırlık becerileri okuryazarlık gelişimi içinde ele alınabileceği ifade edilmektedir. Erken okuryazarlık becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile ilgilidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbiri ile etkileşim içindedir (Eliason & Jenkins, 2003; Jackman, 2005). Erken okuryazarlık becerilerinin alıcı ve ifade edici dil becerileri, kelime bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi gibi becerilerden oluştuğu ifade edilmektedir (Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven, 2005; Burns, Griffin & Snow, 1999; Casey & Howe, 2002; Dickinson & McCabe, 2001; Elliott & Olliff, 2008; Neuman & Dickinson, 2018; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2002). Justice ve Kaderavek (2004) ise benzer şekilde gelişen okuryazarlık gelişiminin öğelerini kelimeleri, heceleri, başlangıç sesleri ya da kafiyeleri ve fonemleri içeren fonolojik farkındalık; yazı kavramları ya da yazı ve kitapların nasıl düzenlendiği; harf adlarını ve özelliklerini içeren alfabe bilgisi ve edebi bilgi veya metinlerin söz dizimsel (sentaktik) ve anlam bilimsel (semantik) yapısı olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla okuma yazma gelişiminde fonolojik süreç becerileri, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin temelinden etkilendiği açıkça görülmektedir.

Çocukların bu becerilerle daha fazla ilgilenmesi onların okuma yazma gelişimlerinde daha yararlı olacağı ve kısa bir süre içinde okumayı öğrenebilecekleri belirtilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 2002).

Gelişen okuryazarlığın yapısı, "küçük çocuklara okumadan önce bir dizi ön koşul becerinin öğretilmesi gerektiğini ve yazmanın çocuklar okuyana kadar ertelenmesi gerektiğini" söyleyen okumaya hazırbulunuşluk yaklaşımının tersi olarak da ifade edilmektedir (Yaden, Rowe & MacGillivary, 2000). Okuma yazma becerilerinin gelişimi hakkında uzun yıllardır geçerliliğini koruyan okumaya hazır bulunuşluk yaklaşımı son yıllarda yapılan çalışmalara göre yerini gelişen okuryazarlık yaklaşımına bırakmıştır. Günümüzde yapılan araştırmaların çocukların doğumlarından itibaren 6 yaşına kadar geçirdikleri dönem içerisinde okuryazarlık gelişimlerinde bilişsel yönden önemli kazanımları olduğu ve bu nedenle bu dönemde verilen nitelikli öğretim faaliyetlerinin çocukların okuryazar olabilmelerinde oldukça önemli katkıları olduğu yönünde fikir birliği bulunmaktadır (Neuman & Dickinson, 2018).

Çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen okuma yazmaya becerileri gelişen okuryazarlık (emergent literacy) ya da erken okuryazarlık (early literacy) olarak kullanılmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998, 2002). Ancak ülkemizde gelişen okuryazarlık (emergent literacy) "kuluçka dönemi okuryazarlığı" (Çelenk, 2003), "okuryazarlık gelişimi" (Ege, 2007), "yeşeren okuryazarlık" (Gül, 2007) "gelişen okuryazarlık" (Berk, 2001; Girgin, 2003; Karasu, 2014) ve "filizlenen okuryazarlık" (Altun, Tantekin Erten & Snow, 2016; Baydık, 2003; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Kudret, 2014; Uzuner, 1996) şeklinde kullanıldığı da görülmektedir.

Çocuklar okula başladıklarında ortaya çıkan öğrenme oldukça hızlı olmasına rağmen küçük çocukların büyülü ve fantastik düşünceleri, birçok yetişkini, düşüncelerinin basit olduğuna ve bundan dolayı çocukların öğretimlerinin basit terimlerle veya kavramlarla verilmesi gerektiğini düşünmelerine sebep olmaktadır. Küçük çocuklar için pek çok okuryazarlık programının başlangıç adımı olarak harflere, harf seslerine ve basit renk kelimeleri veya ben, sen, top gibi sık tekrarlanan sözcükler gibi basit sözcüklere odaklanmaktadır. Basit olanlarla devam etme yaklaşımındaki zorluk dilin ve okuryazarlığın zengin içeriğini ortadan kaldırmasıdır. Dört yaşındaki bir çocuğun büyülendiği bir konu için dil becerilerindeki hakimiyetine dikkat edilirse dört yaşındaki bir erkek çocuğun, yetişkinlerin telaffuz etmekte zorlandığı dinozor isimlerini telaffuz edebildiği görülmektedir. Sadece dinozoru doğru bir şekilde isimlendirmekle kalmaz, aynı zamanda size yaşam tarzı, benzersiz özellikleri ve yeme alışkanlıkları hakkında ayrıntılar da sağlayabildiği görülmektedir (Casey, 2006).

Son yıllardaki okuryazarlık kavramının üzerindeki tartışmalar ve yenilikler ve özellikle Batı dünyasında meydana gelen okuryazarlığa ait yeni anlamlar ve değerler, ülkemizde daha çok temel okuma yazma becerisiyle kabul gören okuryazarlığın yeni tanımını öğrenme ve içselleştirme, bu becerinin erken yaşlardan itibaren kazanımının sağlanması ve daha nitelikli hale getirilmesi ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir (Feyman Gök, 2013).

Bundan dolayı okuryazarlık ve okuma yazma becerilerini ve özelliklerinin bilinmesi, bu süreçte ortaya çıkan problemlerin değerlendirilmesi de oldukça önemlidir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin bir parçası olarak okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilkokula başlamadan önce okuma yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olacaktır (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011; Şimşek, 2011).

2.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık İle İlgili Görüşler

Erken okuryazarlık kavramı günümüzde olduğu gibi geçmişte de açıklanmaya çalışılmıştır. Geçmişten günümüze kadar çocukların okuma yazmayı öğrenmelerine ilişkin birçok görüş, bakış açısı ya da yaklaşım bulunmaktadır. "Olgunlaşma teorisi", "Okumaya hazırbulunuşluk" (reading readiness), "Gelişen okuryazarlık" (emergent literacy) ve "sosyo kültürel yaklaşım" olarak isimlendirilen okuma yazmaya ilişkin kabul görmüş yaklaşımlar bulunmaktadır.

1950 yıllarında ortaya çıkan olgunlaşma kuramına göre çocuğun yıllar içinde geçirdiği değişimlerin özel ve önceden belirlenmiş bir şema ya da plana göre ortaya çıkması olarak belirtilmektedir. Bu plan ya da şemanın ortaya çıkması olgunlaşma olarak isimlendirilir. Okumayı öğrenmede en önemli faktör olgunlaşmadır. Çocukların sadece biyolojik olgunluğa ve zihin yaşına eriştikten sonra okuryazar olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda olgunlaşma teorisine göre ailelerin, çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde çok az etkili olduğu ve çocukların formal bir okuma yazma eğitimine başlamadan çok bilgi ve fikre sahip oldukları düşünülmektedir. Bundan dolayı okuryazarlığın önceden programlanmış biyolojik süreçlere bağlı olarak olgunlaşmayla oluştuğu varsayılmaktadır (Barratt Pugh & Rohl, 2000; Morrow, 2001).

Çocukların okumaya biyolojik olarak hazır olmaları gerekmesine rağmen, ön okuma deneyimlerden etkilenebileceği fikri ile olgunlaşma teorisinin tartışılmaya başlanmasına sebep olduğu bilinmektedir (Durkin, 1966; akt. Barratt Pugh & Rohl, 2000). Bundan dolayı

okul öncesi dönem programlarında deneyim ve öğretimin okumaya hazırbulunuşluğu hızlandırmanın bir yolu olduğu vurgulanmıştır. Böylece okuryazarlık sürecinde olgunlaşma ile birlikte çevrenin de etkili olduğu görüşü önem kazanmaya başlandığı ifade edilmektedir. Morrow (2005) "Çocuklar ilköğretime gelmeden önce okuma ve yazma becerileri ile ilgili bilgi sahibi değildirler. Bu nedenle çocukların okuma ve yazma öğrenmeleri için çok yapılandırılmış bir programa ihtiyaçları bulunmaktadır" şeklindeki olgunlaştırmacı teorinin temel fikrinin günümüzde kabul görmediğini açıklamıştır. Bundan dolayı çocuğun okuması için olgunlaşmasını beklemek yerine, olgunlaşmasını besleyen ve okumanın ön koşulu olarak tanımlanan becerilere ağırlık verilmektedir (Barratt Pugh & Rohl, 2000; Morrow, 2001; Vukelich, Christie & Enz, 2008). Okuma ve yazma formal bir eğitim yoluyla kazanılan birbirinden bağımsız sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel yeterlilikler olduğu belirtilmektedir (Barratt Pugh & Rohl, 2000).

Erken çocukluk döneminde hazır bulunuşluk yaklaşımı iki şekilde görülmektedir. Bunlardan ilki öğrenmeye hazır bulunuşluk diğeri ise okula hazır bulunuşluk olarak ifade edilmektedir. Öğrenmeye hazır bulunuşluk gelişimsel bir süreç olup, herhangi bir şeyi yapmak için bilişsel, sosyo-duyuşsal, psikomotor gelişim alanlarının hazır olmasını, okula hazır bulunuşluk ise çocuğun okula başlamasına kadar devam eden bir süreç olup çocuğun okula başlamadan önceki dönemde edindiği beceriler ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Skeete, 2006).

Feyman Gök (2013) okumaya hazırbulunuşluk yaklaşımını çocukların deneyimleri ile okuryazarlık veya okuma yazma hakkında daha önceden edinilebilecekleri bilgileri olabileceğini göz ardı ederek, okul öncesi eğitime başlayan bütün çocukların aynı gelişim düzeyinde olduğunu varsayan bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda okumaya hazırbulunuşluk yaklaşımının okuryazarlık gelişimi için biyolojik olgunlaşma ve çevre etkisinin birleşimi olduğunu belirtmektedir**.**

1970 yıllarında küçük çocukların okumayı ve yazmayı nasıl öğrendiğine dair araştırmalar, gelişimsel yaklaşımın okumaya hazırbulunuşluk görüşüne meydan okuduğu belirtilmektedir (Clay 1979; Goodman 1973; Smith 1971; akt. Barratt Pugh & Rohl, 2000). Bu bakış açısı Goodman (1986), McCormick ve Mason (1986), Strommen ve Mates (2000) ve Van Kleeck (1998) tarafından tanımlanmıştır (Rhyner, Haebig & West, 2009). Bu çerçeveler arasında ortak bir varsayım, önce yazı ile anlam arasındaki ilişkinin anlaşılmasının, ardından basılı formun anlaşılmasının gerçekleşmesidir.

Okuma ve yazmanın öğretilmesi gereken bir dizi izole beceri olmadığını, daha çok doğumda başlayan ve çocuğun aktif bir katılımcı olması ile devam eden bir süreç olduğunu öne sürmektedirler. Okuma, yazma ve sözel dil gelişiminin birbiriyle ilişkili olduğunu ve zaman içinde okuryazarlık etkinliklerine katılım yoluyla ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Gelişen okuryazarlığı kolaylaştıran deneyimleri sağladıkları için aile, akrabalar ve toplumun bu sürecin merkezi olduğu düşünülmektedir (Barratt Pugh & Rohl, 2000). Erken çocukluk dönemindeki okuma ve yazma gelişiminin tamamını Clay (1966) gelişen okuryazarlık olarak gelişimsel bir bakış açısı ile tanımlandığı görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde durduğu okuma yazma kavramlarından biri olan sözel dil becerileri hakkında yapılan araştırmalar okuma ve yazma kazanımının sözel dille çok fazla benzerliği olabileceği düşüncesiyle okuma yazma araştırmalarını tetiklemiş (Durkin, 1966; Morrow, 1983; Teale, 1986; akt. Feyman Gök, 2013) ve araştırma sonuçları yetişkinlerle etkileşime giren ve dil açısından zengin bir çevrede büyüyen çocukların sözel dil gelişimlerinin, bu fırsatlardan mahrum kalanlara göre daha çok geliştiğini ortaya koymuşlardır (Bruner, 1975; Halliday, 1975; akt. Feyman Gök, 2013).

Clay, 1975 yılında yaptığı çalışma da çocukların yazı yazmaya ilişkin ilgilerinin yetişkinlerin yazı yazmalarını örnek alarak oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca çocukların yaptıkları karalamaların, çizimlerin, rastgele yazılan harflerin ve uydurma hecelemelerinin yazı yazmanın erken şekilleri olduğunu ifade etmiştir. Çocuklar çevreleriyle girdikleri etkileşim sonucu okuryazarlık deneyimleri gelişmektedir. Böylece çocuklar resmi okuma yazma eğitimi almadan önce yazılı dilin varlığını ve işlevini doğal olarak tanımaya başlarlar. Bunlar kendiliğinden gelişen okuryazarlık (emergent literacy) yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Resmi okuma yazma eğitimi verilmeden önceki dönemde, çocukların yazı anlayışlarını biçimlendiren davranışlarını, becerilerini, kavramları ve deneyimleri tanımlayan becerilere kendiliğinden gelişen okuryazarlık denmektedir. Kendiliğinden gelişen okuryazarlık okuma, yazma ve sözel dil gelişiminin birbirleriyle ilişkili olarak ve zaman içinde gerçek okuma yazma aktivitelerine katılarak gelişimini temel almaktadır (Feyman Gök, 2013).

Bu doğrultuda çocuklar gerçek bir amacı olan, birbiriyle ilişkili gerçek okuma yazma aktiviteleri içinde yer alırlar. Aynı zamanda çocukların okuryazarlığı çocukların sözel dili öğrenmeleri gibi doğal bir süreç olarak öğrenmektedirler (Goodman, 1986; akt. Barratt Pugh & Rohl, 2000). Bu yaklaşım "Bütüncül Dil Yaklaşımı" olarak tanımlanmaktadır. Bütüncül dil yaklaşımına göre çocuklar dili, dil açısından zengin bir çevrede bir bütün halinde

öğrenirler. Benzer şekilde okuryazarlığı da yazı metin ve sözel dil açısından zengin sosyal bir ortamda iletişim fırsatlarıyla öğrenilmektedir (Feyman Gök, 2013; Turan & Ege, 2003; Morrow, 2001). Çocuğun kendi okuma, yazma, sözel dilini geliştirebilmeleri için özgür bir ortama ve okuma, yazma, sözel dil kazanımı için uygun modellere özenmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocukların okuryazarlık sürecinde olumlu yönde desteklenmeye ve gerekli rehberliğe ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir (Feyman Gök, 2013).

1970 ve 1980' lerdeki gelişen okuryazarlık görüşlerinin ardından 1990'larda, 1977 yılında Bourdieu tarafından geliştirilen sosyo kültürel teoriden türetilen sosyokültürel okuryazarlık öğrenimi teorileri ortaya çıkmıştır. Bourdieu, okuryazarlığın bir "kültürel sermaye" biçimi olduğunu savunur. Kültürel sermaye, "statü, zenginlik ve hareketliliğe" dönüştürülebilen bilgi ve yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Luke, 1993; akt. Barratt Pugh & Rohl, 2000).

Bu teoriye göre okuryazarlık bilgisi ve yeterliliğinin öğrenildikleri sosyal ve kültürel bağlama göre farklılık gösterdiği savunulmaktadır. Bundan dolayı sadece farklı okuma yazma biçimleri değil, aynı zamanda belirli okuryazarlık uygulamalarını yapmanın farklı şekilleri olduğu ifade edilmektedir. Çocuklar erken çocukluk programlarına katıldıklarında, yalnızca bazı okuryazarlık uygulamalarının geçerli veya meşru olarak algılandığını fark etmektedirler (Barratt Pugh & Rohl, 2000).

2.2.2. Okuma Yazmaya Hazırlığı Etkileyen Faktörler

2.2.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık ile Dil Gelişimi

Dil gelişimi, okul öncesi yıllarda ortaya çıkan en önemli kilometre taşlarından biri olarak ifade edilmektedir (Dickinson & Tabors 2001). Dil ve okuryazarlık terimleri birçok şekilde tanımlanabilmektedir. Ancak dil ve okuryazarlık, farklı ancak örtüşen ve karşılıklı yollarla gelişen ayrı yapılardır (Justice, Pence, vd., 2005). Dil, anlamı iletmek için kullanılan sesler, parmak hareketleri veya yazılardan oluşan herhangi bir sembol sistemi olarak çok geniş bir şekilde tanımlanırken (Bromley, 1988; akt. Vukelich, Christie & Enz , 2008), okuryazarlığın da birkaç farklı anlamı bulunmaktadır. Farklı görseller yoluyla anlam yaratma becerisi (örneğin Görsel okuryazarlık), temel kavram ve fikirlere ilişkin bilgi, (örneğin kültürel okuryazarlık) ve farklı konu alanları ve teknolojileri (örneğin matematik okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı) şeklinde tanımlanmaktadır. Dil, sözel dili, (konuşma ve dinleme yoluyla iletişim kurma) okuryazarlık ise okuma ve yazma (yazılı iletişim yoluyla iletişim

kurma) anlamına gelmektedir (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Okuma yazmanın dile bağlı beceriler olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocukların okuma yazmayı geliştirebilmesi için yeterli dil gelişimini göstermesi gerekmektedir. Çocukların iletişim kurduklarında kendilerini zengin bir kelime hazinesiyle ifade etmesi, anlatılanları anlaması gibi beceriler çocukların okuma yazma öğrenimine başlamadan önce sahip olması gereken dilsel beceriler olduğu belirtilmektedir (Girgin, 2003; Ege, 2007).

Çocukların okuryazarlık ve dil alanında da nasıl geliştiği dil ve okuryazarlık ediniminin çocuğun düşünmeyi öğrenmek, dünyayı anlamlandırmak gibi bütün gelişim alanlarıyla yakından bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Sözel dil, anlamı temsil eden sözel sözcüklerle birinci dereceden sembolizmi içererek okuryazarlığın temelini sağlamaktadır. Yazılı dil ise sözlü dilin birinci dereceden sembolizmine dayanan ikinci dereceden sembolizmi içerir. Yazılan ya da çizilen semboller, anlamı temsil eden sözlü kelimeleri temsil etmektedir (Vukelich, Christie & Enz , 2008). Dolayısıyla okuryazarlık becerileri ile dil gelişimi birlikte geliştiği ortaya çıkmaktadır (Albrect & Miller, 2004; Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011; Şimşek, 2007).

Çocuklar; dinlerken dinlemeyi, konuşurken konuşmayı, okurken okumayı ve yazarken yazmayı öğrenirler. Etkin bir şekilde dinleyebilen ve konuşabilen çocuklar etkin öğrenme stratejileri geliştirmekte ve okuma yazma becerisi kazanmakta da öne çıktığı ifade edilmektedir (Machado, 2003; Sevinç, 2003). Ayrıca bütün bu bileşenler birbirleri için de okuma yazma anlamında temel oluşturmaktadır (Morrow, 2005; Jenkins, 2003). Bu alanların birindeki gelişme diğerini etkilemektedir (Morrow, 2005).

Okuryazarlık gelişimi sürecinde çocuk dilinin çeşitli bileşenlerinin farklı zamanlarda önemli olduğu söylenmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Örneğin, Whitehurst ve Lonigan, okuma yazma sürecinin kelime haznesiyle başladığını ifade etmektedir. Başlangıçta, çocuk kodları anlamlara aktarmaya başlar, ardından harfler ile sesleri kodlar ve sonra bu sesleri tek tek kelimelere çevirir (Wilhjelm, 2004). Çocuklar iletişim kurmaya tek kelimeyle başlamakta ve sonunda karmaşık cümlelerle iletişim kurmayı öğrenmektedirler. Kelime dağarcığındaki en büyük sıçrama bu dönemde görülmektedir. (Bond & Wasik, 2009; Justice, Pence, vd., 2005). Kelime bilgisinde ve sözdizimi ve dilin anlambilimiyle ilgili komplike bilgi edinmede önemli ve hızlı artışlar, çocukların çok sayıda konuşma fırsatı ile dolu ortamlara maruz kalması ile gerçekleşmektedir. En yararlı sohbetler, konu ve fiilden daha fazlasının olduğu cümlelerle oluşturulmuş zengin bir dil içeren konuşmaların olduğu belirtilmektedir. Zengin dil, bilginin içeriğini tanımlamaya ve bilgilendirmeye yardımcı olan

çeşitli kelime dağarcığı ve tanımlayıcı sıfatlar ve zarflar içermektedir. Buna ek olarak, konuşmalar sırasında çocuklara, çocukların fikirlerine yanıt verecek, ifadelerini ayrıntılandıracak ve onlara yüksek kaliteli bir diyalog sağlayacak dilsel olarak yetkin yetişkinler tarafından geribildirim verilmesi gerekmektedir. Bu zengin dil ve anlamlı geribildirimler olmadan çocuklar, ne konuşmalarının içeriğini ve kullandıkları dil hakkında yararlı rehberlik alma ve kullanma fırsatına sahip olabilecekler ne de konuşma partnerlerinin modellediği daha sofistike yetişkin dilini uygulayamayacaklardır (Bond & Wasik, 2009). Çocuklar için zengin dil ve geri bildirim dil açısından iskele kurmayı sağlayan deneyimler olduğu ifade edilmektedir (Vygotsky 1978; akt. Bond & Wasik, 2009). İskele, bir çocuk ve bir yetişkin arasındaki ortak dil inşasıdır ve çocuklar dil konusunda ustalaştıkça yetişkin desteğinin kademeli olarak geri çekilmesidir (Bond & Wasik, 2009). Dolayısıyla bebeklik döneminde dil gelişimiyle ilgili yapılan bütün etkinlikler ve oyunlar ileride ortaya çıkacak olan okuma yazma gelişiminde etkili olmaktadır (Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011).

2.2.2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Gelişiminde Kitap

Kitap okuma, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmede kritik bir etkinlik olarak kabul edilmektedir (Dickinson, 2001; Whitehurst & Lonigan 2002). Okuryazarlığın gelişim sürecindeki ilk aşamasında çocuklar hikâye kitaplarını dinlemekten ve onları tartışmaktan hoşlanmaktadırlar. Bu şekilde basılı materyallerin bir mesaj içerdiğini fark etmeye başlamaktadırlar (Albrecht & Miller, 2004). Etkili kitap okumanın kritik özelliklerinden biri, okunanla ilgili konuşma ve tartışmaların başlaması için fırsat yaratmasıdır (Bond & Wasik, 2009). Kitap okuma sırasında çocukların dilini ve kelime dağarcığını geliştirmeye yardımcı olan konuşmaların önemi ifade edilmektedir (Ezell & Justice, 2005; Justice, Meier & Walpole, 2005; Justice & Pence 2005).

Yetişkinler, henüz okumaya başlamamış çocukların hikaye kitabı okuma etkileşimleri sırasında yazı yerine resimlere odaklanma eğiliminde olduklarını görebilmektedirler (Justice, Pence, vd., 2005). Bu durumu fark eden yetişkinlerin çocuklara hikaye kitaplarındaki basılı sembolleri dikkatlerine değer bir nesne olarak keşfetmeye yönlendirerek okuryazarlık becerilerine yardım edebileceklerini ifade edilmektedir (Justice & Ezell, 2001; McLane & McName, 1991).

En etkili kitap okuma deneyimleri, öğretmenin açık uçlu sorular sorduğu ve bu nedenle konuşmaları teşvik ettiği deneyimleridir (Dickinson, 2001; Dickinson & Smith, 1994; Smith & Dickinson, 1994). Açık uçlu bir soru, "evet / hayır" veya "tek kelimelik" yanıtından fazlasını gerektiren bir soru türüdür (Dickinson & Smith, 1994). Dolayısıyla açık uçlu sorular sormak, öğretmene çocukları konuşmalara dahil etme fırsatları sağlamakta ve çocukların anlamlı bir şekilde konuşmasına ve dili kullanmasına olanak tanımaktadır. Ek olarak, açık uçlu sorular sormak, çocukların kelimelerinin anlamını, hikayenin içeriğini keşfetmesine, öğretmen ve diğer çocuklarla dilsel olarak etkileşimde bulunmasına da olanak sunmaktadır (Bond & Wasik, 2009). Dolayısıyla çocukların sözel dil becerileri açısından gelişmesi onların okuryazarlık becerilerine katkı sunmaktadır.

Kitapların işleyişi kitap ve yazının bazı temel özelliklerini içermektedir. Örneğin, kitaplar belli yerlerde başlaması ve bitmesi, önden arkaya, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okunması (Schickedanz, 1992). Okunan yerin parmakla ara sıra takip edilmesi çocukların, okunan şeylerle, sayfada gördüğü ilginç işaretler arasında ilişki olduğunu yakalamalarını sağlamaktadır (Bennett, Finn, & Cribb, 1999). Dolayısıyla kitapların kelime dağarcığının geliştirmesinin yanı sıra çocukların kitapla daha çok zaman geçirdikçe yazı hakkında yeni şeyler öğrenmekte ve kendi fikirlerini geliştirmektedirler.

Çocuklar kitaplarla daha çok buluştukça yazı hakkında yeni şeyler öğrenmekte ve kendi fikirlerini geliştirmektedirler (Beaty, 2018). Okul öncesi dönemde çocuklar, kitapla ilk tanıştıklarında kitabın ne demek olduğu, yazıların bir mantığının olduğu, yazı dili ile konuşma dili arasında bir ilişki olduğu, kitap dilinin konuşma dilinden farklı olduğu, kitabın eğlenceli olduğu hakkında fikir geliştirmektedirler.

Çocuklar, en sevdikleri kitaplarla ilgilendikçe erken kitap kavramlarını edinmektedirler. Hemen hemen bütün anaokulu çocukları kitapları doğru bir şekilde tutar ve sayfaları kendi başlarına bir kitaba baktıkça önden arkaya doğru çevirmektedirler. Birçok anaokulu çocuğu bir kitabın ön, arka, üst ve alt kısımlarını ve sol sayfaların sağ sayfalardan önce okunduğunu göstermektedir. Çocuğu az kısmı ise geri dönüş yönü ile soldan sağa doğru izleme (işaretleme) yönlendirmesini göstermektedirler. Yazıyı izleyebilmek yani bir yazı çizgisini soldan sağa işaret etmek, favori bir hikâyenin kelimelerini söylerken anaokulunda geliştirilmesi gereken kritik bir beceri olarak belirtilmektedir. Bu duruma genellikle taklit okuma olarak adlandırılır. Çocuklar, en çok sevdikleri bir kitabın metnini ezberler ve metni her sayfaya baktıkça söyleyerek, çoğu zaman parmaklarını metin çizgileri boyunca ilerletirler. Okumayı parmakla takip etme daha ileri düzey bir okuma becerisini temsil

etmektedir. Okumayı parmakla takip etme, yazılan bir kelimeyi sözlü bir kelimeyle eşleştirirken bir metin satırı boyunca kelimeleri işaret edilmesidir (Ehri & Sweet, 1991).

Anaokulu öğretmenleri, çocukların basit bir metni ezberlemelerine yardımcı olarak onların basılı sembollerle ve kitap ile ilgili kavramlarını değerlendirmelidir. Öğretmenler çocuklar okurken çocukların söyledikleriyle kitapta baktıkları yer arasındaki koordinasyonu gözlemlemelidir. Birçok anaokulu çocuğu, böyle bir uygulama yaptıklarında yazıyı göstermedikleri görülmektedir. Parmağınızla eşleşen sesi göz önünde bulundurmadan, yazı boyunca parmağını gezdirmektedirler. Anaokuluna başlayan çocukların ancak birkaçı ilk zamanlarda konuşmayı yazıyla eşleştirmeye çalıştığı görülmektedir fakat bütün çocukların yazı ile sesi eşleştirmesi ancak okumaya başladıklarında parmak ucu ile okumayı takip etmeyi öğrenmeleri gerektiği belirtilmektedir (Morris, Bloodgood, Lomax & Perney, 2003).

Çocukların yeni bir kelime edinmesi, geniş, yüzeysel bir düşünceden daha fazla özgüllüğe ve farklı bağlamlarda o kelimeye sürekli maruz kalma ile zaman içinde derinleştirilmiş kavramaya doğru ilerlemektedir. Aynı zamanda çocuklar metindeki bir kelimeyi ne kadar sık duyarsa, onu öğrenme olasılıkları da o kadar artmaktadır. Çocuklar bir kelimeyi tek bir kitap içinde birkaç kez tekrarladıklarında ve aynı kitabı tekrar tekrar okuduklarında duyduklarında daha kolay öğrenmektedirler. Bir kelimeyi yalnızca bir veya iki kez duymak, edinme için her zaman yeterli değildir (Jay ve Strong, 2008; Justice, Pence, vd., 2005). Kelime ile ilgili gelişim ödevleri gerektiğinde yeniden yapılandırılmalıdır (Jay & Strong, 2008). Metinlerde ortaya çıktıklarında sözcüklerle ilgili üstdil tartışmaları yapmak çocukların sözcükleri öğrenmesini sağlamakta ve bu öğrenme, çocukların sözcükleri drama ya da metindeki sözcüğü işitmelerini sağlayan kitapla ilgili diğer etkinliklerde kullanma fırsatına sahip olduğunda daha da desteklenmektedir. Kısacası, tek bir hikaye kitabı okunması ile yeni bir kelimeye maruz kalmak, gelişmekte olan çocuklar için yararlı olsa da, eğitimciler, farklı koşullarda birçok kez yeni kelimeleri duymalarına izin vererek çocukların kelime öğrenimini hızlandırabilirler (Justice, Pence, vd., 2005). Çocukların yeni kelime dağarcığını keşfetmek için fırsat ve çeşitli yaklaşımlar sağlamak için grup şeklinde öğrenme etkinlikleri ve materyalleri kullanılmalıdır (Jay & Strong, 2008).

Hikaye kitabı okuma, gelişen okuryazarlık becerilerini geliştirme de sözel dili kullanmak için en çok araştırılan stratejilerden biri olduğu ifade edilmektedir. Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel (1994), diyalog şeklinde okumanın, kelime bilgisi oluşturmada etkili bir strateji olduğunu belirtmektedir. Diyalog şeklinde okuma, bir yetişkinin çocuğa hikaye okuduğu ve çocuğun zaten bildiği şeylerle iletişim kurması için

sorular sorduğu hikaye okuma türüdür. Diyalog şeklinde okuma, çocukların okumaya aktif olarak katılmalarını sağlar ve onlara nasıl hikaye anlatıcısı olacaklarını öğretir (Magda O'Looney, 2004).

Kitapları okurmuş gibi yapmak, öğretmenlerin çocukların kelime kavramını değerlendirmelerine de olanak tanımaktadır. Okumak için parmak ucu ile takip etmeyi deneyen çocuklar, yazılı kelimelerin bazı özelliklerle ayrıldığını fark etmeye başlamaktadır. İşaretlere ve söylenenlere dikkat ederek, çocuklar hedef kelimeyi bulmak için yazıyı takip edebilirler. Belirli kelimeleri bulmak için takip etmeyi kullanabilen çocuklar yazılı kelime kavramını geliştirmişlerdir. Yine, bu kavram anaokulu çocuklarının gelişmesi için çok önemlidir; kelime kavramının gelişimi geleneksel okuma gelişiminin önündedir (Morris, Bloodgood, Lomax, & Perney, 2003).

19. yüzyılın sonlarından itibaren küçük çocukların kitap okumalarının önemli olduğu ve okulda sonraki başarıları ile ilişkili olduğu kabul edilmiştir (Teale, 1984; akt. Dickinson & Tabors, 2001). Bir yetişkinin küçük bir çocuğa okumasını veya küçük bir çocukla resimli kitaba bakılması, sayfalara basılmış olan kelimelerin yüksek sesle okunmasından çok daha fazlasını içermektedir (Dickinson & Tabors, 2001).

Kitap okuma etkinliğinin neden bu kadar farklı yollarla gerçekleştirildiğini açıklamak için çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar; dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimi ile ilişkili olmasıdır. Çocuğun okuryazarlığa hazırlığı için basitçe kitaplara ve deneyimlerine maruz kalmasının önemli olmasından kaynaklanabilir. Çocuklar kitap okuma aktivitesi sayesinde yazının ve kitabın nasıl kullanıldığını öğrenmektedirler. Başka bir varsayım, ebeveyn ve çocuk arasındaki sıcak ve sevgi dolu zamana ve kitap sevgisi gelişiminin de ilişkilendirilmesine odaklanmadır. Bir başka açıklama ise ebeveynlerin çocuklarına kitap okurken ortaya çıkan konuşmalar, ebeveyn- çocuk konuşmalarında ortaya çıkan yorumlar ve sorular, annelerin metnin ötesine geçen konuşmalarının türüne odaklanmaktadır (Dickinson & Tabors, 2001).

Kitap okuma sırasında ortaya çıkan konuşma türleri dil becerilerinin gelişmesi için çok uygundur. Çocuk ve yetişkin resimli bir kitaba baktıklarında, önemli ve muhtemelen eşsiz bir fırsat kendini göstermektedir. Okuyucu ve çocuk, birbirinden bağımsız bir çizim ve metin üzerinde odaklanmıştır. Bu ortak ilgi, çocuğun dilini geliştirmek için destek sağlamaktadır. Kitap, ortak konu ve odak noktası sağlanmada açıklamalar, tanımlar ve betimlemeler gibi karmaşık belirgin bir dil için fırsat sunmaktadır. Kitap aynı zamanda, geçmiş deneyimler,

tahminler ve çıkarımlar gibi o anda orada bulunmayan şeyler hakkında konuşmayı kolaylaştırmak için bir başlangıç noktasıdır. Kitap okuma, çeşitli konuşma türleri için fırsatlar sağladığı ve aynı metin hakkında tekrar tekrar konuşma imkânı sağladığından dolayı kitap okuma durumu, diğer birçok duruma göre okul öncesi çocuklarıyla karmaşık konuşma için daha fazla fırsat sağlayabilir (Dickinson & Tabors, 2001).

Okul öncesi dönemde çocukların kitaplarla olan deneyimleri okuryazarlık becerileri için temel oluşturduğu için, çocuklara zengin okuma materyalleri olan bir ortam oluşturulması gerekmektedir (Morrow & Gambrell, 2005). Çocukların okuma yazmayı öğrenmeye başlamadan önce, zengin okuma yazma materyalleriyle dolu bir ortamda büyümesi ve bununla birlikte hazırlık dönemi geçirmesi oldukça önemlidir (Çelenk, 2003).

2.2.2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Gelişiminde Eğitim Ortamı

Tarihsel olarak, erken çocukluk gelişimi üzerine çalışmış olan filozoflar ve kuramcılar, öğrenme ve gelişmede fiziksel çevrenin önemi vurgulamaktadır. Pestolozzi ve Frobel, küçük çocukların öğreniminin gelişebileceği gerçek yaşam ortamlarını ve okuryazarlık gelişimini teşvik edecek manipülatif materyallerin hazırlanmasını tartışmaktadırlar. Montessori, bağımsız öğrenmeyi teşvik eden özenle hazırlanmış bir sınıf ortamı yaratmaya yönelik öneriler geliştirmiş ve ortam içindeki malzemedeki her materyalin belirli bir öğrenme hedefine sahip olmasını önermektedir. Piaget, çocukların etkileşimle keşfedip deneyecekleri bilgi edinmelerinin gerektiğini belirtmektedir. Küçük çocukların öğrenmesi için ideal ortamların gerçek yaşam durumlarını içermesi gerektiğini ve çocukların araştırma ve deney yapabilecekleri malzemelere ihtiyaç duyduklarını öne sürmektedir. Dewey, içerik alanlarının entegrasyonuna inanmaktadır. Ayrıca alan merkezlerindeki materyalleri depolamanın ilgi ve öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmektedir (McGee & Morrow, 2005).

Okuryazarlık açısından zengin bir çevre ve en uygun okuryazarlık gelişimini sağlamak için tasarlanan sınıfların okuma, dil ve sözel dil için çok miktarda materyal sunacağı belirtilmektedir. Bu materyallerin öncelikle geniş ve genişletilmiş bir okuryazarlık merkezinde bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak okuryazarlık materyalleri sınıfın diğer tüm merkezlerine yerleştirilmeli ve okuma-yazmanın işlevsel kullanımını teşvik etmelidir (ör. Matematik merkezinde bir grafik oluşturma veya bilim merkezinde hayvan resimleri hakkında bir kitap okuma). Sınıf içi materyaller ve düzenlemeler, gerçek yaşam deneyimlerini taklit edecek ve okuryazarlığı çocuklara anlamlı hale getirecek şekilde

tasarlanmalıdır (ör. Sınıf, her zamanki ev yaşam alanına ek olarak bir restoran gibi en az bir dramatik oyun alanını içermelidir). Tüm dramatik oyun etkinliklerine yönelik materyaller, çocukların deneyimlerine ve bilgisine bağlı olacak şekilde seçilmeli ve çocukların okuryazarlığı kullanma gereksinimini ve amacını görmeleri için işlevsel olması ifade edilmektedir. Dramatik oyun merkezi temaları, ev yaşamı ya da berber/güzellik salonu gibi çocukların tanıdığı mekanlardan oluşması gerektiği belirtilmektedir (McGee & Morrow, 2005).

Sınıfın görsel ve fiziksel tasarımına dikkat etmek, öğretim programının başarısına katkıda bulunmaktadır. Sınıfın fiziksel ortamını hazırlamak genellikle öğretimin planlanmasında göz ardı edilmektedir. Öğretmenler ve müfredat geliştirenlerin öğretim ve yönetim konularına yoğunlaşma eğiliminde olduğu görülmektedir. Öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği görsel ve mekânsal bağlamı pek dikkate almadıkları görülmektedir. Ortam değişmeden kalırken, enerjilerini değişen öğretim stratejilerine doğru yönelttikleri anlaşılmaktadır. Ortam, program faaliyetlerini koordine etmek ve desteklemek için ayarlanmalı ve yeniden düzenlenmelidir; aksi halde, öğretimin başarılı olmayacağı belirtilmektedir (Weinstein & Mignano, 2003; akt. McGee & Morrow, 2005).

Sınıf ortamı bilinçli bir şekilde düzenlediğinde, öğretmenlerin fiziksel ortamı kendi etkinlik ve tutumları ile sınıflarındaki çocuklar üzerinde aktif ve yaygın bir etki gösterdiği ifade edilmektedir. Seçilen mobilya materyallerinin uygun fiziksel düzenlemesi ve odanın görsel estetik kalitesi öğretme ve öğrenmeye katkıda bulunmaktadır (Loughlin & Martin, 1987; Morrow, 1990; Morrow & Tracey, 1996; Morrow & Weistein, 1986; akt. McGee & Morrow, 2005). Örneğin, kendi başına mekânsal düzenlemelerin tasarımı bile sınıfta çocukların davranışlarını etkilemektedir. Daha küçük alanlara bölünmüş odaların daha geniş açık alanlara sahip olan odalara göre akranlar arası sözel etkileşime ve hayali ve işbirlikçi oyunu daha çok kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (McGee & Morrow, 2005).

Dikkatli bir şekilde düzenlenmiş sınıflarda bulunan çocukların rastgele düzenlenmiş sınıflardaki çocuklara göre dil ile ilgili aktiviteleri daha fazla üretkenlikle kullandıklarını göstermektedir (Moore, 1986; Reutzel & Wolfersberger, 1996; akt. McGee & Morrow, 2005).

Sınıfta kullanılan temalara dayalı olarak okuma-yazma açısından zenginleştirilmiş dramatik oyun alanlarının rolünü araştıran çalışmalar dil ve okuryazarlık aktivitelerini arttırdığını ve aynı zamanda okuma yazma becerilerini geliştirdiğini öne sürülmektedir. Morrow, yeniden

anlatım veya dramatik oyunda kullanılan hikâye etkinliklerinin çocukların hikâye kompozisyonlarını ve hikâyeyi anlamalarını, ayrıntılarını hatırlama, sıralama ve yorumlama becerilerini geliştirdiğini bulmuştur (McGee & Morrow, 2005).

Okuryazarlık açısından zengin sınıflar, kolayca görülebilen fonksiyonel yazılarla doludur. Örneğin sınıfları gözlemlerken, "Sessiz lütfen" ve "lütfen kullandıktan sonra yerine koyun" gibi fonksiyonel bilgileri ve talimatları ileten işaretler ve malzeme veya yapılara ait etiketler görülmektedir. "Yardımcılar", "Günlük rutinler", "Sınıf devam listesi" ve "takvim" etiketli grafikler de bulunmaktadır. Ayrıca her çocuğun kendi dolabını ve öğrenim merkezlerini tanımlamak için etiketler de bulunmaktadır. Sınıfa özel olarak yerleştirilmiş duyuru tahtası, çocuklarla yazılı olarak iletişim kurmak için kullanılabilir. Paylaşılan yazı çizelgeleri ve sabah mesajları, temalardan oluşturulan yeni kelimeleri, sınıfta kullanılan tarifleri ve yürütülen fen deneylerini göstermek için de kullanılabilir (McGee & Morrow, 2005).

Açık hava ortamının da okuryazarlık gelişimini desteklediği görülmektedir. Kasalar, kutular, plastik kaplar, tahtalar, halatlar ve toplar gibi yaratıcı malzemeler çocuklara yaratıcı olarak oynamaya teşvik etmekte ve bunun gibi materyaller oyun sırasında ve sınıf içi konuşmalarında dilin gelişimini sağlamaktadır. Aynı zamanda deneyim çizelgeleri ve kitap yazmak için bilgi sağlamaktadır (McGee & Morrow, 2005).

Okuma yazma merkezi, yazı alanı ve harf – kelime çalışma alanını içeren kitap merkezi (bu merkezin adı okuma yazma ya da okuryazarlık merkezide olabilir) sınıfın odak noktası olmalıdır. Yazı ve yazı materyallerine anında erişim, okulda okuryazarlık etkinliklerine katılan çocukların sayısını arttırmaktadır. Okuryazarlık merkezindeki üç alanın her birinin belirgin ve çekici olması gerekmektedir. Aynı zamanda gizlilik ve açıklık tanımlanmalıdır. Her alan rahatça dört veya beş çocuğu barındırmalıdır. Okuma yazma için hazırlanan merkezi sınıfın önemli bir parçası haline getirmek çocuklara okuryazarlığa değer verildiğini göstermektedir. Materyaller, bireysel ihtiyaçları ve çocukların farklı gelişim düzeylerini karşılamalıdır. Her malzeme setinin kendi yeri olmalı ve sınıfta buna uygun davranılmalıdır. Okuma yazma merkezi; okuma, yazma, sözel dil gelişimi ve kelime gibi ilgili becerileri geliştirmek için materyaller içermelidir (McGee & Morrow, 2005).

Kitap merkezi; çocuklara kitap, yazar, tür, seviye ya da tema ile kitabı tanımasına yardımcı olan bir kodlama sistemi kullanarak kategoriye göre kitaplara ev sahipliği yapmalıdır. Kodlama, kütüphanelerde kitapların kolay erişimi için sistematik olarak düzenlendiği fikrini ortaya koymaktadır. Kitap merkezindeki bazı raflar, kitap kapaklarının gösterilmesi için açık

olmalı, böylece içeriğe dikkat çekilmelidir. Öğretmenler, açık temalı rafları, uygulandığı temalar hakkındaki kitapları belirtmek için kullanmalı ve birkaç haftada bir yeni kitaplarla değiştirmelidir. Diğer kitapları saklamak için türe veya yazara göre etiketlenmiş plastik kutulardan oluşan raflar kullanılabilir. Öğretmenler, kitapları zorluk derecesine göre etiketlenmiş plastik kutularda depolayabilirler. Öğretmenler kitap merkezinde herkes için kitap bulunmasını sağlamak için, çocuk edebiyatının farklı türlerini ve farklı zorluk seviyelerinde çocuk başına beş ila sekiz kitap içermesini sağlamalıdır. Çocukların ilgisinin sürmesini sağlamak için öğretmenler kitap merkezini sık sık yeni kitap ve materyaller almalıdır. Çocuklar kitap merkezindeki kitapları evlerine götürebilmelilerdir (McGee & Morrow, 2005).

Öğretmenler kitap merkezi alanını bir kilim ve yastıklar ile donatabilirler. Doldurulmuş oyuncak (pelüş oyuncak) gibi yumuşak oyuncaklar kitap merkezinde olabilir. Çocuklar doldurulmuş oyuncaklara okumayı severler ya da kitaplara bakarken onları tutarlar. Bu alan, çocukların okuduklarını ya da yazdıklarını diğer çocuklar için sınıfa gösterdikleri yerdir. Öğretmenler okuma için rahat ve özel bir mekan sağlamalıdır (McGee & Morrow, 2005).

Öğretmenler hikaye kitabı okumada, hikaye karakterleri kuklaları ile kukla sahnesi ile hikaye anlatımı ve sesli hikayeleri dinlemek için kulaklıklar gibi aktif katılım için materyaller sağlamalıdır. Hikaye anlatımı ve kukla sunumları hazırlamak için bir kukla sahnesi ve hikaye karakterlerini kullanmak gibi teknikler, çocukların hikaye sırası ve yapısı hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Bilgi kitaplarından bilgi almak için nesneleri kullanmak, kelime ve sınıflandırma becerilerini güçlendirmektedir. Ayrıca formal olarak okumayan çocuklar akıcı bir okuyucuyu dinlerken onu takip edilebilmektedir (McGee & Morrow, 2005).

2.2.3. Okumaya Yazmaya Hazırlık Becerileri

Millî Eğitim Bakanlığı 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; görsel algılama çalışmaları (el göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler), işitsel algılama çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri ayırt etme), dikkat ve bellek çalışmaları, temel kavram çalışmaları, problem çözme çalışmaları, el becerisi çalışmaları, öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları, güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları şeklinde belirlenmiştir.

Küçük çocuklar için altı önemli okuryazarlık öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlar alfabetik farkındalık, yazı bilinci, yazılı dil, anlama, fonolojik farkındalık ve sözel dildir (International Reading Association, 2004; National Early Literacy Panel, 2006). Aynı zamanda okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerilerinin sözel dil beceri, kelime dağarcığı, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi şeklinde ifade edildiği de görülmektedir (Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven, 2005; Dickinson & McCabe, 2001; Elliott & Olliff, 2008; Neuman & Dickinson, 2018; Whitehurst & Lonigan, 2002).

Araştırmalar, ilkokuldaki okuma başarısının okul öncesi dönemdeki sözcük bilgisi (Hart & Risley, 2003), fonolojik farkındalık (MaClean, Bryant & Bradley, 1987; Yopp & Yopp, 2009), yazı farkındalığı (Lesiak, 1997; Lomax & McGee, 1987; Pullen & Justice, 2003) ve harf bilgisi (Badian, 1995) ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda birçok araştırmada erken okuryazarlık becerilerinin okul hayatı boyunca akademik başarıyı da güçlü bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Dickinson & McCabe, 2001; Elliott & Olliff, 2008; National Early Literacy Panel, 2008; Neuman & Dickinson, 2018; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Whitehurst & Lonigan, 2002). Bu becerileri gelişmiş çocuklar okuma girişimlerinde daha fazla kazanç sağlar, daha hızlı okur ve daha yüksek yetkinlikle okumayı öğrenirler ve dolaysıyla okuma yazma öğrenmede daha başarılı oldukları görülmektedir (Nelson, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2002).

2.2.3.1. Sözel Dil Becerileri (Sözcük Gelişimi ve Kelime Dağarcığı)

Kelime Bilgisi, çocukların kelime anlamlarıyla ilgili bilgilerini ifade etmektedir. Her ne kadar kelime bilgisi edinimi sözel dil gelişiminin temel bileşenlerinden biri olsa da, aynı zamanda erken okuryazarlıkta önemli bir rol oynamaktadır (Christie, 2007). Bir dil becerisi olarak okuma, sözel dil becerisi ile gelişmektedir (Albrect & Miller, 2004; Şimşek, 2007; Whitehurst & Lonigan; 2002). Dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren çocuklar etkin öğrenme stratejilerini geliştirmekte ve okuma becerisini kazanmaktadırlar (Sevinç, 2003; Yazıcı, 2002). Aynı zamanda geniş kelime dağarcığına sahip olan ve konuşma dilini daha çok anlayan çocukların okuma oranlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 2002). Son yıllarda yapılan araştırmalar, kelime öğreniminin çocukların okumayı öğrenme yeteneklerinde ve bunun sonucunda okuldaki başarılarında oynadığı önemi göstermiştir (Hart & Risley, 1995; Snow, 1991). Ulusal Bilimler Akademisi raporu (akt. Snow, Burns & Griffin, 1998) ile Roskos, Tabors ve Lemhart (2009) okuma ile ilgili araştırmaları sentezleyen sözel dil ve kelime dağarcığının, okuma öğrenmenin temel taşı

olduğunu öne sürmektedir. Kelime dağarcığı gelişimi, okumayı öğrenmede oynadığı önemli rol göz önüne alındığında, okul öncesi çocukların öğrenme deneyimlerinin kritik bir yönü olduğu görülmektedir (Wasik, 2010). Sosyal içerikli bir dil kullanan yetişkinlerle etkileşim içine giren ve dil açısından zengin bir çevrede büyüyen çocukların sözel dil gelişimlerinin, bu fırsatlardan mahrum kalanlara göre daha çok geliştiği ifade edilmektedir (Bruner, 1975; Halliday, 1975; akt. Feyman Gök, 2013). Bu açıdan bakıldığında kelime dağarcığı özellikle okul öncesi dönemde üzerinde durulması gereken bir konudur.

Sözcük bilgisi çok erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Çocuklar ilk kelimelerini 8. ay ve 14. ay arasında (Ganger & Brent, 2004) yani ilk gerçek kelimelerini ortalama 1 yaşına (Justice, Pence, vd., 2005) kadar üretirler. Kelime dağarcıklarının boyutları 18 aylık olduklarında yaklaşık 50 kelimeye çıkar (Justice, Pence, vd., 2005). 18 ayda, çocuklar yaklaşık 50 kelimelik ifade edici bir kelime dağarcığı edindiklerinde, yaklaşık 24 aya kadar bir "kelime patlaması" na girerler (Goldfield & Reznick, 1990). Bu süre zarfında günde 9 kelime ile kelime dağarcıkları gelişmektedir (Ganger & Brent, 2004). 3 yaşındaki bir çocuğun ortalama 2.000 kelimeyi (Whitehead, 2007), 5 yaşındaki bir çocuğun ise yaklaşık 10.000 kelimeyi (Childers & Tomasello 2002; akt. Wasik & Bond; 2001) aşan kelime dağarcığının olduğu ve bu dönem çok daha fazla sayıda kelime anladığı bir dönemdir.

Kelime dağarcığıyla ilgili en etkili iddialardan biri büyük bir bilişsel değişime denk gelmesi olarak ifade edilmektedir. Adlandırma anlayışı, yani kelimelerin bir şeyi ifade ettiğinin veya her şeyin bir isme sahip olduğunun farkına varılmasıdır (Reznick & Goldfield, 1992). Bu düşünce kelimelerin kullanımında, belirli rutinlerle ilişkili seslendirmelerden, atıfta bulunmak için kullanılabilecek gerçek yetişkin kelimelerine doğru bir değişime işaret etmektedir. Çocuklar bu anlayışı geliştirdikten sonra kelimeleri hızlı bir şekilde edinmeye başlamaktadır (Ganger & Brent, 2004).

Çocuklar yaşadıkları deneyimler sayesinde kelime ve kelimenin anlamını öğrenmekte ve buna bağlı olarak da kelime dağarcıkları zenginleşmektedir. Kelime dağarcığı anladığımız, dinleme yoluyla tanıdığımız, konuşma dilinde kullandığımız, okuyup yazdığımız, kelimelerin tümünü ifade etmektedir. Sözcüğü anlama kelime dağarcığının geliştirilmesinin temelini oluşturmaktadır. Çocuklar kelime dağarcığını yeni kelimeler ve daha önceden bildiği kelimelerin farklı anlamlarını öğrenek genişletmektedirler (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011; Pilten & Okuma, 201).

Sözcüklerin anlamlarını öğrenme süreklilik içeren ve yavaş yavaş gelişen bir süreçtir. Kelimeler çocuklar tarafından anlamlı bulunduğu ölçüde öğrenilebilmektedir (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011; Pilten & Okuma, 201). Kelime dağarcığının gelişiminin önemi hakkında sağlam teorik kanıtlar ve görüşler olmasına rağmen (Hart & Risley, 1995), bu bilginin çocukların kelime öğrenmesiyle sonuçlanan etkili sınıf uygulamalarına nasıl aktarılacağı hakkında daha az şey bilindiği ifade edilmektedir (Wasik, 2010). Erken çocukluk dönemi öğretmenleri, kelime öğretimi sağlamak için geleneksel olarak rastlantısal yaklaşımlar kullanmaktadırlar. Çocuklara kelime anlamı bilgisini kazandırmak için hikâye kitabı okuma ve sınıf konuşmalarında "çaylak anlar" aramaktadırlar (Christie, 2007).

Çocukların yeni kelime edinimleri öncelikle yeni kelimelere tesadüfen maruz kalması ile gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Tesadüfen maruz kalma, çocukların bilinmeyen kelimeleri kasıtlı olmayarak deneyimledikleri durumları ifade etmektedir (Nagy & Herman, 1987; akt. Justice, Meiser & Walpole, 2005). İkinci olarak çocukların yeni kelime öğrenimi, kelime temsillerinin olgunlaşmamış, eksik temsilleri olan olgunlaşmış ve tam temsillere doğru aşamalı olarak geliştiği aşamalı bir süreç olarak ifade edilmiştir. Curtis, kelime bilgisi gelişimini dört aşamalı bir süreç olarak geliştiğini belirtmiştir. Bunlar:

1. Aşama: Kelime hakkında bilgi sahibi olmama. ("Daha önce hiç görmedim."),
2. Aşama: Yeni ortaya çıkan bilgileri yansıması. ("Bunu duydum, ancak ne anlama geldiğini bilmiyorum."),
3. Aşama: Bağlamsal bilgi ile açıklama. ("Bağlam içinde tanıyorum — bununla bir ilgisi var….")
4. Aşama: Tam bilgi ile ifade etme. ("Biliyorum.") (akt. Justice, Meiser & Walpole, 2005).

Üçüncüsü ise, çocukların yeni kelime öğrenimi, yetişkin tavsiyelerinden etkilenen gelişimsel bir süreç olarak görülmektedir. Çocuklar, yetişkinlerle etkileşimleri yoluyla yeni kelimelere maruz kaldıklarında tesadüfi maruziyetlerin daha avantajlı olabileceği ifade edilmiştir. Örneğin, kelime öğrenme sürecini hızlandırmak için yetişkinler hikaye kitaplarında yeni kelimeler ortaya çıktığında yeni kelimelerin anlamlarını detaylandırmalıdır (Penno, Wilkinson & Moore, 2002). Bu tür durumlarda, çocukların yeni kelimelere maruz kalması yine de tesadüfi olarak kabul edilmektedir. Ancak yetişkinlerin bu maruz kalmaya aracılık etmesi öğretici olarak yorumlanmaktadır (Justice, Meiser & Walpole, 2005). Kelime öğrenmeye ilişkin teorik perspektifler, ayrıntılı açıklamaların, ayrıntılı olmayan rastlantısal karşılaşmalara göre kelime öğrenmeyi teşvik etmek için daha güçlü olabileceğini düşündürmektedir (Nagy & Herman, 1987; akt. Justice, Meiser & Walpole, 2005).

Sözel dilin, okuryazarlık için öncü ve sürekli bir destek olarak önemi anlaşıldığında anaokulu öğrencileri için öğretmenler

- Şarkı söyleyerek ve müzik yaparak sesler oluşturmalı.
- Müziğe, hikâyelere ve tartışmalara kulak vermeli ve yanıtlamalı.
- Çeşitli amaçlar için (eğlenmek, yönlendirme yapmak, başkalarıyla diyaloga girmek ve dil içindeki kalıpları dikkat etmek için) dinlemeli
- Dilsel, bilişsel ve sözlü uyarıcıları olan sözel dil etkinliklerine katılmalı (Strickland & Shanahan, 2004).

Kelime dağarcığı daha geniş olan çocuklar yeni kelimeleri göreceli olarak daha kolay öğrenme eğiliminde olduğu görülmektedir. Daha küçük kelime dağarcığı olan çocukların yeni kelimeleri karşılaştırarak öğrenmesi daha yavaş ilerlemektedir. Bunun nedeni, çocukların bildikleri kelimelerin anlamsal temsillerini düzeltmeleri ve yeni kelimeler ile bilinen kelimeler arasında ilişkiler oluşturmalarıdır (Snow, Burns & Griffin, 1998). En küçük yaşlarda bile, yeni kelimelerin anlamlarını anlama ve hatırlama yeteneği, büyük ölçüde bir çocuğun kelime dağarcığının halihazırda ne kadar gelişmiş olduğuna bağlı olduğu belirtilmektedir (Robbins & Ehri, 1994).

Kelime bilgisi, dil yeterliliğinde temel bir bileşendir. Kelime bilgisi öğrencilerin nasıl konuştuğuna, dinlediğine, okuduğuna ve yazacağına yönelik temelin çoğunu sağlar (Carr, 2002). Snow ve Oh (2011), bu durumu erken ve geç okuryazarlık sonuçlarının güvenilir bir göstergesi olarak kabul etmektedir. Normal gelişen çocuklar için, kelime dağarcığı diğer dil bilgisi göstergeleriyle oldukça ilişkilidir. Örneğin, okuduğunu anlama ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Hirsh, 2003). Kelime dağarcığı gelişimi ile fonolojik farkındalık arasında pozitif bir ilişki vardır ve kelime dağarcığının büyümesi, kelimelerin hafızada nasıl depolandığının yeniden düzenlenmesiyle sonuçlanmaktadır (Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006).

Soruları cevaplayabilmek ve yorum yapabilmek için yüksek sesle okunan bir kitabı dikkatlice dinlemeyi, öğrenme temel okuma becerilerindendir. Bu tür davranışlar çocukların yüksek sesle okunanı anladığını ve kavradığını göstermektedir. Kitapların dinlenilmesinin yeni kelimeler öğrenilmesi için de önemli bir yol olduğu belirtilmektedir (Wasik & Bond, 2001). Kelime bilgisi ve kavramanın gelişimi çok fazla çocuğun bildiği daha karmaşık kitap ve hikayeleri anlayabildikleri karşılıklı bir ilişkiye sahiptir. Anaokulunda, tüm çocuklar yüzlerce karmaşık kelime öğrenmeli ve anlayabilecekleri, keyif alabilecekleri kitapların karmaşıklık düzeyi artırmalıdır. Zengin bir kelime dağarcığına sahip olmak ve karmaşık

kitapları anlayabilmek, daha sonraki okuma başarısında hızlı ilerlemeler için yol açmaktadır (McGee & Morrow, 2005).

Hikayeleri ve bilgi kitaplarını bazı detaylarla ve kitaplardaki karmaşık kelime bilgisini kullanarak tekrar öğrenmek anaokulunun önemli bir parçasıdır. Anaokullarının tekrar denemesiyle hem hikaye hem de bilgilendirici kitaplar kitaplarda bulunan karmaşık cümle yapılarını daha fazla ele alır, daha fazla bilgi ve bazı karmaşık sözcükleri içerir. Öğretmen çocukların sözel dili ve anlama becerisi hakkında fikir edinmek ve kitapların detayları ve kelime bilgisini incelemeleri için çocuklara tekrar okunan hikaye ya da bilgilendirici kitap hakkında soru sorabilir (McGee & Morrow, 2005).

Kelime hazinesinin geliştirilmesi hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde veya tesadüfen gerçekleşmesinin hem okuryazarlık koçu hem de sınıf öğretmeni için oldukça güçlü çıkarımları bulunmaktadır. Planlı kelime öğretimi fikri önemlidir. Ancak özellikle çocukların metinle etkileşime geçmeden önce yani plansız, spontane olarak gerçekleşen kelime öğrenmeleri sırasında da öğretim durumundan ya da kendi kendilerine keşfetmeden yararlanarak bir kelime, konuşma şekli veya kavram geliştirme gibi avantajları bulunmaktadır. Koç, planlanan kelime öğretimini gözlemlerken, çocuklara yanıt vermeden önce seçilen kelimelerin çocukların neyi okuyacaklarını, anlamalarına yardımcı olup olmayacağını ve çocukların seçilen kelimeleri sözlü ve yazılı olarak uygun şekilde kullanıp kullanamayacağını düşünmelidir. Okuryazarlık koçunun öğretmen tarafından ele alınmayan veya öğrenciler tarafından sorgulanmayan kelime, konuşma şekli veya kavram gelişimlerini gözlemlemesinin de bir o kadar önemli olduğu belirtilmektedir (Jay & Strong, 2008).

Wasik (2010) araştırmasında Neuman Dwyer'in (2009) tarihinde yaptıkları kelime dağarcığı ile ilgili araştırmalarında küçük çocukların eğitimlerinde kelime öğretiminde sistematik yöntemlerden yoksun olduklarını vurguladıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte araştırmada kelime öğretiminin tam olarak ele alınmayan bir yönü olarak okul öncesi müfredatı uygulamada öğretmen mesleki gelişiminin oynadığı rolü belirttikleri görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere bu alanda, öğretmenlere, programın bir parçası olarak çocukların dilini ve kelime dağarcığını geliştirme konusunda iskele kurma konusunda açık bir rehberlik ve eğitim sağlama kapsamı belirsizliğini koruduğunu söylemek mümkündür. Programın öğretmenlere sağladığı mesleki gelişim, diğer bir deyişle öğretmenlerin kelime dağarcığı gelişimi hakkında ne bildiği ve belirli bir müfredat bağlamında kelime bilgisini desteklemek için stratejileri nasıl uyguladıkları çocukların dil gelişimi üzerinde kritik bir etkiye sahip olacağından, bilgimizdeki bu boşluk son derece

önemlidir (Wasik, 2010). Öğretmenler için kılavuz bir çerçeve ve öğretimi destekleyen materyaller sağlama açısından programın önemi vurgulanmaktadır. İyi geliştirilmiş bir programın, küçük çocuklara belirli kavramları öğretmek için etkinlikler ve yapılandırılmış görevler için uygun, düşünülmüş fikirler sunabileceği ifade edilmektedir. Ancak, çocuklar üzerinde en önemli etkiye sahip olan, programı uygulayan öğretmenin kalitesi ve becerisidir (Darling Hammond & Bransford, 2005). Dil ve kelime dağarcığı gelişimini teşvik etme için öğretmen-çocuk etkileşimlerinin doğası ve kelime dağarcığının sunulma ve pekiştirilme şekli çocukların öğreniminde kritik faktörlerdir (Penno, Wilkinson & Moore, 2002). Özellikle, öğretmenler tarafından kelimelerin nasıl sunulduğu ve açıklandığı ile kelimeleri gün boyunca kasıtlı olarak nasıl kullandıkları ve bu kelimeleri kasıtlı olarak çocuklar için farklı olaylara ve aktivitelere nasıl dönüştürdükleri, çocukların kelimeleri nasıl işittikleri, anladıkları ve kullandıkları üzerine belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu durumun sonucunda çocukların bu içeriği ne kadar iyi içselleştirdiklerini ve hatırladıklarını şekillendirmektedir. İyi eğitimli bir öğretmene sahip olmayan bir program, belirli bir tema veya ünitenin uygulanmasının tamamında ve gün boyunca hatta eğitim süresi boyunca dil deneyimlerini çocukların edinmesini uzman bir şekilde destekleyemeyeceği ifade edilmiştir (Wasik, 2010).

Wasik (2010) bazı öğretmenlerin çocukların dilinin nasıl geliştiğini ve bu anlamlı dil etkileşiminin çocukların öğrenimi için ne kadar gerekli olduğunu tam olarak anlamadıklarını ifade etmektedir. Bir yetişkin ve çocuk birbirleriyle konuştuklarında dilin nasıl desteklendiğini anlamak için genellikle rehberliğe ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bir başka sorun ise öğretmenlerin çocuklar konuşurken her zaman rahat olmamalarıdır. Çünkü öğretmenler tarafından sessiz bir sınıf, genellikle iyi yönetilen, organize edilmiş, "iyi" bir sınıf gibi düşünülür. Ancak bu durumda çocukların dili anlamlı bir şekilde öğrenme ve kullanma konusunda sınırlı fırsatlara sahip olacağı vurgulanmıştır (Wasik, 2010).

Öğretmenlerin çocuklarla etkileşim yollarını incelemelerini ve iletişim kalıplarını bilinçli olarak değiştirmelerini gerektirdiğinden dolayı öğretmenlerin çocuklarla konuşma şeklini değiştirmeleri çok zor olduğu ifade edilmiştir (Bond & Wasik, 2009; Dickinson, 2001). Öğretmenlerin, çocukların dili ve özellikle de kelime dağarcıklarını anlamlı bağlamlarda dile maruz kalarak ve dili amaçlı ve işlevsel yollarla kullanmak zorunda kalarak öğrendiklerini gösteren açık bir rehberliğe ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Dickinson & Caswell, 2007). Öğretmenlerin açık uçlu sorular sorulan, dillerini genişletmeye teşvik edilen ve yorumlarına ve sorularına geri bildirim sağlanan çocukların konuşma ve dili kullanma konusunda daha

fazla fırsata sahip olduğunu ve bu nedenle dil geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Wasik, 2010).

Çocukların dilini şekillendirme fırsatları genellikle doğal ve planlanmamıştır. Çocukların dilini destekleyen ve kelime dağarcıklarını geliştiren konuşmalar genellikle sınıfın doğal ritminin bir parçası olarak görülmekte birlikte çocukların bireysel ilgi ve gözlemleriyle iç içe geçmiştir. Bu nedenle hazır bir program tarafından dikte edilemez olarak ifade edilmektedir. Bunun yerine, öğretmenlerin dil ve kelime dağarcığını geliştirmenin neden önemli olduğunu anlamaları, çocukların dilini ve gelişimini desteklemeye ve kelime dağarcıklarını genişletmeye yardımcı olan stratejileri uygulamak için eğitilmesi gerektiği belirtilmektedir (Wasik, 2010).

2.2.3.2. Fonolojik Farkındalık Becerileri

Fonoloji insan dilinin sistemi ve örüntü çalışmasıdır. Her dilin fonolojisi fonem denilen küçük ses yapılarından oluşmaktadır. Bir fonem en küçük ses birimlerini (Stahl, 2006) ve kelimelerdeki anlam farklılıklarını (Cox, 2005; Yopp & Yopp, 2009) ve izole etme yeteneğini (Jay & Strong, 2008) ifade etmektedir. Fonolojik farkındalık kavramı, kelimenin anlamından ayrı olarak konuşulan, duyulan sözcük içindeki hece, fonem ve harf gibi bileşenlerin varlığının farkındalığıdır (Blachman, 2000). Chard ve Dickson (1999) fonolojik farkındalığı sözel dilin birçok farklı yolla küçük bileşenlerine bölünebildiğini anlama ve bunu ustaca kullanabilme olarak tanımlamaktadır. Whitehurst ve Lonigan (2002) ise fonolojik süreçleri kelimelerdeki seslerin kullanımı, manipülasyonu ve duyarlık gerektiren aktiviteler olarak ifade etmektedir. Sonuç olarak fonolojik farkındalık, bireyin konuşmanın ses yapısına dair farkındalığını ifade etmekte (Christie, 2007) ve zaman içerisinde gelişip olgunlaştığı (Blachman, 2000) belirtilmektedir. Fonemik farkındalık ise fonolojik farkındalığın ileri bir aşaması, konuşulan kelimelerin bireysel seslerden veya fonemlerden oluştuğu bilincini içermektedir (Ball, 1997; Christie, 2007).

Çocuklar fonolojik sistemlerini geliştirdikçe, konuşma seslerinin sözlü ve yazılı dili organize etmek için nasıl kullanıldığına da odaklanmaya başlamaktadırlar. Fonolojik gelişimin bu yönü fonolojik farkındalıktır. Dil ile okuryazarlığı bütünleştiren bir gelişim alanıdır. Çoğu çocuk için doğumdan anaokuluna kadar geçen sürede fonolojik farkındalık ortaya çıkmaktadır. Çoğu çocuk için fonolojik farkındalık edinimdeki başarılar oldukça öngörülebilirdir. Fonolojik farkındalık düzenli bir gelişim sırası içinde ortaya çıksa da, tüm

çocuklar bu başarılara aynı anda ulaşamamaktadır. Çocukların fonolojik farkındalıktaki başarıları, büyük ölçüde çocukların yetenekli olması ile ebeveynler ve öğretmenler gibi daha yetenekli akranlarıyla fonoloji odaklı etkileşimlere belirgin bir şekilde maruz kalmasına bağlıdır. Bu etkileşimler tekerlemeler dinlemeyi, sesli oyunlar oynamayı veya göze çarpan fonolojik kalıplar içeren kitaplar okumayı içermektedir. Bu tür etkileşimlerde, çocukların fonolojik farkındalığı, çocuğun dikkatini fonolojik modellere açıkça ve kasıtlı olarak çeken yetişkin tarafından teşvik edilerek oluşmaktadır (Justice, Pence, vd., 2005). Formal okuryazarlık eğitimi almadan önce çocukların fonolojik farkındalıkları oldukça sınırlıdır (Liberman, Shankweiler, Ficher & Carter, 1974; akt. Ehri & Roberts, 2002). Fonolojik farkındalık çocukların kendi kendilerine keşfedecekleri bir kavram olmadığı belirtilmektedir. Bu durumun bir nedeni kelimeler içinde ayrı birimler olarak fonemleri tek tek işaret etmek için konuşmalarının sınırlı olmasıdır. Konuşma üst üste ve bitişik şekilde fonemlerin dışında oluşur ve süreklidir (Libermen, vd., 1974; akt. Ehri & Roberts, 2006). Böylece kelimelerdeki fonemik yapıların üst üste olmasının ayırma ve birleştirmeyi zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Fonolojik farkındalığı engelleyen başka bir faktör ise çocukların dikkatlerini sesler yerine kelimelerin anlamına odaklamasıdır. Macmillan (2002) çocukların informal fonemik farkındalık edinimlerinde harfler yerine kafiyelerin, öğrenmenin temelini oluşturduğunu düşünmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde fonolojik farkındalık ile fonem farkındalığının birbirine karıştırıldığı ya da aynı anlamda kullanıldığı görülmüştür. Fonolojik farkındalık ile fonem farkındalığı birbiri ile ilişkilidir fakat aynı değildir. Son yayınlanan National Research Council raporundan Chard ve Dickson'ın (1999) aktarıldığına göre fonolojik farkındalık ile fonem farkındalığının farkı şu şekilde açıklanmaktadır: Fonolojik farkındalık, duyulan bir sözcükteki sesleri, anlamından farklı açıdan değerlendirmekte iken, fonemik farkındalık sözcüğün seslere bölünebildiğinin fark edilmesidir.

Fonolojik farkındalığın en ileri düzeyi olan fonem farkındalığı, çocukların kelime içindeki seslerin her birini ayrı ayrı tanılayabilmesini ifade etmektedir (Beauchat, Blomey & Walpole, 2010). Fonem farkındalığı, harfleri sesleri iyi bir şekilde kullanabilme ya da bir kelime içindeki sesleri algılayabilme, ayırabilme, yerlerini değiştirerek ve harmanlayarak yeni kelimeler üretebilmedir (Lane, Pullen, Eisele & Jordan, 2002). Fonemik farkındalık asla alfabe harflerini içermemektedir. Sadece konuşma kelimelerindeki fonemleri duymayı içerir (McGee & Morrow, 2005). Çocuklar, sözel dilin ses birimlerine duyarlı olduklarında fonemik olarak farkındadırlar olarak ifade edilebilir (Kaderavek & Justice, 2004).

Harfleri-sesleri iyi kullanabilen ve konuşulan dildeki kelimeleri en küçük bileşenlerine ayırabilen çocuklar fonem farkındalığı açısından gelişmiş çocuklardır (Beauchat, Blomey & Walpole, 2010). Böyle bir çocuk, sözcüklerin seslerin birleşiminden meydana geldiğini kavramıştır. Aynı zamanda duyduğu bir kelimeyi hecelerine, kelimeyi oluşturan her bir sese ayırabilir. Verilen sesleri harmanlayarak kelimeler oluşturabilir, kelimedeki bir sesi çıkararak ya da kelimeye bir ses ekleyerek, kelime içindeki bir sesin yerini değiştirerek yeni sözcükler oluşturabilir (Rief & Stern, 2010; akt. Erkan Süel, 2011;). Dolayısıyla fonolojik farkındalık, tam sözcükler ve heceler gibi daha büyük ses birimlerinin anlaşılmasından, fonemler gibi daha küçük ses birimlerinin anlaşılmasına doğru ilerlemektedir (Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003).

Yaklaşık 2 yaşında, birçok çocuk kelimelerin fonolojik yapılarının anlamlarından ayrı olduğunu anlamaya başlamaktadır. Hatta birçok çocuk, tekerlemeleri anlamalarının da gösterdiği gibi, kafiye kalıplarını bile tespit edip üretebilmektedir. Çocuklar 3 yaşına geldiklerinde, ses yinelemesine veya ilk ses biriminin sözcükler ve heceler arasında tekrar edilmesine duyarlı hale geldikleri ifade edilmektedir (Justice & Schuele, 2004). 4 yaşlarında, çocuklar kelimelerin hecelerden oluştuğunu anlayabilir ve birçoğu bu heceleri başlangıç sesini, ayrımına dayalı olarak manipüle edebilir. Sonunda, çocuklar kelimeleri ve heceleri bir dizi ayrık ses birimlerini içerecek şekilde tanımlayabilirler. Bu durum fonemik farkındalık oluşturmaktadır. Fonemik farkındalığa sahip çocuklar, bir kelime oluşturmak için bir dizi ses birimi harmanlayabilir ve bir kelimeyi onu oluşturan ses birimlerine ayırabilir. Çocukların okumayı öğrenebilmek için fonemik farkındalığa sahip olmaları gerekmese de dilin sağlam yapısına karşı oldukça iyi gelişmiş bir duyarlılığa sahip çocuklar, bu duyarlılığa sahip olmayan çocuklara göre daha kolay okumayı öğrenmektedir (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994). Ayrıca, fonolojik farkındalık edinmede sorun yaşayan çocuklar, anaokulunda ve birinci sınıfta okuma öğretiminde daha yavaş ilerleyecek ve bu durumda daha sonraki okuryazarlıkla ilgili sorunlara yol açabilmektedir (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998). Orta seviye okuryazarlık eğitimi çocuklara heceleri harmanlamayı ve parçalamayı, başlangıç ve bitiş seslerini duymayı ve başlangıçta bireysel ve sıra dışı yöntemlere göre okuma ve yazma öğretimini içermektedir (Kaderavek & Justice, 2004).

Marilyn Adams (1990), küçük çocukların fonemlerin (Konuşulan kelimeleri oluşturan tek sesler) farkına varmadan önce, daha önce sözlü dilin daha büyük birimlerinden haberdar olmalarını önermektedir. Böylece çocuklar öncelikle konuşulan dilin kelimelerden,

hecelerden ve seslerden oluştuğunu fark edeceklerini ifade etmiştir. Örneğin, sözcüklerin aynı sesle (yani kafiye) sona erdiğini ve aynı sesle [yani ses yinelemesi (alliteration)] başladığını öğrenmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda çocukların cümleleri kelimelere ve sözcüklere hecelere bölmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu becerilere hâkim olduktan sonra, çocuklar dilin bireysel seslerine odaklanmaya ve fonemik farkındalığı geliştirmeye başlayacakları ifade edilmektedir. Çocuklar fonemik farkındalığa tamamen hâkim olduklarında, bireysel sesleri alıp bunları bütün sözcüklere harmanlayabilir, kelimeleri tek tek seslere bölebilir ve hatta sözcüklerdeki sesleri işleyebilmektedirler. Bu da harf-ses ilişkilerini öğrenmek için temel oluşturmaktadır (Christie, 2007).

Fonolojik farkındalık;

1. Kafiye (Rhyme) — aynı sesle biten kelimeler
2. Ses Tekrarı (Alliteration) — aynı sesle başlayan kelimeler
3. Kelime ve Hece Bölümlendirme (Word and syllable segmentation) — cümleleri tek tek kelimelere ve kelimeleri hecelere bölme (Christie, 2007).

NRP' ye göre fonemik farkındalık;

1. Fonemik izolasyon (Phonemic isolation): Kelimelerdeki seslerin tek tek tanınması. Örneğin "kalem" kelimesinin ilk sesi nedir? (k) (NRP, 2000; akt. Jay & Strong, 2008; Christie, 2007).
2. Fonemik tanımlama (Phonemic identity): Birkaç kelimede bulunan ortak sesin tanınması. Örneğin "top, taş, tarz" kelimelerindeki hangi ses aynıdır? (t) (NRP, 2000; akt. Jay & Strong, 2008; Christie, 2007).
3. Fonem sınıflandırılması (Phoneme Categorization): Üç dört kelimelik bir dizide farklı sesli olan kelimenin tanınması. Örneğin "ayı, arı, tavşan" hangi kelime buraya ait değil ya da hangi kelime farklı? (tavşan) (NRP, 2000; akt. Jay & Strong, 2008; Christie, 2007).
4. Fonem harmanlama (Phoneme blending): Ayrı ayrı söylenen sesleri dinleyerek tanınabilir bir kelime oluşturmak için sesleri birleştirmek. Örneğin bu kelime nedir? "k-ö-p-e-k" = ? (köpek) (NRP, 2000; akt. Jay & Strong, 2008; Christie, 2007).
5. Fonem bölümlendirme (Phoneme segmentation): Tek tek seslere dokunarak, sayarak veya her ses için bir işaretçi söyleyip konumlandırarak bir kelimeyi kendi seslerine ayırmak, Örneğin "top" kelimesinde kaç ses var? t + o + p = ? (üç) (NRP, 2000; akt. Jay & Strong, 2008; Christie, 2007).

6. Fonem silme (Phoneme deletion); belli bir fonem kaldırıldığında kalan kelimenin tanınması. Örneğin çay kelimesi "ç" olmadan ne olur? (ay) (NRP, 2000; akt. Jay & Strong, 2008; Christie, 2007).
7. Fonem manipülasyonu (Phoneme manipulation)
   a. Silme "kayak" – "k" = (ayak)
   b. Ekleme "z" + "aman" = (zaman)
   c. Manipülasyon "buz" – "b" + "m" = (muz) (Christie, 2007).

İlk araştırmalar birbiri ile ilişkili olan 3 fonolojik süreç becerisini tanımlamıştır. Bunlar fonolojik duyarlılık (phonological sensitivy), fonolojik hafıza, (phonolojical memory). fonolojik isimlendirmedir (phonological naming). (Wagner & Torgesen, 1987; akt. Whitehurst & Lonigan, 2002).

Fonolojik Duyarlılık; Fonolojik duyarlılık sözel dil yapısındaki sesleri manipüle etme ve algılama (hissetme, sezinleme) yeteneği olarak açıklanabilir. Fonolojik duyarlılık konuşma kelimelerindeki fonemlerin sayısını hesaplamayı ya da yeni bir kelime oluşturacak şeklinde konuşma kelimelerindeki fonem veya heceleri silmeyi ya da bir kelime oluşturacak şekilde konuşma hece ve fonemlerini harmanlama, bir çocuğun kelimelerdeki ritmi tanıma kabiliyeti olarak meydana çıkmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 2002). Konuşmanın bu en küçük birimleri hakkında düşünmek ve onlar üzerinde oynamak en karmaşık fonolojik beceridir ve bu fonem farkındalığı ya da fonolojik farkındalık olarak ifade edilmektedir (Yopp & Yopp, 2009). İşitilen kelimelerdeki seslerin farkındalığı olan fonolojik farkındalık, kafiye bulma, sözcüklerin ilk harflerini eşleme, işitilen kelimedeki harflerin sayısını algılama gibi görevlerden oluşur (Stahl & Murray, 1994). Aynı zamanda fonolojik farkındalık kelime söylendiğinde içinde geçen harfleri ayırt edebilme anlamına gelmektedir (Çelenk, 2007; Pilten & Temur, 2011; Şimşek, 2007). Fonolojik duyarlılığın yazı veya harflere maruz kalmadan gelişebilen bir sözel dil becerisi olduğunu anlamak önemlidir. Fonolojik duyarlılık bir fonik (sesçil) değildir, harfler ve ilgili sesler arasındaki ilişkiyi vurgulayan bir öğretim yöntemidir (Whitehurst & Lonigan, 2002).

Sonuç olarak, fonolojik farkındalık, çocukların dilin sağlam yapısı, özellikle de dilin fonolojik olarak organize edildiği hakkındaki bilgilerini tanımlanmaktadır. Fonolojik farkındalık, bir çocuğun bir kelimenin veya hecenin ses özelliklerine açıkça veya örtük olarak odaklanma yeteneğini ifade etmektedir (Justice, Pence, vd., 2005).

Fonolojik farkındalık ile okuma ve heceleme becerisi arasında yüksek bir ilişki vardır (Ball, 1997; Yopp & Yopp, 2009, Şimşek, 2007). Okuma sürecinde çocuğun karşılaştığı bir kelimeyi ses birimlerine ayrıştırabilme ve birbirinden bağımsız ses birimler dizisi olarak algılayabilme becerisini yani fonolojik duyarlılık becerisini kazanmış olması gerekmektedir (Aktan Kerem, 2001; Şimşek, 2007). Güçlü bir fonolojik farkındalığına sahip olan çocuklar, duydukları kelimedeki sesleri algılayabilir, eşleştirebilir, harmanlayabilir ve bölebilir (Lane, vd., 2002). Yazılı dildeki yazı birimler fonem seviyesindeki konuşma seslerine karşılık olduğu için fonolojik duyarlılık çözümleme becerilerinin gelişimi destekler. Eğer çocuklar konuşma sesleri içindeki bireysel sesleri algılayamazlarsa, onlar yazı ve onu temsil edenler arasındaki bağlantıyı tanımlamakta zorlanacaklardır (Whitehurst & Lonigan, 2002).

Fonolojik farkındalık görevlerini beş farklı düzey üzerinden açıklayan Adams (1994) birinci düzeyi, söylenen sesleri duyma olarak belirtmektedir. Söylenilenlerin farkında olmayan çocuk, kafiyeli kelimeleri tanımlayamamaktadır. İkinci düzey, kelimelerdeki kafiyeyi ve uyumu fark etme ve kelimenin kafiyeli bölümünü ayırma olarak belirtilmiştir. Bu beceri kelimedeki ses bileşenlerinin farkına varılmasına sağlar. Üçüncü düzey ise sesleri harmanlama, bölme, izole etme aktivitelerini içermektedir. Dördüncü düzey kelimeyi tüm bileşenlerine ayırabilmeyi ifade etmektedir. Beşinci düzey ise, kelime içindeki seslerle çeşitli şekillerde oynamalar yaparak, kelimeyi yenileyebilmedir (Whitehurst & Lonigan, 2002).

Fonolojik Hafıza; Ses temelli bilgiler için kısa süreli hafıza anlamına gelir (Baddely, 1986; akt. Whitehurst & Lonigan, 2002) ve genellikle sözlü sunulan malzemenin hemen geri çağrılması ile değerlendirilmektedir. Fonolojik hafıza çocukların anlama ve çözümleme sırasında kelimenin harfleri ile ilişkili fonemlerin doğru bir şekilde temsil edebilmelerini sağlamalarına olanak vermektedir. Bu nedenle çözümleme ve anlama süreçlerine daha fazla zaman ayrılmalıdır (Whitehurst & Lonigan, 2002).

Fonolojik hafıza bir bireye bir sözcüğün harfleriyle ilişkili algılama ve çözümleme için daha çok bilişsel kaynak sağlamaktadır (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011). Resimler ya da objeler çocukların fonolojik hafızasını geliştirmektedir (Yopp & Yopp, 2009). Harflerin ses özellikleri çocukların fonolojik hafızasına yerleşir. Çocuklar bu şekilde sesleri harmanlayarak yeni kelimeler oluşturabilirler. Bundan dolayı fonolojik hafızanın okuma gelişimi ile çok yakın bir ilişkisi olduğu düşünülmektedir (Sarı, 2012).

Fonolojik isimlendirme; kalıcı hafızadan fonolojik bilgi bulup çıkarma verimliliği olarak ifade edilebilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 2002).

Whitehurst ve Lonigan (2002) bu üç fonolojik süreç (fonolojik duyarlılık, fonolojik hafıza, fonolojik isimlendirme) sonraki çözümleme becerileri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Okuma öncesi dönemdeki fonolojik süreç becerileriyle ilgili çalışmaların daha çok fonolojik duyarlılığı incelediği görülmektedir.

Fonolojik farkındalık, konuşma dilinde sesin yanı sıra çevrede işitsel seslerle ilgili farklı kavramları da kapsayan bir terimdir. Çocuklar müzik ritmine göre yürüdüklerinde, şiirdeki ritmi vurgulamak için sesi kullandıklarında ve konuşma kelimelerindeki heceleri alkışladıklarında fonolojik farkındalığı göstermektedirler. Tüm bu aktiviteler en azından hece için farkındalık gerektirmektedir. Ancak, hecelere cevap verebilmek, daha sonra okuma veya yazma becerisi ile güçlü bir şekilde ilişkili olmadığı belirtilmektedir. Fonolojik farkındalığın ilk düzeyi olan, başlangıç sesleri ve kafiye önemlidir (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips & Burges, 2003). Başlangıç sesini diğer sesler takip etmektedir (McGee & Morrow, 2005).

Başlangıç sesi ve kafiye bilinci, çocukların bir heceden daha küçük olan konuşma seslerini bölümlere ayırabildiğini göstermektedir. Bütün çocukların heceleri duyması ve bölümlendirmesi kolaydır ve doğal olarak bunu yapabilmektedir. Bununla birlikte, bir heceden daha küçük sesleri duyabilme ve bölümlere ayırma ise çok daha zordur. Bundan dolayı çocuklar kafiyenin farkında olmadan önce şiirlerin, şarkıların ve kitapların dinledikleri kafiyelerini hatırlatmaktadırlar (Anthony, vd., 2003). Okul öncesi döneminde çocukların kafiyeli şiirleri ya da tekerlemeleri teker teker söylemeleri, kafiyeli kelimelerle ilgili bilinçli bir farkındalıkla hareket etmeleri sağlanmaktadır (McGee & Morrow, 2005).

İki kelimenin kafiyeli olup olmadığını belirleyebilmek, hedef kelimeyle eşleşen kafiyeli kelime bulmak ve hedef kelime ile kafiyeli olan bir kelime üretmek anaokulunda kazanılması beklenen fonolojik kavramlardır (McGee & Morrow, 2005).

Fonemik farkındalık, çocukların sözcüklerdeki en küçük konuşma seslerini tespit etmelerini ve manipüle etmelerini gerektirir. Bu kavram, iki kelimenin aynı başlangıç fonemlerine sahip olup olmadıklarını belirlediğinde, çocuklar, başlangıçtaki fonemlere göre aynı başlangıç fonemine sahip bir kelimeyi üretip üretmediklerini gösterir. Bu üç fonemik farkındalık yeteneğinin de anaokulunda geliştirilmesi beklenir. Çocukların ilk sesleri

(kelimelerin başında bulunan tek fonem) duymaları için çocuklara ihtiyaç duydukları öğrenmeleri beklenen fonemik farkındalığın en kolay seviyesidir (McGee & Morrow, 2005).

Anaokulu çocukları bir kelimede hem başlangıç hem de bitiş sesini duyabilmeli ve söyleyebilmeli (yani bölümlendirme veya ayırma) ama başlangıçtaki fonemleri duymaktan ve manipüle etmekten öteye geçmelidir (Morris, Bloodgood, Lomax & Perney, 2003) Örneğin, kitabın / k / ile başladığını ve / p / ile bittiğini söyleyebilmelidirler. Birçok anaokulu okuma programında çocukların orta seslerini de duymaları beklenir. Çocuklar ilk önce konuşma kelimelerinin geri kalanından tek bir fonemi bölümlendirebilir veya ayırt edebilirler. Bu, çocukların harf ve sesler veya fonemler arasındaki ilişkiyi öğrenmeye hazır olduğunu gösterir (Johnston, Anderson & Holligan, 1996).

Fonolojik farkındalıktaki ilk başarılar, cümlelerin kelimelerden oluştuğunu, kelimelerin hecelerden oluştuğunu ve iki kelimenin kafiye yapabildiğini kabul etmeyi içermektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar kelimelerin başında veya sonunda iki kelimenin sesleri benzer olduğunu fark etmektedirler. Benzer şekilde anasınıfına geldiklerine kelimeleri oluşturmak için sesleri harmanlayabilirler ve kelimeleri bölümleyebilirler (Justice, vd., 2005). Çocuklar genellikle tekerlemeler kullanarak, sözcük parçalarında el çırparak ve sözcük ailelerinin sözcüklerini göstermek için sözcüklerin başında ünsüz seslerini değiştirerek iyi gelişmiş fonolojik farkındalık becerilerini göstermektedirler (Griffith, Beach, Ruan & Dunn, 2008). Çocukların fonik temelli öğretimden yararlanabilmek için konuşulan kelimeleri bölümlere ayırmak zorunda oldukları için bu yetenek önemlidir (Griffith, vd., 2008). Daha gelişmiş kelime dağarcığı olan çocukların sözcükleri fonolojik parçalarına bölme konusunda daha yetenekli ve yazı bilgisine ve gelişen yazma becerilerine başlamak için gerekli olan harf bağlantılarını kurmaya daha hazır durumda olduğu ifade edilmektedir (Blachman, 2000). Fonolojik farkındalık geliştikçe, gelişen yazma becerisi de arttığı ifade edilmektedir (Magda O'Looney, 2004). Fonolojik farkındalık becerileri, okuryazarlık gelişimi ile çocuğun ilk okul yıllarındaki diğer tüm becerilerinden daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Roth & Baden, 2001).

Fonolojik farkındalık ile ilgili beceriler ise aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

Kelime/Sözcük Farkındalığı (Tanıma/Tanımlama): Kelime farkındalığı kavramı kelimeyi oluşturan harf ve heceleri dikkate almadan, cümlelerin kelimelerden oluştuğunun ve cümledeki her bir kelimenin bir anlamı olduğunun bilinmesidir (Beauchat, Blomey & Walpole, 2010). Bir çocuk, başka bir kelimeyle beraber duyduğu bir kelimeyi, başka bir

zaman tek olarak kullanabiliyorsa, o çocuk için sözcük farkındalığından söz edilebilir şeklinde ifade ederek cümleyi oluşturan kelimelerin her birinin anlamı olduğunun kavranmasını kelime farkındalığı olarak ifade edilmiştir (Lane, vd., 2002).

Kafiye / Ritim / Ses Tekrarı (Rhym / Rhythm / Alliteration): Kafiyeli kelimeler, ortasındaki ve sonundaki sesleri aynı olan kelimelerdir (Lane, vd., 2002). Kafiye farkındalığı, birbiri ile uyumlu olan kelimeleri fark edebilme, eşleştirebilme, birbiri ile uyumlu kelimeler üretebilmedir (Rief & Stern, 2010). Erken dil gelişimiyle başlayan kafiye farkındalığı, Chard ve Dickson'a (1999) göre çocukların fonolojik farkındalık gelişiminin ilk basamağıdır. Ritim (rhytm), kafiye (rhym) ve ses tekrarı (alliteration) farkındalığı okul öncesi dönemdeki çocuklarda fonolojik farkındalık gelişimi için oldukça önemlidir. Bu beceriler fonolojik farkındalığın alt düzeyini oluşturmaktadır (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011). Ses harmanlama-ayırma gibi daha karmaşık beceriler içeren fonem farkındalığına temel oluşturur. Bu becerilerin de okuma kazanımı üzerinde büyük yarar sağladığı bilinmektedir (Chard & Dickson,1999). Bütün hecelerin bir ritmi vardır ve ritimler bir sesli harf ve arkasından gelen herhangi bir sesten oluşmaktadır (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011).

Hece Farkındalığı: Kelimenin hece olarak adlandırılan bileşenlerden meydana geldiğinin çocuk tarafından öğrenilmesine hece farkındalığı denir. Hece farkındalığı kelime farkındalığından bir sonraki fonolojik gelişim aşaması olarak kabul edilir (Beauchat, Blomey & Walpole, 2010; Yopp & Yopp, 2009).

Hece farkındalığı, verilen bir kelimeyi hecelerine ayırma, hecelerine ayrılmış bir kelimeyi birleştirip kelime oluşturma, diğer bir değişle heceleri harmanlama, sözcüğün bir hecesini atıp, yeni bir sözcük oluşturma ya da yerine farklı bir hece koyarak yeni sözcük oluşturma gibi görevleri içerir (Rief & Stern, 2010).

İlk Ses (Onset) ve Son Ses (Rime) Farkındalığı: Çocuklar kelimelerdeki heceleri algılayıp, kullanabildikten sonraki düzey, kelimelerin başındaki ve sonundaki kısımlarını algılama, kullanabilmedir (Yopp & Yopp, 2009). Hece farkındalığından daha fazla düşünmeyi ve heceyi analiz etmeyi gerektiren bir aşama olduğu için ilk ses-son ses farkındalığı çocuklar için önemli bir adımdır. Aynı zamanda, kelimeleri tek tek seslere ayırmayı gerektirmediğinden fonem düzeyinden daha kolay bir düzeydir. Bundan dolayı hece farkındalığı ile fonem farkındalığı arasında köprü durumundadır (Lane, vd., 2002). Sözcüklerdeki ilk ses ve son seslerin çözümlenmesi, kelimeler içindeki fonemlerin de farkındalığına yardımcı olmaktadır. Kelimelerin bileşenlerden oluştuğunun algılanmasını da

tüm fonolojik farkındalık bileşenleri üzerindeki öğrenmeyi de beraberinde getirmektedir. Bu algılama yazılan ve duyulan kelimelerdeki harflerin farkındalığını da sağlamaktadır. Alfabe ilkesinin öğrenilmesi de bu gelişimin olağan sonucudur (Stahl & Murray, 1994).

Ses/Harf/Hece/Kelime İlişkisi: Çocuğun harf-ses ilişkisini algılaması okumayı öğrenme sürecinde en kritik aşamayı oluşturmaktadır. Fonetik farkındalık düzeyindeki çocuğun en belirgin düzeyi de harf-ses ilişkisinin farkında olmasıdır (Çelenk, 2007). Heceleme yeteneği çocukların okuma yazma becerileri ana noktalarından biridir. Çocuk hecelemek için iyi bir yazım anlayışına ihtiyaç duymakta ve bu beceriyi geliştirmek için çeşitli okuma yazma becerilerini kullanmaktadır. Aynı zamanda çocuklar heceleme yapmak için alfabe kurallarını öğrenmeli ve anlamalıdır (Puranik, Lonigan & Kim, 2011).

- *Ses ya da Heceyi Birleştirme ve Bölümleme (Sound or Spell Blending and Segmenting):* Çocuğun okumayı öğrenmeye hazır olmasında ritim etkinlikleri kendi başına yeterli olmayabilir. Erken dönemde çocuklarla yapılan birleştirme ve ayrıştırma çalışmalarının fonolojik farkındalığı çok iyi olmayan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Çocuklar yazılı sözcüklerin anlamlarını öğrenirken ayrıştırma becerilerini geliştirdikçe birleştirme becerilerinden faydalanmaktadır. Daha kolay birleştirme etkinlikleriyle okul öncesi düzeyinde eğitim verilmelidir (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011).
- *Ses ya da Heceyi Eşleştirme (Sound or Spell Matching):* Ses farkındalığını artırmak için yapılan çalışmalardır. Aynı sesle başlayan resimler veya nesnelerde eşleştirmeyi içermektedir (Wilhjelm, 2004).
- *Ses ya da Heceyi Yalnız Bırakma (Sound or Spell İsolation):* Kelimenin sesleri hakkında düşünmeyi içeren etkinliklerdir. Bir kelimedeki ilk ses nedir? Son ses nedir? gibi sorular sorulabilir (Wilhjelm, 2004).
- *Ses ya da Heceyi Ekleme veya Yerine Koyma (Sound or Spell Addition or Substitution):* Kelimelerdeki sesleri ekleyerek veya kelimelerde sesleri çıkararak yapılan etkinliklerdir (Wilhjelm, 2004).

NRP'nin raporuna göre, (National Reading Panel (Ulusal Okuma Birliği)) fonemik farkındalığın "çeşitli öğrenicilerle çeşitli öğretim koşullarında" (NICHD, 2-5) (The National Institute of Child Health and Human Development Protocol (Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü Protokolü), özellikle öğretmenler bu becerileri doğru bir şekilde öğretmek için eğitildikleri takdirde, etkili bir şekilde öğretilebileceği ve öğrenilebileceği sonucuna

vardıkları görülmektedir. NRP fonemik farkındalık öğretiminin, çocukların kelimeleri çözmeyi öğrenmelerine, metinleri anlamadan daha güçlü bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri için hecelemede faydalı olduğu söylenmektedir (akt. Jay & Strong).

2.2.3.3. Yazı Farkındalığı Becerileri

Okuryazar toplumlarda doğan çocuklar, doğduklarında yazılı bir dünyaya girmektedir. Günümüzde çocuklar yazılı bir dünyada yaşamaktadır. Çocuklar küçük olsalar bile okuyucu ve yazar olarak yazıya ne kadar çok maruz kalırlarsa onların akademik ve ekonomik başarıyı deneyimleme olasılıkları da o kadar artacağı belirtilmektedir. Gelişimin kritik ilk yılları olan doğumdan anaokuluna kadar çocukların erken yazı deneyimlerinin sıklığı ve kalitesi, gelecekteki iyi bir okuyucu ve yazabilen olma potansiyellerini belirlemede büyük önem taşımaktadır (Justice & Sofka, 2010). Okul öncesi dönemde yazı kavramına ve alfabetik bilgiye ilişkin farkındalık, çocukların gelecekteki okuma yeterliliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade eilmektedir (Justice & Ezell, 2001, Strickland & Schickedanz, 2009).

Pek çok çocuk için yazı bilgisinin gelişimi doğumdan itibaren bakıp dinleyerek çevrelerindeki dünyayı keşfetmeye başladıkları erken okuryazarlık etkinliklerini sırasında başlamaktadır. Çocuklara bebek olarak okunuyorlarsa görsel becerileri, hikaye kitabı resimlerinin özelliklerini inceleyebilecek kadar gelişir ve ona bakan kişinin sesini kolayca takip edebilecek kadar işitsel becerileri o kadar gelişmektedir. 1 yaşına gelindiğinde çocuklar, ebeveynlerinin kucağında öykü kitaplarının sayfalarına bakarken yazı ve resimler arasındaki farkı anlamaya başlamakta ve hatta belki de kağıt kalemlerle kağıda ve hatta duvarlara karalama yaparak proto-yazı üretebilmektedirler. Çocuklar 2 ve 3 yaşlarında çevrelerindeki reklam panolarındaki ve tabelalardaki birkaç harfi tanıyabilmekte ve son derece dikkat çekici sözcükleri fark edebilmektedirler. Okul öncesi dönemde çocuklar kendi yazılarını üretmeye başlayabilirler. Bu durum gelişen yazı (emergent writing) olarak tanımlanmaktadır. Çocukların kendi yazılarını üretmeye başlamaları yazının bir iletişim aracı olduğunu öğrendiklerine dair kanıt sağlamaktadır. Ayrıca çocuklar yazının yönünü, özelliklerini fark etmeye başlarlar. 4 ve 5 yaşlarında ise birçok çocuk hikaye kitaplarındaki ve etraflarındaki işaretlerdeki bazı basit kelimeleri okuyabilirler. Bir yetişkinin yardımı olmadan kendi yazılarında kelimeler ve hikayelere rastlanabilir. Buna paralel olarak çocuklar yazıyı iletişim aracı olarak kullanmaya başlamaktadırlar. Gelişen yazı, çocukların yazının hem biçimi hem de işlevleri hakkında sürekli artan bilgilerine dair kanıt

sağlamaktadır. 5 ve 6 yaşlarında çocuklar birçok farklı işlev veya amaca hizmet etmek için yazıyı kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar doğumdan 6 yaşına kadar girdikleri yazı dünyasını keşfetmekte, yazının işlevleri ve biçimi hakkında hızla bilgi biriktirmektedir. Açıkça ve kasıtlı olarak, küçük çocukların evde, okulda, toplulukta ve çevrelerinde yazılara ilişkin farkındalığını ve ilgisini teşvik ederek çocukları erken ve sağlıklı bir okuma gelişimi sağlanabilir. Çocuklar iki sözcük arasındaki benzerlik ve farklılıklar fark edebilir. Yazılan sözcükler ile konuşulan sözcükleri ilişkilendirmeye başlarlar. Bu süreçten sonra çocuklar formal okuma öğrenmeye geçmektedirler (Ezell & Justice, 2005; Justice & Sofka, 2010).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarından yazıyı formal olarak okumaları beklenmese de yazı kavramlarını edinmeleri ve yazının farkında olmalarının beklendiği belirtilmektedir (Şimşek, 2011). Bir çocuğun yazı dilinin yapısının, fonksiyonlarının kullanımının farkında olması, çocuklara okuma ve yazma becerilerini yapılandıracak temeli sağlamaktadır. Şimşek (2011) yazı farkındalığını yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasına yönelik geniş bir terim olarak ifade etmektedir. Çocuklar yaşamlarının çok erken dönemlerinde yetişkinlerle okuma yazma tabanlı etkileşim ile yazı hakkında kavramları yapılandırmaya başlamaktadırlar (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011).

Yazı farkındalığı çocukların yazının nasıl çalıştığı, ne için kullanıldığı ve nasıl organize edildiği hakkındaki bilgilerini tanımlamaktadır. Doğumdan anaokuluna kadar geçen yıllarda, yazı yönünde zengin evlerde ve topluluklarda yetişen çocuklar, yazının dikkate değer bir nesne olduğunu, yazının önemli bilgiler taşıdığını fark etmektedirler. Çocukların yazıya olan ilgileri, yazıyı ayrı bir çevresel uyaran türü olarak dikkat gerektiren bir nesne olarak görmeye başladıklarını ifade etmektedirler. Çocukların kendi başlarına yazı formlarına ve işlevlerine kolayca ve hızla aşinalık kazanmaları ve yazıya olan ilgileri gelişmekte olan okuryazarlıkta erken bir dönüm noktası olayı olarak belirtilmektedir. Yazının işlevi, çocukların yazının olaylara anlam ve diğer uyaranların ötesinde ek ayrıntılar sağladığına dair farkındalığını ifade etmektedir (Justice, Pence, vd., 2005). Yazı farkındalığını kazanma yazı ilgisi, yazının işlevi, yazı kuralları, yazının şekli ve yazı olmak üzere parçadan bütüne olacak şekilde tanımlanmaktadır (Justice & Ezell, 2001).Yazı şekilleri çocukların kelimelerin, harflerin ve diğer yazı birimlerinin farklı adlara sahip olduğu ve belirli, düzenli şekillerde kullanıldığı konusunda bir farkındalık oluşturmaktadır. Parçadan bütüne doğru olan yazı ilişkileri, çocukların harflerin nasıl kelimeleri oluşturduğu ve kelimelerin daha büyük önermeler oluşturmak için bağlanabileceği gibi yazı birimlerinin birleşimsel özelliklerine ilişkin artan bilgilerini tanımlamaktadır. Anaokulunun sonunda, bu

alanlarda ileri düzeyde bilgiye sahip çocuklar, alfabetik sistemde yazı ve sesin birlikte nasıl çalıştığını anlamaya hazır hale geldiği ifade edilmektedir (Justice, Pence, vd., 2005).

Justice ve Sofka (2010) yazının anlamı olarak tanımladığı çocukların yazının işlevlerini veya rollerini anlamasını ilgilendiren yazı bilgisi kavramı, yazı farkındalığı (Christie, 2007) olarak da kullanılmaktadır. Justice ve Sofka (2010) yazı bilgisinin yazının işlevi, çevresel yazı ve okuma kavramı olarak üç boyuttan oluştuğunu ifade ederken, Christe (2007) ise benzer şekilde yazı farkındalığının yazı kavramları (print concept), çevresel yazı tanıma (environmental print recognition), alfabe bilgisi olduğu ifade etmektedir.

Yazı farkındalığı, çocukların bağlamsallaştırılmış çevresel yazıdan bağlam dışı yazılı kelimelere kadar, yazıyı tanıma yeteneğini ifade eden geniş bir kavram olduğu belirtilmektedir. Yazı bilinci, kitap kavramları (yazar, ilüstratör, başlık, ön, geri) ve yazı kuralları (yazı yönü, büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri) dâhil olmak üzere yazı ile ilgili kavramları da kapsamaktadır (Christie, 2007).

Yazı bilgisi, erken çocukluk dönemi boyunca kademeli olarak gelişen, gelişen okuryazarlığın önemli bir yönüdür. Clay (1975) yılında gelişen yazı aşamasındaki çocukların, karalama, çizme, kopyalama, harfleri dizme ve yaratıcı hecelemeyi kullanma gibi çeşitli yazı becerileriyle uğraştığını belirtmektedir Yazı bilgisi gelişiminin kanıtı, yürümeye başlayan yaşlarda ortaya çıkabilir (Goodman, 1986; Van Kleeck, 1998; akt. Justice, Pence, vd., 2005). Küçük çocuklar yazı bilgisini çeşitli şekillerde gösterirler. Birincisi, çocuklar çevrelerindeki yazıya artan bir ilgi ve farkındalık gösterirler. Tanıdık harfleri göstermeye başlayabilirler ("Bu harf benim adımda."), Sık gördükleri sözcükleri tanımaya başlayabilirler (örneğin, dur işaretinin üzerindeki DUR sözcüğü) veya aşina olmadıkları harf ve sözcükleri sorabilirler (Bu kelime ne diyor?). İkinci olarak, çocuklar farklı yazı biçimlerinin iletebileceği işlevler hakkında bir anlayış geliştirirler. Örneğin, yol işaretlerinde gördükleri yazı ile gazete ve menülerde gördükleri yazı arasındaki farkı anlamaya başlarlar. Üçüncüsü, çocuklar soldan sağa yönlülük ve sözcükler arasındaki boşluk dahil olmak üzere yazılı sunumları yöneten kendine özgü kurallar dizisi hakkında bir fikir geliştirirler. Bu fikre sahip çocuklar, sayfada okumaya nereden başlayacaklarını, sayfayı hangi yöne doğru okuyacaklarını ve kitaptaki sayfaları nasıl çevireceklerini belirleyebilirler. Dördüncüsü, çocuklar yüksek sesle söylenen sözcükleri yazılı sözcüklerle ilişkilendirme yeteneğini geliştirmeye başlarlar. Bu, yetişkinler bir kitaba bakarken basit bir cümleyi çocuklara yüksek sesle okursa, çocukların her kelime yavaş okunduğu için doğru sırada kelimelerin bir kısmını veya tamamını gösterebilecekleri anlamına gelir. Son olarak,

çocuklar, harflerin kelimeleri oluşturmak için nasıl gruplandırıldığı ve kelimelerin cümleleri ve cümleleri oluşturmak için nasıl gruplandırıldığı gibi, yazılı dil amaçları için yazı birimlerinin nasıl organize edildiğini fark ederler (Justice & Ezell, 2001; Hiebert, 1981; Lomax & McGee, 1987; akt. Justice, Pence, vd., 2005).

Bu yazı bilgisi (print knowledge) terimi, genellikle çocukların yazı dili ile ilgili iki dizi özellik olan biçim ve işlevlerine ilişkin gelişen bilgilerini tanımlamaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Yazılı dil biçimleri arasında harfler, sözcükler ve bir dizi farklı metin ve noktalama işaretleri bulunur (Justice & Sofka, 2010).

Yazılı bilgilerle ilgili olarak çocukların birçok gelişmekte olan becerileri, yetenekleri ve davranışları aşağıdaki gibi organize edilmiştir (Justice & Sofka, 2010).

1. Kitap ve yazı organizasyonu (Book and print organization): Çeşitli metinlerde yazının düzenlenme yolları hakkında bilgi.
2. Yazının anlamı (Print meaning): Bir iletişim aracı olarak yazı işlevlerinin bilgisi.
3. Harfler (Letters): Harflerin ayırt edici özellikleri ve isimleri hakkında bilgi.
4. Kelimeler (Words): Konuşulan dile karşılık gelen yazı birimleri olarak kelimelerin bilgisi.

Kitap ve Yazı Organizasyonu: Çocukların kitapların ve diğer metin türlerinin nasıl düzenlendiğini anlamasını ilgilendiren yazı bilgi boyutudur. Çocukların erken çocukluk yıllarında kitap ve yazı organizasyon hakkında edindikleri bilgiler genellikle kitabın başlığı, kitabın yazarı, sayfa düzeni, sayfa düzeni ve yazının yönüdür (Justice & Sofka, 2010).

1. Kitabın adı: Başlığın bir kitapta nerede bulunduğu (genellikle kapak ve başlık sayfasında) ve başlığın işlevinin ne olduğu hakkındaki bilgi.
2. Kitabın yazarı: Bir yazarın ne olduğu ve yazarın adının bir kitapta nerede yer aldığına dair bilgi (genellikle kapakta ve başlık sayfasında); bu kategori aynı zamanda çocukların illüstratör rolü hakkındaki bilgilerini de içerir.
3. Sayfa sırası: Kitapların önden arkaya nasıl okunduğuna ve sayfaların iki sayfaya yayılmış olarak soldan sağa nasıl okunduğuna dair bilgi.
4. Sayfa organizasyonu (üst ve alt): Birden çok satırlık metin içeren bir sayfanın yukarıdan aşağıya nasıl okunduğuna dair bilgi.
5. Yazı yönü: Yazının soldan sağa nasıl hareket ettiğine dair bilgi.

Yazının Anlamı: Çocukların yazının işlevlerini veya rollerini anlamasını ilgilendiren yazı bilgisinin boyutudur. Çocukların erken çocukluk yıllarında yazının anlamı hakkında edindikleri bilgiler genel olarak yazının işlevi, çevresel yazı ve okuma kavramını öğrenmeyi içermektedir (Justice & Sofka, 2010).

1. Yazının işlevi: Yazının amacının genel olarak anlamı iletmek olduğu bilgisi.
2. Çevresel yazı: Ortamdaki yazının sunduğu özel ve değişen amaçlar hakkında bilgi (işaretler, logolar, posterler vb. Üzerinde).
3. Okuma kavramı: Okumanın, kişilerin çeşitli amaçlarla meşgul oldukları bir eylem olduğu bilgisi.

Harfler: Çocukların alfabenin harflerinin işlevlerini ve biçimlerini anlamasını ilgilendiren yazı bilgisi boyutunu oluşturmaktadır. Çocukların erken çocukluk yıllarında harfler hakkında edindikleri bilgiler genel olarak büyük ve küçük harf formatlarını, harf isimlerini ve harfle ilgili dilbilimsel kavramları içermektedir (Justice & Sofka, 2010).

1. Büyük ve küçük harf formları: Harflerin iki benzer biçimde geldiği ve formlar kullanıldığında hükmeden kurallar olduğu bilgisi.
2. Harf isimleri: 29 ayrı harf için isim ve bunlara karşılık gelen yazılı semboller hakkında bilgi.
3. Harf kavramı: Harflerin işlevleri hakkında bilgidir. Harflerin seslere karşılık gelen ve sözcükler oluşturmak için düzenlenmiş yazı birimleri olduğu.

Kelimeler: Çocukların yazılı kelimelerin işlevlerini ve biçimlerini anlamasını ilgilendiren yazı bilgisi boyutunu oluşturmaktadır. Çocukların erken çocukluk yıllarında kelimeler hakkında edindikleri bilgiler genel olarak basılı kelime kavramı, kısa kelimelere karşı uzun kelimeler, kelimelere karşı harfler ve kelime tanımlamayı içermektedir (Justice & Sofka, 2010).

1. Yazılı kelimelerin kavramı: Yazılı kelimelerin ayrı bir yazı birimi olarak söylenen kelimelere karşılık geldiği bilgisi.
2. Kısa kelimeler ve uzun kelimeler: Yazılı kelimelerin, değişen rakamlı harflerden oluşan ayrı bir yazı birimi olduğu bilgisi (bazıları çok sayıda harf ve bazıları birkaç harf içerir).
3. Harfler ve kelimeler: Yazılan kelimelerin diğer göze çarpan yazılardan (harfler) farklı olduğu ve kelimelerin anlamı olduğu bilgisi.

4. Kelime tanımlama: Kişinin kendi adı ve diğer sık kullanılan veya yüksek işlevli sözcüklei içeren bazı yazılı sözcüklerin bilgisi.

Yazı, çevresel yazının (süpermarkette olduğu gibi çevremizde bizi çevreleyen yazı) bilincini ve anlayışını; yazı kavramının anlaşılmasını (bir kitabı ya da bir sayfayı okumayı nereden başlanacağını ve hangi yönde okunacağı gibi) ve kelimelerdeki heceleri bulma yeteneğini içermektedir. Okul öncesi çocuklarının yazı bilgisinin güçlendirilmesi için;

• Kelimeleri yüksek sesle söyleyerek yazan yetişkinleri gözlemlemeleri sağlanmalı,
• Başkalarının yazması için fikir ve dil anlamında katkıda bulunmaları sağlanmalı,
• Etiket ve işaretlerin kullanımı ile ilgili tartışmalara katılmaları sağlanmalı,
• Yetişkinleri yazıyı soldan sağa doğru yüksek sesle okurken takip etmelerini ve gözlemlemeleri sağlanmalı,
• Kitapları önden arkaya doğru serbest bir şekilde göz atmalarına, özgürce çizmelerine ve yazmalarına olanak sağlanmalıdır (Strickland & Shanahan, 2004).

İlk okuma yazmanın yazma boyutundan bakıldığında çocukların yazmaya hazır duruma gelmeleri için parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması, sinir-kas ve el göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi, yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme; satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme; yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme, özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme, yazmaya istekli olma gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Yangın, 2007).

Araştırmalar küçük çocukların yazı kavramları hakkındaki bilgilerinin, okulun ilk yıllarındaki okuma yeteneği ile kısmen ilişkili olduğunu göstermiştir (Snow, vd., 1998; akt. Christie, 2007) Yazı ile ilgili kavramlar, gelişen okuryazarlık yaklaşımı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu kavramlar genellikle hikaye kitaplarının paylaşımlı okuma, paylaşımlı yazma (yani dil deneyimi olan dikte) ve okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş oyun yoluyla öğretilmektedir (Christie, 2007). Okuma etkinlikleri gelişen okuryazarlık becerilerini desteklemek için çok yönlü bir bağlam sağlamaktadır. Ancak birçok yetişkin, hikaye okumanın sadece hikayenin anlamını veya anlama becerilerini geliştirdiğini düşünmekte ve çok nadiren yazı becerilerinin gelişimi için bu okuma fırsatlarından yararlanmaktadır (Ezell & Justice, 2005).

2.2.4. Okuma Yazma Hazırlık Çalışmalarında Kullanılabilecek Erken Okuryazarlık Stratejileri

Gelişen okuryazarlık küçük çocukların doğumları ile başlayan ve doğru destek ile okul öncesi yılları ve ilkokulun ilk yıllarına kadar devam eden doğal ve kendilerinin keşfederek okuma ve yazmayı öğrendikleri genel bir süreç olduğu belirtilmektedir. Çocuklar bu becerileri daha sonra geleneksel tarzda öğretim ile öğrenmeye devam etmektedir. Okuryazarlık konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Konuşma doğal olmasına karşın okuma ve yazma öğrenme doğal değildir. Okuma ve yazmanın edinilmesi gerekmektedir. Koşullar sağlandığında okuryazarlık becerileri doğal bir şekilde ortaya çıkmakta ya da bu okuma yazmanın öğretilmesi gerekmektedir. Her iki durumun birlikte geliştiği durumlar da bulunmaktadır (Beaty, 2018). Çocukların okuma yazma becerilerini ve bu becerilerini diğer öğrenme süreçlerinde de başarılı bir şekilde kullanabilmeleri için doğru strateji, teknik ve yaklaşımlardan yararlanmaları gerekmektedir (Albrect & Miller, 2004). Bazı küçük çocuklar onlara okunan hikâyelerden, kullandıkları bilgisayar programlarından ve çevrelerinde gördükleri basılı materyalden kendi başlarına okumayı öğreniyormuş gibi görünmektedirler. Ancak çoğu çocuğun uygun okuryazarlık aktivitelerine dâhil edilmesi ve gördüklerini, duyduklarını yorumlamalarına yardımcı olmaları için yetişkin desteğine ihtiyacı bulunmaktadır. Bu aktiviteler yoluyla çocuklar kendi başına nasıl okuyup yazacaklarını öğrendiklerinde ise doğal, kendiliğinden gelişen süreç oluşmaktadır. Öğretmenler okuma yazma sorumluluğunu üstlendiklerinde ve çocukların yönergelerini takip etmesini sağladıklarında ise okuma ve yazmayı öğrenmedeki geleneksel süreç ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi yıllarında her iki süreç de etkilidir. Ancak mümkün oldukça her zaman desteklenmesi gereken gelişen okuryazarlıktır. Okul öncesi çocukları bu süreçlerin her birinde ya da her ikisinde başarılı olabilirler. Çocuklar kendi başlarına okuryazarlık aktiviteleriyle uğraşırken çocuklar bu becerileri geliştirebiliyorsa o zaman kendiliğinden gelişen okuryazarlığı sergiledikleri ifade edilmektedir. Eğer çocuklara bu beceriler öğretmen tarafından öğretiliyorsa geleneksel öğretim yoluyla öğrenme gerçekleşmektedir (Beaty, 2018).

Son yıllarda deneysel araştırmalar kendiliğinden gelişen okuryazarlıktan uzaklaşarak küçük çocukların becerikli okur ve yazar olmaları için uzmanlaşmaları gereken dinleme, kafiyeleme, kelimeler ve cümleler, heceler, ses eşleme, ilk ve son sesler, harmanlama, bölümlendirme ve fonemik manipülasyonun oluşturduğu bir dizi beceriyi tanımlamaktadır. "Bilime Dayalı Okuma Araştırmaları (Scientifically Based Reading Research - SBRR)" diye

bilinen bu stratejiler okuryazarlığın öğretmen tarafından öğretilen görsel ve duyuşsal işleme boyutlarına odaklanırken, kendiliğinden gelişen okuryazarlık okuryazarlığın öğretmen desteğiyle ortaya çıkan sosyal ve anlama dayalı boyutlarına odaklanmaktadır. Birçok okul öncesi uzmanı artık bu iki stratejinin birlikte kullanılmasının en etkili okul öncesi okuryazarlık eğitimi olduğu kanaatindedir. Vukelich ve Christie (2009) gelişen okuryazarlık ve SBRR'yi birleştirerek etkili okul öncesi okuryazarlık eğitiminde sekiz temel prensip (Dengeli Okul Öncesi Okuryazarlık Eğitimi) geliştirmiştir.

1. Erken dil ve okuryazarlığa odaklanma: Sözel dil, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, harf kavramlarına odaklanma.
2. Sözel dil temeli: Bol bol konuşma, amaçlı kelime bilgisi,
3. Hikâye kitabı okuma: bireysel veya büyük ve küçük gruplar halinde, çeşitli kitaplar, çocukların katılımını sağlama,
4. Planlı sınıf ortamı: Bol yazı içeren ortam, zengin bir kütüphane, okuma merkezi, yazma merkezi, dinleme merkezi içeren
5. Kendiliğinden gelişen okuma ve yazma: Okunan kitapları araştırma; okuma listeleri, plan, takvim ile okuryazarlığı oyunla birleştirme; paylaşımlı okuma ve paylaşımlı yazma kullanma
6. Dikkatli kullanılan direkt öğretim: Paylaşımlı okumada, paylaşımlı yazmada, kafiyelemede, şarkılarda, oyunlarda
7. Ebeveynlerin çocukların dil, okuryazarlık becerilerini desteklemelerine yardım etme: İlişkili insanlarla bağlantı kurma, ev desteğinin önemini vurgulama, eve kitap ve aktivite gönderme
8. Standartlara göre değerlendirme: Araştırmaya dayalı yönergeler verme üzerine stratejiler geliştirme. Vukelich ve Christie (2009) erken okuryazarlık eğitiminde bu sekiz temel prensip doğrultusunda stratejiler geliştirip uygulanması önermektedir.

Aynı okuryazarlık stratejilerini kullanan tüm öğretmenler içerik alanlarında okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında okuryazarlık stratejilerini uygulamanın faydalı olduğunu belirtmektedirler. Çocuklara okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında okuryazarlık stratejilerini tüm içerik alanlarında her gün nasıl kullanacaklarını öğretmek, gerektiğinde çağrılmak üzere onların bilişsel olarak depolanmasını sağlar. Okuma, yazma ve içerik öğrenmede öğrenci başarısını artırmanın mihenk taşı, günlük uygulamayla ilgili tartışılamaz beklentileri tutarlı bir şekilde uygulayarak okuryazarlık stratejilerini yerleştirmektir (Moxley & Taylor, 2006).

Koçlar ise öğretmenlere, uygun öğretim stratejilerini seçmede ve okuma yazma öğretimini içerik alanı müfredat gereksinimleri ile birleştirmede şüphesiz yaşayacakları sorunların üstesinden gelmelerinde yardımcı olmaktadır. Eğitimciler evrensel olarak "çocukların metinlerini okumayı ve anlamayı öğrenmeleri, temel kelimeleri anlamaları ve hem okuryazarlıkları hem de içerik bilgilerinde gelişmeleri " gibi belirli hedefleri paylaşsa da en iyi niyetli öğretmenlerin bile kendi öğretim tarzlarına ve okul bağlamına uyan bu hedefleri karşılamanın yollarını araştırması gerekmektedir. Koç, bu süreci kolaylaştırmada kritik bir rol oynamaktadır. Okuryazarlık koçları çocuklara ilişkin değerlendirme verilerini gözden geçirir, ders planlamasına rehberlik ederek genellikle atölyelerde öğrenilen okuryazarlık stratejilerinin sınıf öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Sturtevant, 2003).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma; koçluk desteği sağlanan okul öncesi öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin uygulamalarına ve bu uygulamaların çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi olup olmadığını belirmeye yönelik olarak hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir.

Karma araştırma yaklaşımı, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasıyla gerçekleşen bir araştırma yöntemi olarak belirtilmektedir (Creswell, 2019; Gardner, 2012). Karma yöntem araştırması, değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine keşfedilmesine olanak tanımaktadır (Gardner, 2012). Dolayısıyla karma yöntem araştırmada aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplama, verileri analiz etme ve yorumlama şeklinde belirtilmektedir (Leech & Onwuegbuzie, 2007). Araştırmada, öğretmen ile koçluk desteği kapsamında yürütülen gözlem, görüşme ve geribildirim oturumu yoluyla elde edilen veriler nitel veri setini; çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini belirlemek için kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ise nicel veri setini oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir.

Araştırmada koçluk desteği ile öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına müdahale edildiği ve buradan yola çıkarak çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi incelendiği için araştırmanın deseni karma yöntem araştırmalarından müdahale deseni olarak belirlenmiştir. Müdahale deseninin amacı bir müdahalenin yapılmasıyla araştırma sürecine nitel veriyi ekleyerek araştırma problemi üzerinde çalışmaktır. Müdahale ise çoklu

grupların belirlenmesi (kontrol ve deney grupları gibi), deney grubu ile yapılan işlemin test edilmesi, bu durumun sonuçlar üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir (Creswell, 2019). Bu araştırmada koçluk desteği süreci deneysel müdahale veya deney olarak ifade edilmektedir.

Bu durumda araştırmanın deneysel müdahale deseni aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

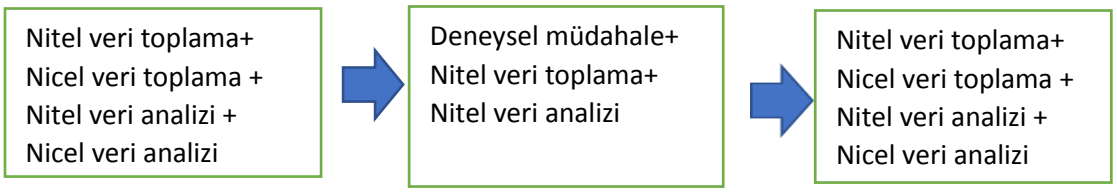
Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Müdahale Deseni

	Kullanılan Yöntemler		
	Deneysel Müdahale Öncesi (Koçluk Desteği Süreci Öncesi)	Deneysel Müdahale (Koçluk Desteği Süreci)	Deneysel Müdahale Sonrası (Koçluk Desteği Süreci Sonrası)
Deney Grubu Öğretmeni	• Gözlem • Görüşme	• Gözlem • Geri bildirim oturumu	• Gözlem • Görüşme • Günlük kayıtları • Geri bildirim oturumu
Deney Grubu Çocukları	Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.	Koçluk desteği alan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları	Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.
Kontrol Grubu Çocukları	Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.		Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.

Çocuklardan elde edilen nicel veriler için deney ve kontrol gruplu öntest – sontest – kalıcılık testi sonuçları ile öğretmenden elde edilen nitel verilerin birbirlerini desteklemesine, sonuçların karşılaştırılmasına ve yorumlanmasına destek olması amacıyla eş zamanlı olarak hem nitel, hem de nicel veriler birlikte kullanılmıştır.

Desenin simgesel görünümü NİC+NİT (Creswell, 2019) şeklinde olup, kullanımı aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Desenin Simgesel Görünümü

3.1.1. Nitel Araştırma Deseni

Araştırmada deney grubu çocuklarının öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının keşfedilmesini ve öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarını çocukların ilgili becerilerine yansıtmasının incelenmesini içeren karmaşık bir konuya ayrıntılı bir şekilde (Creswell, 2020) betimlenmesi ve yapının ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanı nitel aşaması temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir (Merriam, 2009). Temel nitel aaraştırma deseni eğitim alanında en sık kullanılan nitel araştırma desenidir. Araştırmacıların her zaman olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik çalışmalar yapmayabildikleri ama araştırmacıların yorumlamacı bir yaklaşımla nitel araştırma yapabildikleri ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Bu araştırmada da, belirli bir kültürü çalışma, bir kuram oluşturma yoluna gidilmemiş ve bununla birlikte durum çalışmalarındaki gibi belirli bir birim ve sınırlandırılmış bir sistem incelenmemiştir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni, koçluk desteğinin öğretmenin çocuklara ilişkin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farkındalığını temel düzeyde anlamak amacıyla kullanılmıştır.

Deneysel müdahale deseninde araştırmacılar öntest, sontest ve kalıcılık kontrol gruplu deneysel müdahale sürecine nitel veriler de ekleyebilir. Nitel veriler araştırma sürecinde deneysel müdahale işlemi başlamadan önce, deneysel müdahale sırasında ya da deneysel müdahale sonrasında kullanılabilir (Creswell, 2020). Bu araştırma da nitel veriler deneysel müdahale öncesinde, sırasında ve sonrasında araştırmaya dahil edilmiştir.

Deneysel müdahale işlemi olan koçluk desteği süreci başlamadan önce; deney grubu öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin farkındalığı ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarının özelliklerine yönelik veriler öğretmen ile yapılan gözlem ve görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir.

Deneysel müdahale işlemi olan koçluk desteği süreci sırasındaki veriler; deney grubu öğretmeninin sınıf içi uygulamalarının değerlendirilmesi; ileride uygulanacak etkinliklerin planlanması ve tasarlanması; alan, yöntem ve teknik bilgisi paylaşımı; çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin gelişimlerinin değerlendirilmesi, koç ile öğretmen arasında yapılan geri bildirim oturumları ile koçun öğretmenin sınıf içi uygulamalarına ilişkin gözlemleri aracılığıyla elde edilmiştir.

Deneysel müdahale işlemi olan koçluk desteği süreci sonrasındaki veriler ise; deney grubu öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin farkındalığı ile öğretmenin sınıf içi uygulamalarının özelliklerine yönelik veriler öğretmen ile yapılan gözlem, görüşme, geri bildirim oturumları ve günlük kayıtları aracılığıyla elde edilmiştir.

3.1.2. Nicel Araştırma Deseni

Bu araştırmada koçluk desteği alan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla verilerin toplanması, elde edilen verilerin analizi, yorumlanması açısından nicel araştırma yöntemleri içerisinden, deneysel araştırma türlerinden biri olan öntest - sontest ve kalıcılık testi deney - kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Öntest - sontest ve kalıcılık testi deney - kontrol gruplu yarı deneysel desenin eğitim bilimleri araştırmalarında en sık kullanılan deneysel araştırma türü olduğu ifade edilmektedir (Gliner, Morgan & Leech, 2017). Bu araştırma desenin sık kullanılmasının nedeni eğitim bilimi alanındaki araştırmacıların eğitim sistemi içerisindeki hazır gruplarla çalışma zorunluluğu olduğu belirtilmektedir. Yarı deneysel araştırma deseninde grupların deney ve kontrol grubu olarak yansız bir şekilde belirlenebileceği, fakat söz konusu gruplardaki katılımcıların belirlenen gruplara yansız olarak atanamayacağı ifade edilmektedir. Eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların deneysel araştırma sürecine dâhil edeceği grupları yapay olarak oluşturmaları durumunda, çocukların eğitim süreçlerinin aksamasına neden olacağından yarı deneysel desenleri kullandıkları belirtilmektedir (Creswell, 2012).

Deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde ve doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlem yapılmasına olanak sunan araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2005). Araştırma kapsamındaki nicel veriler; araştırmanın deneysel boyutunda araştırmacı tarafından oluşturulan fark bağlamında, koçluk desteği sürecinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmektedir. Bir başka deyişle deneysel desenin asıl

amacı değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini test etmesidir. Fraenkel ve Walllen (2006) deneysel araştırmalarda bulunması gereken 4 temel özellik belirtmektedirler. Bunlar;

Grupların Karşılaştırılması: Deneysel araştırmaların bir, iki, üç veya daha fazla grup üzerinde yapılabileceği ifade edilmektedir. Deneysel araştırmaların genellikle bir deney bir de kontrol gruplu iki grup üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Deney grubu bağımlı değişkenin üzerinde etkisini inceleyecek farklı bir işlemin uygulandığı grup iken kontrol grubu ise hiçbir işlem yapılmadığı gruptur. Kontrol grubu araştırmanın etkili olup olmadığının karar verilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada 1 deney ve 1 kontrol gruplu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bağımsız Değişkenlerin Manipüle Edilmesi: Araştırmacı tarafından bağımsız değişkenin kasıtlı olarak manipüle edilmesi olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni koçluk desteği olarak belirlenmiştir. Koçluk desteği ile deney grubu öğretmeni; öğretim yöntemleri, etkinlikleri, alan bilgisi konularında manipüle edilmiş ve sonrasında koçluk desteği alan öğretmenin uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Seçkisizlik: Araştırmaya dâhil olan deneklerin gruplara seçkisiz olarak atanması olarak ifade edilmektedir. Deneysel araştırmalarda seçkisiz atamanın mümkün olmadığı veya bu tür bir işleme onay verilmediği durumlarda olabilmektedir. Bu durumda var olan gruplardan iki grup seçilerek araştırmanın yapılabileceği ifade edilmektedir. Böyle bir durum gerçekleştiğinde ise araştırmacının bazı verilere bakarak en çok benzeyen iki grubu seçmesi beklenmektedir. Bu araştırmada ise Kütahya ilinde resmi anaokulları içinde öğretmenin araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmesi, deney ve kontrol grubu çocuklarının özelliklerinin birbirine benzemesi ve gruplar arasında etkileşimin en az düzeyde olması ölçütleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiş gruplardan seçilmiştir. Grupların özellikleri çalışma grubu başlığında daha ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Dışsal Değişkenlerin Kontrolü: Bağımlı değişken ile ilişkili olan fakat araştırmalarda etkisi test edilmeyecek olan değişkenlerin kontrol edilmesi olarak ifade edilmektedir. Dışsal değişkenlerin kontrol edilmesi araştırmanın iç ve dış geçerliliğini olumlu yönde artıracağı ifade edilmektedir.

Yaygın olarak kullanılan öntest – sontest – kalıcılık kontrol gruplu yarı deneysel desende katılımcılar deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişken açısından değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu bağlamada araştırmanın bağımlı

değişkenleri; "fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, sözel dil becerisi"; bağımsız değişkeni ise, "okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik koçluk desteği" dir.

Bu araştırmada nicel veriler deney öncesinde, sırasında ve sonrasında çocukların okuma yazmaya hazırlık beceri düzeylerini belirlemek üzere öntest - sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanan fonolojik farkındalık ölçeği, yazı farkındalığı kontrol listesi, peabody resim kelime testi ve descoedres dil testi aracılığıyla elde edilmiştir.

Bu durumda araştırmanın yarı deneysel deseni aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Nicel Aşamasına ilişkin Yarı Deneysel Deseni

Gruplar	Öntest	Deney (Koçluk Desteği Süreci)	Sontest	Kalıcılık
Deney grubu	Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.	Koçluk desteği alan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları	Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.	Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.
Kontrol grubu	Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.		Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.	Fono. Far. Ö. Yazı Far. K. L. Peabody R-K. T. Descoedres D. T.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Kütahya ili A. anaokulunun A. öğretmeni ile A. ve B. sınıfı çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel araştırma deseni kullanılmasından dolayı evren ve örneklem seçimi yapılmamış bunun yerine çalışma grubu belirlenmiştir. Gruplardaki öğretmenlerin mezun oldukları öğretmenlik müfredatı ve deneyimi ile çocukların yaş ve gelişim özellikleri açısından birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenler, en az 5 yıllık mesleki deneyimi olan ve koçluk desteğini kabul eden ve bu sürece gönüllü olarak katılan öğretmenlerdir.

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Kütahya ili Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmış (bkz. Ek I) ve daha sonra Kütahya ilinde bulunan resmi bağımsız anaokulu müdürleri ile görüşme yapılmıştır. Anaokulu müdürlerine araştırmanın konusu olan koçluk desteğinin okul öncesi öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisinin inceleneceğini ve

araştırmanın süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bunun ardından anaokulu müdürlerine araştırmanın okullarında yürütülmesini isteyip istemedikleri sorulmuştur. Anaokullarında araştırmanın yürütülmesini kabul eden anaokulları ile çalışılmaya karar verilmiştir. Ardından belirlenen anaokulları ziyaret edilip, bu okullarda çalışan öğretmenlerle araştırma hakkında bilgilendirici toplantılar yapılmıştır. Koçluk desteği alıp almama durumu tamamen öğretmenin kendi isteğine bağlı olduğu için, öğretmenin gönüllü olarak araştırmaya katılması gerekmektedir. Ziyaret edilen anaokullarında koçluk desteği almayı kabul eden öğretmenler ile çalışılmaya karar verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler öğretmenler ile aşağıdaki protokol yapılmıştır.

Hazırım;

- *Gelişimim için ayıracak zamanım var*
- *Koçluk sürecine başlayıp devam etmek için kendimle anlaşma yapabilirim.*
- *Bulunduğum yer ile olmak istediğim yer arasında bir mesafe var.*

İstekliyim;

- *Beni hedefime ulaştıracak işleri yapmaya,*
- *Başarımı kısıtlayan davranışlarımı durdurmaya veya değiştirmeye,*
- *Yüzde yüz işe yarayacağına emin olmasam da yeni şeyler denemeye*

Erişeceğim;

- *Koçluk istediğim değişiklikleri gerçekleştirmem için uygun bir disiplin.*
- *Sonuca ne kadar zamanda ulaşacağımı umursamadan hedeflerime uygun adımlar atma noktasında sabırlıyım.*
- *Kalıcı değişiklikleri kolayca başarmam için desteğim var* (Nixon Witt, 2008).

Bu bağlamda yukarıdaki protokolü kabul edip araştırmaya dahil edilen öğretmenler, Devlet Üniversitelerinin örgün eğitim kapsamında öğretim faaliyetlerini sürdüren Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunlarıdır. A. Anaokulu A. sınıfı öğretmeni 7 yıllık mesleki deneyime ve B. sınıfı öğretmeni ise 6 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Koçluk desteği almayı kabul eden A. anaokulu A. sınıfı öğretmeni deney grubu (koçluk desteği ile müdahalede bulunan grup), B. sınıfı öğretmeni ise kontrol grubu oluşturmaktadır. Aynı anaokulunda bulunan deney ve kontrol grupları belirlenirken öğretmenlerin birbirleriyle etkileşime girmemeleri için deney grubunun öğleden sonra, kontrol grubunun ise öğleden önce eğitim veren öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda her iki öğretmenin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili uygulamalarının benzer olması için deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelerin, eğitim programlarının ve mesleki deneyimlerinin birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Bu durum grupların

birbirlerinin denkliğini sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, tamamladıkları eğitim programları ve mesleki deneyimleri açısından denktirler.

Araştırma verilerinin elde edildiği deney ve kontrol grubunun oluşturulması öğretmenlerinin araştırmaya katılmaya gönüllü olarak katılımı temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ailelerinden izin almak amacıyla her çocuk için ayrı ayrı hazırlanan izin belgeleri öğretmen aracılığıyla ailelere gönderilmiş ve araştırma için gerekli olan ebeveyn onayları alınmıştır. Sınıftaki tüm çocukların aileleri çocuklarının araştırmaya katılmalarına izin vermiştir (bkz. Ek II).

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sınıflarındaki ebeveyn onayı alınan çocuklar deney ve kontrol gruplarını oluşturduğundan dolayı çocukların belirlenmesi için özel bir ölçüt veya grupların denkliğinin sağlanması arayışına gidilmemiştir. Buna karşın sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerine yönelik çocuklardan elde edilen öntest sonuçlarına göre çocukların ölçme araçlarından aldıkları toplam puanların birbirne eşit veya çok yakın olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 14, sf. 322). Bu durum çocukların koçluk desteği sürecinden önce sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukları dağılımı ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 3

Çalışma Grubu Çocukları

Deney grubu (A. Sınıfı)					Kontrol grubu (B. Sınıfı)				
Yaş		Cinsiyet		Toplam	Yaş		Cinsiyet		Toplam
5 yaş	6 yaş	Kız	Erkek		5 yaş	6 yaş	Kız	Erkek	
2	13	6	9	15	4	10	6	8	14

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubunu resmi bağımsız A. anaokulu A. sınıfına devam eden 15, kontrol grubunu ise resmi bağımsız A. anaokulu B. sınıfına devam eden 14, toplam 29 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocukların yaşları 59 – 69 aylar (13.03.2010 ile 10.03.2011 tarihleri arasında), Kontrol grubundaki çocukların yaşları ise 59 – 72 aylar (18.01.2010 ile 24.03.2011 tarihleri arasında) arasında değişmektedir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaşlarının yakın olduğu dolayısıyla benzer gelişim düzeyinde oldukları söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Nitel Aşamaya Yönelik Veri Toplama Araçları

Kişilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek için tercih edilen nitel araştırmalar (Ekiz, 2009), gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Bu araştırmanın nitel araştırma sürecinde veriler gözlem, görüşme, doküman analizi yöntemleri ile elde edilmiştir. Veriye doğrudan ulaşılmasını sağlama nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan gözlemin en önemli özelliklerindendir. Gözlem herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Dolayısıyla kişinin bulunduğu ortamda davranışlarını ayrıntılı olarak betimlemek için gözlem yönteminin kullanılması uygun olacaktır. Bununla birlikte kişinin davranışlarının nedenleri ve herhangi bir konudaki görüşleri ya da duyguları öğrenmek için en uygun yöntemlerden biri kişiden bilgi almaktır. Kişinin açık uçlu sorulara vereceği özgür yanıtlar bağlamında kişinin düşüncelerini, duygularını ya da görüşlerini daha doğru bir şekilde öğrenmek mümkündür. Bu bağlamda daha farklı ve nitelikte veri sağlayacak bir araştırma tekniği olarak görüşme kullanılabilir (Türnüklü, 2000).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, öğretmenlerin doğum tarihi, cinsiyeti, mesleki deneyimleri, mezun oldukları üniversite ilişkin bilgiler öğretmenlerle görüşme esnasında kendilerinden edinilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ise doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesinden yararlanma durumu, ebeveynlerin öğrenim ve mesleki durumlarına ilişkin bilgileri öğrenmek amacıyla oluşturulmuş kişisel bilgi formu çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilerden elde edilmiştir.

Öğretmenin Koçluk Sürecinde Kullanılan Ölçme Araçları:

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık düzeyini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme ve 8 saatlik gözlem yapılmıştır. Bunun yanı sıra koçluk süreci boyunca öğretmenin

gelişimini takip etmek adına bütün okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri 19 uygulama boyunca (1245 dk.) gözlemlenmiştir.

Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Görüşme Formu

Araştırmanın koçluk desteği ile ilgili öğretmenden alınacak veriler ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından koçluk sürecinden önce ve sonra deney grubu öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili görüşlerini almak üzere 9 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunu hazırlarken aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

- Kolay anlaşılabilecek sorular yazma, deneyimle ilişkilendirilebilecek odaklı sorular hazırlama
- Açık uçlu ve yönlendirmeyen sorular hazırlama
- Yanıtı çok boyutlu olabilecek sorular sormaktan kaçınma
- Alternatif sorular sorma ve sondalar hazırlama
- Farklı türden sorular yazma ve soruları konu bütünlüğüne bağlı kalarak sistematik bir biçimde düzenleme (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Kapsam geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan 3, nitel araştırmalar alanında çalışan 2 alan uzmanına sorular sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen görüşlerin kapsam geçerliği Lawshe Tekniği ile elde edilmiştir. Maddelerin kapsam geçerlilik oranı (KGO) "Gerekli/Uygun görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği" formülüne göre hesaplanmıştır (Yurdugül, 2005). Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorular uygulama için son şeklini almıştır. Görüşme soruları çalışmadan önce 5 öğretmen adayına ve 1 Türkçe öğretmenine verilmiş ve soruların açık ve anlaşılır olduğuna karar verilmiştir.

Görüşmeler görüşme yapılan öğretmenin bilgisi dâhilinde daha önceden karar verilen yer ve saatte gerçekleşmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları bağımsız anaokulunda kendilerini rahat hissedebileceği, olumsuz çevre koşullarının olmadığı müdür yardımcısı odasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında görüşme yapılan ortamda araştırmacı ve öğretmen dışında hiç kimsenin bulunmamasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerin başında araştırmacı görüşmenin ses kaydına alınması isteğinde bulunup, öğretmenlerden izin almıştır. Öğretmenin görüşmeyi ses

kaydına alınmasını kabul etmesinden sonra bütün görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmelerde öğretmenle aynı hizada oturmaya ve isimleriyle hitap etmeye özen gösterilmiştir.

Öğretmen ile yapılan görüşmeden ve gözlem kontrol listesinden elde veriler öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farkındalık düzeyini tespit etmek için kullanılmıştır. Öğretmenle yapılan ilk görüşmeler 14.12.2015 tarihinde, son görüşmeler ise 16.01.2016 tarihinde gerçekleşmiştir. Deney grubu öğretmeni ile olan ilk görüşme 8 dk., son görüşme 40 dk. sürmüştür.

Yapılan görüşmede öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Sizce okuma yazmaya hazırlık nedir?
2. Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kapsamı nedir?
3. Siz hangi etkinlikleri okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kapsamında kullanıyorsunuz?
4. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinizde hangi stratejileri (yöntem ve teknik) kullanıyorsunuz?
5. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinizde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
6. Sizce çocuklar ilkokula başlamadan önce hangi okuma yazmaya hazırlık becerilerine sahip olmalıdırlar?
7. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlarken zorluk yaşıyor musunuz? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Açıklar mısınız?
8. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygularken zorluk yaşıyor musunuz? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Açıklar mısınız?
9. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirirken zorluk yaşıyor musunuz? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Açıklar mısınız?

Bu soruların dışında; eğer herhangi bir sorunun yanıtı tam olarak alınamıyorsa ya da sorunun kapsamının dışında cevaplar verilmişse “bu konuda söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?” veya bu konuya ek olarak söylemek istediğiniz bir şey var mı? gibi sorular yöneltilmiştir.

Görüşmelerin ses kayıtları araştırmacı tarafından transkripsiyon edilmiş ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Tematik analiz tekniğinde verilerin içindeki anlamlar örüntüler bir araya getirilerek temaları oluştururlar. tematik analizde görüşmeye katılanların görüşleri çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir.

Öğretmene Yönelik Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Gözlem Kontrol Listesi

Okuma yazma hazırlık becerileri gözlem kontrol listesi öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri olan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerini sınıflarında nasıl uyguladıklarını, yaptıkları etkinliklerde bu becerileri ele alıp almadıkları ve ne derecede kullandıkları, hangi stratejileri, materyalleri kullandıklarını içeren 112 maddeden oluşmaktadır. Gözlem kontrol listesinde her bir madde için "görüldü, görülmedi ve anlık notlar için açıklama" seçenekleri bulunmaktadır. Kontrol listesi öğretmenin gözlemlenmek istenen davranışı yapıp yapmadığını kaydetmek için oluşturulmuştur. Bunun için bir puanlama oluşturulmamıştır.

Kapsam geçerliliğinin sağlanması için ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde, ölçme aracına konu olan literatürdeki kaynakların incelenmesi ve bu konuda alanın uzmanlarından görüş alınması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu doğrultuda gözlem kontrol listesinin fonolojik farkındalık becerilerine yönelik madde havuzunun oluşturulması için Büyüktaşkapu, 2012; Erdoğan, 2009; Erdoğan, 2012; Erkan Süel, 2011; Karaman, 2006; Karaman 2013; Sarı, 2012; Sarı & Aktan Kerem, 2013; Turan & Akoğlu, 2011; Yangın, Erdoğan & Erdoğan, 2008; Yücel, 2009'un araştırmaları ile yazı farkındalığı becerilerine yönelik madde havuzunun oluşturulması için Alisinanoğlu & Şimşek, 2013; Bayraktar, 2013; Karaman, 2013; Şimşek, 2011 ve Şimşek Çetin & Alisinanoğlu, 2013' ün araştırmaları, sözel dil becerileri ile ilgili madde havuzunun oluşturulması için Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu; 2015, Özkök Kayhan, 2010; Şimşek Bekir, 2006, Uyanık & Kandır, 2010 araştırmaları incelenmiştir. İlgili araştırmalar dâhilinde madde havuzu oluşturulmuş ve taslak bir gözlem kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak gözlem kontrol listesinin kapsam geçerliği için oluşturulan maddeler okul öncesi eğitim alanında okuma yazmaya hazırlık ile ilgili çalışmaları bulunan 6, sınıf öğretmenliği alanında ilk okuma yazma alanında çalışmaları bulunan 2 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan maddelerin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine (fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil beceri) ilişkin becerilerini gözlemlenmesini sağlama açısından eleştirmelerini ve bu konuda görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmene yönelik okuma yazmaya hazırlık becerileri kontrol listesine ilişkin uzmanlardan elde edilen görüşlerin kapsam geçerliği Lawshe Tekniği ile elde edilmiştir. Maddelerin kapsam geçerlilik oranı (KGO) "Gerekli/Uygun görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği" formülüne göre hesaplanmıştır (Yurdugül,

2005). Bu doğrultu da taslak halindeki gözlem kontrol listesinden 121 maddeden 28'i (6, 10, 17, 18, 21, 22, 24, 29, 30, 34, 43, 51, 52, 53, 58, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 85, 89, 90, 91, 92, 97, 107. maddeler) çıkarılmıştır. Taslak gözlem kontrol listesindeki 10 madde (33, 35, 36, 37, 42, 54, 56, 63, 87, 88) ise alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda tekrar düzeltilmiştir.

Araştırmacı, gözlem deneyimi kazanmak için ilk olarak önce gözlem tekniği ilişkin kaynakları incelemiştir. Daha sonra hem gözlem yapma deneyimi kazanmak hem de gözlem kontrol listesinin yapı geçerliliği için ön uygulama yapılmıştır. Uzmanların görüşleri ve önerilerinden sonra tekrar şekillenen öğretmene yönelik okuma yazmaya hazırlık becerileri gözlem kontrol listesi ön uygulaması 5 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. 5 öğretmenden 2'si ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri, 3'ü ise bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleridir. Ön uygulama sürecine ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Öğretmene Yönelik Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Gözlem Kontrol Listesi Ön Uygulama Çizelgesi

Öğretmen	Tarih	Gözlem Saati	Yaş grubu	Gözlemlenen Okul	Gözlemlenen Sınıf	Gözlemlenen Etkinlik
I.	11.10.2015	08:30-10:30	60-72 ay	L. İlkokulu	Y.	Türkçe – Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
II.	11.10.2015	10:45-12:00	63-69 ay	L. İlkokulu	K.	Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
III.	12.10.2015	14:00-15:15	57-67 ay	A. Anaokulu	A.	Türkçe – Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
IV.	12.10.2015	15:30-16:50	60-72 ay	A. Anaokulu	C.	Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
V.	13.10.2015	10:30-11:30	60-72 ay	N. Anaokulu	Ş.	Okuma Yazmaya Hazırlık etk.

Gözlem yapmadan önce öğretmenlerle görüşülüp gözlemin ne zaman yapılacağına dair randevu alınmış ve gözlem randevular doğrultusunda belirtilen gün ve saatte gerçekleşmiştir. Araştırmacı sınıf atmosferini bozmamak, çocukların ve öğretmenin sınıfta yabancı olan araştırmacıya alışmasını sağlamak için asıl gözlemlerden önce sınıf ziyaretlerinde

bulunmuştur. Gözlemler sırasında araştırmacı sınıfta çok fark edilemeyecek ya da sınıfın atmosferini çok etkilemeyecek ama öğretmeni her açıdan görebilecek ve duyabilecek şekilde konum almıştır. Gözlem sırasında gözlem kontrol listesi titizlikle doldurulmuş, maddelerin uygunluğu, işlerliği ve konuyla ile ilgili gözden kaçan davranışlar hakkında notlar alınmıştır. Ön uygulamanın amacı gözlem kontrol listesindeki maddelerin gözlenebiliyor olmasını kontrol etmek, konuyla ilgili gözden kaçmış olabilecek davranışları tespit etmek, birden fazla davranışı gözlemleyen maddeleri tespit etmek ve araştırmacıya gözlem deneyimini kazandırmaktır.

Gözlem kontrol listesinin son şekli 5 öğretmen ile çalışılan bu ön uygulama sonrasında verilmiştir. Ön uygulama sonunda gözlem formuna 25 madde (11, 12, 14, 17, 20, 21, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 44, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 92, 95, 109, 110, 111, 112) eklenmiştir. Ön uygulama sonucunda gözlem formu nihai hali 121 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2. Nicel Aşamaya Yönelik Veri Toplama Araçları

Nicel veriler; Fonolojik farkındalık ölçeği, Yazı farkındalığı kontrol listesi, Peabody resim kelime testi, Descoedres dil testi ölçme araçları aracılığıyla elde edilmiştir.

03.12.2015 ile 11.12.2015 tarihleri arasında okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlık beceri (fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerisi) düzeylerini belirlemek amacıyla deney grubu ile kontrol grubu çocuklarından öntest verileri toplanmıştır. 14.01.2016 ile 22.01.2016 tarihleri arasında deney ve kontrol grubu çocuklarından sontest verileri toplanmıştır. 07.03.2016 ile 17.03.2016 tarihleri arasında ise deney ve kontrol grubu çocuklarından kalıcılık testi verileri toplanmıştır.

Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerini Belirlemeye Yönelik Kullanılan Ölçme Araçları:

Araştırma sürecinin başında ve sonunda çocukların okuma yazma beceri düzeyleri de ölçülerek öğretmendeki değişimin öğrencilere ne düzeyde yansıdığı belirlenmiştir. Çocukların okuma yazmaya hazırlık beceri düzeylerini belirlemek için aşağıdaki ölçme araçları kullanılmıştır.

(Descoeudres Dictionary Test) (DDT)

A. Descoeudres tarafından Fransızca olarak geliştirilen Descoeudres Dil Testini Refia Uğurel Şemin Türkçeye çevirmiştir (Öner, 1997). 4-6 yaş grubu çocuklara uygulanabilen bir test olup Çocukların günlük yaşamlarında kullandıkları kelime bilgisini ölçmektedir. Testin uygulaması sırasında zaman sınırlaması bulunmamaktadır. Descoeudres Dil Testi dokuz alt boyuttan oluşmakta ve çocuğun verdiği her doğru cevaba 1 puan verilmektedir. Testin alt boyutlarını objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on rengin adını söyleme, 12 mastar ve lügatçe itemlerinden oluşturmaktadır (Öner, 1997). Türkiye'de bir çok araştırmada kullanılmıştır (Aydoğan & Koçak, 2003; Erdoğan, Şimşek Bekir, Erdoğan Aras, 2005; Koçak, Ergin & Yalçın, 2014; Yazıcı & Temel, 2012).

Peabody Resim Kelime Testi

Peabody Resim-Kelime Testi 2–12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen bir testtir. Peabody Resim-Kelime testi Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ (1974) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Çocuklara bireysel olarak uygulanan bir testtir. Test için kullanılacak olan materyal üzerinde dörder resmin bulunduğu 100 karttan ve deneklerin verdiği cevapların araştırmacı tarafından kaydedildiği kayıt formundan oluşmaktadır. Test uygulanması her kart için önceden belirlenmiş kart üzerindeki bir sözcük söylenerek, çocuğun söylenen bu sözcüğü tanımlayan resmi kart üzerindeki dört resimden ayırt ederek parmağıyla göstermesi şeklindedir. Peabody Resim-Kelime Testinin sonlandırılması ise çocuğun son sekiz soruda altı yanlış cevap vermesi ile gerçekleşmektedir. Çocuğun verdiği her doğru cevap 1 puandır. Uygulamasında zaman sınırlaması olmayan Peabody Resim-Kelime Testinin çocuklar tarafından cevaplanma süresi ortalama 10–15 dakikadadır. Peabody Resim-Kelime Testi yurt dışında ve Türkiye'de de birçok araştırmada kullanılmıştır (Jonston, 1977; Tazebay 1978; Ertuğ 1981; Duman 1986; Erkan 1990; Kök 1991; Öztürk 1995).

Dunn (1965) tarafından güvenirlik çalışması yapılan Peabody Resim-Kelime Testi 2-6 ile 0-18 yaşları arasında 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenirlik katsayıları; .64 ve .84 arasında değişmektedir. Bütün yaş grupları için ayrı ayrı olmak üzere hesaplanan ölçmenin standart hatası 6.00 ile 8.61 zeka bölümü puanı arasında bulunduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda Testin Ölçüt-Bağımlı Geçerliği de Stanford Binet zeka testi ile karşılaştırılmıştır. İki test arasındaki korelasyon .82 ile .86 arasında bulunmuştur. Bununla birlikte Wechsler Çocuklar

İçin Zeka Ölçeği ile karşılaştırılmasının sonuçlarına göre ise iki test arasındaki korelasyon ise .41 ile .74 arasında bulunduğu belirtilmektedir (Dunn 1965; akt. Öner, 1994).

Fonolojik Farkındalık Ölçeği

Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından, geliştirilen ölçek, birinci sınıfa yeni başlayacak çocukların fonolojik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beş alt boyuttan oluşan fonolojik farkındalık ölçeğinin her bir alt boyutta 10 uygulama maddesi bulunmaktadır. 10 maddenin ilk 3'ü deneme maddesi olarak yer almaktadır. Ölçeğin beş alt boyutunda yedişer madde olmak üzere toplam otuz beş madde yer almaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 35'dir.

Fonolojik farkındalık ölçeğinin alt boyutları; Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme, Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etmedir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması 2008 yılında Yangın, Erdoğan ve Erdoğan tarafından yapılmıştır. Ölçek 152 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin güvenirliği, KR–20= 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi

Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu (2013) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi" okul öncesi dönemdeki çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, sözcük, harf gibi kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, sözcük, harf gibi kavramları gösterebileceği şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan "Renkli Tüy" ve "Ömer Pasta Yapıyor" isimli iki hikâye kitabı kullanılmaktadır. Araştırma da "Ömer Pasta Yapıyor" isimli hikâye kitabı kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesinde toplam 17 madde bulunmaktadır. Çocukların sorulara doğru cevap vermeleri halinde 1 puan, yanlış cevap vermelerinde ise 0 puan verilmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 17, en düşük puan ise 0'dır. Kontrol listesinden alınan puan arttıkça, çocukların

yazı farkındalığı düzeyinin arttığı düşünülmektedir. Kontrol listesinin ortalama uygulama süresi 10 dakikadır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesinin geçerlik güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından 2009-2010 yıllarında yapılmıştır. 60-72 aylık 400 çocuğa uygulanmıştır. Kontrol listesinin geçerlik çalışması sonucunda 17 madde ve 2 faktörlü bir yapıdan oluştuğu bulunmuştur. Kontrol listesinin tamamına ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Koçluk Desteği Uygulama Süreci

Koçluk desteği süreci kapsamında; 5 hafta boyunca, hafta içi her gün öğretmenin okuma yazmaya hazırlık ve/veya Türkçe etkinliklerinin tümü gözlemlenmiştir. Her uygulamanın sonunda öğretmen ve araştırmacının yalnız kalarak uygulamayı değerlendirdikleri geri bildirim oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca yapılan gözlem sürelerinin en kısası 30dakika, en uzunu 90 dakika (toplam 554 dk.) sürmüştür. Her bir gözlem sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem kontrol listesi doldurulmuş ve gözlem notları alınmıştır. Ayrıca etkinlikler sırasında ailelerden ve öğretmenden izin alınarak ortam ses kayıtları alınarak gözlem notları desteklenmiştir. Bu şekilde veri çeşitliliği sağlanarak güvenirlik artırılmıştır.

Her bir gözlemin ardından en kısası 15, en uzunu 43 dakika (toplam 1245 dk.) süren geri bildirim oturumları yapılmıştır. Geri bildirim oturumları öğretmenin izni alınarak ses kaydına alınmıştır.

Asıl uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile çocukların araştırmacının sınıf ortamlarında bulunması ve araştırmacının da sınıfa uyum sağlaması için araştırmacı deney ve kontrol gruplarında 4 gün boyunca gözlem yapmıştır. Araştırmacı asıl uygulamaya başlamadan önce gözlem yaparak öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamalarının düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmuştur.

Aşağıda ön gözlem dağılımları verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmene Yönelik Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gözlem Çizelgesi

Öğretmen	Gözlemlenen Sınıf	Gözlem sırası	Tarih	Gözlem Saati	Gözlemlenen Etkinlik
Deney Grubu Öğretmeni	A. sınıfı	1.	23.11.2015	13:30-14:30	Türkçe etk.
		2.	25.11.2015	15:55-16:30	Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
		3.	26.11.2015	16:00-16:35	Türkçe – Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
		4.	27.11.2015	15:50-16:15	Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
Kontrol Grubu Öğretmeni	B. sınıfı	1.	24.11.2015	08:45-09:00	Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
		2.	26.11.2015	09:30-09:30	Okuma Yazmaya Hazırlık etk.
		3.	27.11.2015	10:00-10:30	Türkçe etk.
		4.	28.11.2015	10:00-11:40	Okuma Yazmaya Hazırlık etk.

03.12.2015-11.12.2015 tarihleri arasında okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlık beceri (sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı ve) düzeylerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubu çocuklarından öntest verileri toplanmıştır.

14.12.2015-13.01.2016 tarihleri arasında deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalığını arttırmak için koçluk desteği uygulamaları yürütülmüştür.

14.01.2016-22.01.2016 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklarından sontest verileri toplanmıştır.

07.03.2016 -17.03.2016 tarihleri arasında ise deney ve kontrol grubu çocuklarından kalıcılık testi verileri toplanmıştır.

Uygulama sürecinden önce deney grubu yani koçluk desteği verilen öğretmen ile birlikte sürecin nasıl işleyeceği ve uygulama takviminin oluşturulması hakkında toplantı yapılmıştır. Okuma Yazmaya Hazırlık ya da Türkçe etkinliklerinin gözlemleneceği ve bu gözlemler sırasında bir gözlem kontrol listesi kullanılacağı öğretmene aktarılmıştır. Öğretmen ile birlikte çalışma takvimi hazırlanmış ve günün hangi saatlerinde gözlem yapılacağına dair karar verilmiştir. Gözlem saatleri her günün sonunda yapılan geri bildirim oturumlarında tekrar düzenlenmiştir.

Uygulama süreci boyunca her gözlemden sonra öğretmen ile birlikte geri bildirim oturumu yapılmıştır. Geri bildirim oturumlarında öğretmene koçluk desteği sağlanmıştır. Moran & Powers' ın (akt. Moran, 2007) belirttiği okuryazarlık koçluğu süreci ve bu süreç içinde ele alınan okuryazarlık koçluk rolleri araştırmada okuryazarlık koçluk rolü olarak benimsenmiştir. Buna bağlı olarak öğrenmenin güçlü ve zayıf yönleri değerlendirici rolü olmadan ortaya çıkarılmıştır. Birlikte karar verme, birlikte planlama ile sorumluluğa ve çözüme ortak olma rolleri çerçevesinde çözüm yolları birlikte bulunmuştur. Öğretmen ve koçun birlikte karar verdikleri okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik gelecek etkinlikler geri bildirim oturumlarında birlikte karar verilerek tasarlanmış ve planlanmıştır. Geri bildirim oturumunlarında ve gözlemler sonrasındaki çıktılar göz önünde bulundurularak dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenip gelecek etkinlikler bu çıktılara göre tasarlanmıştır. Örneğin öğretmenin yazı farkındalığı becerileri ile ilgili etkinlikleri sınıfında uygulamadığı gözlenmiş, geri bilddirim oturumunda bu durum öğretmen ile konuşulmuştur. Bunun ardından yazı farkındalığı becerileri ile ilgili etkinlikler planlanmıştır. Koçun kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olarak yöntem ve stratejileri aktarması ile çocukların gelişim düzeylerini, ilgi duydukları alanları, sınıf ortamını ve var olan materyalleri en iyi bilen öğretmen ile koçun birlikte ortak kararlar alarak çocuklar için en iyi etkinliklerin planlanması sağlanmıştır. Örneğin okuryazarlık koçu kelime farkındalığı ile ilgili etkinlik yapma önerisinde bulunmuş ve öğretmen çocukların bu beceriyi henüz sağlayamacağını ifade etmiştir. Bunun ardından etkinliğin daha sonra yapılmasına karar verilmiş ve ertelenmiştir. Bunun yanında koçun cesaretlendirici rolü ile öğretmenin yaptığı doğru uygulamalar takdir edilmiş, kaynak kişşi ve uzman olarak hatalı yaptığı uygulamalar değerlendirici olmadan doğru uygulamaları hakkında danışmanlık yapılmış ve yapabilecekleri konusundan cesaretlendirilmiştir. Örneğin, koçun hem bir strateji hem de bir etkinlik olarak önerdiği reçete tekniği ile ilgili öğretmenin yapamayacağı ile ilgili önyargısını kırmak için öğretmen cesaretlendirilmiştir. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili etkinlik planlamada gösterdiği dirence karşı öğretmeni doğru uygulamalar konusunda ikna edilmiştir. Öğretmenin okuma yazma hazırlık uygulamalarını daha kolay bir şekilde gerçekleştirmesi için yöntem, strateji açısından önerilerde bulunulmuştur. Sonuç olarak geri bildirim oturumlarında çocuklar için gerekli olan araştırma kapsamında ele alınan okuma yazmaya hazırlık becerilerinden olan sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri açısından öğretmenin uygulamalarının en doğru ve en etkin olması için koçluk desteği sağlanmıştır.

Geri bildirim oturumları anaokulu yönetiminin izin vermesi ile öğretmenin okulun kapanış saatinden 45 dk. öncesinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin mesai saatleri içinde olmasına dikkat edilmiştir. Okul yönetiminin geri bildirim oturumlarını gerçekleştirilmesi için tahsis ettiği müdür yardımcısı odası ve çok amaçlı salon kullanılmıştır. Geri bildirim oturumlarında öğretmenle aynı seviyede oturmaya ve dikte edici dilden uzak durmaya dikkat edilmiştir. Geri bildirim oturumları koç olarak adlandırılan araştırmacı ve öğretmenin dışında kimsenin bulunmadığı salonlarda gerçekleştirilmiştir. Geri bildirim oturum ilk olarak o gün uygulanan etkinliği değerlendirme ile başlayıp eksik ve güçlü yanları ortaya çıkarmayla devam etmiştir. Daha sonra eksik yanların nasıl güçlenebileceği ve güçlü yanların cesaretlendirilmesi ile devam edip sonraki etkinliklerde hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği tartışılmıştır. Son olarak bir sonraki etkinliğin ne olduğu, nasıl yapılacağı ve etkinliğin uygunluğunun tartışılması ile daha etkili bir hale nasıl getirileceği hakkında fikir alış verişinde bulunulmuştur. Aşağıdaki geri bildirim oturumu örneği gerçekleştirilen geri bildirim oturumunlarının nasıl ilerlediğini göstermektedir.

04.01.2016 – 12. Geri Bildirim Oturumu

A: Merhaba Aslı öğretmenim. Nasılsınız?
Ö: Merhaba teşekkür ederim. Siz nasılsınız?
A:Bende iyiyim.
A: Bugünkü etkinliğimiz hakkında konuşalım biraz (Ö:Hıı) neler yaptığımız, bu gün ki etkinliğimiz ne etkinliğiydi ilk başta onu sorayım size
Ö: Türkçe etkinliği, (A: Türkçe etkinliği ama) okuma yazma (A: Aynı zamanda okuma yazmaya hazırlık etkinliği de diyebiliriz demi) Hıı (A:tamam)
A:Etkinliğimizi biraz anlatacak olursak, biraz anlata bilirmisiniz.
Ö: Tabi. Daha önce planlamıştık bu etkinliğimizi birlikte, eee, kitap sipariş etmiştik, hepsininki aynı kitaplar daha sonra çocuklara verdik, eee takip yazıları, yazıları takip etmelerini sağlamaya çalıştık, eee hani yazı farkındalığı, okuma farkındalığı vermeye çalıştık.
A: Tamam. -------- peki siz çocuklarda ıı bunun çocukların yapabiliyor olması yada çocukların bunu anlaması bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz.
Ö:Eee şöyle aslında yazı takibi deyince çocuklar benim okuduklarımı sesli olarak hani söylediler hani çokta yazıları takip edemediler açıkçası yani hani daha çok onlar beni dinleyerek söylediklerimi söylediler.
A: Şimdi şöyle bir şey Aslı öğretmenim ee yazıları takip edemediler değil çünkü yazıları takip ettiler yani orda sizin her söylediğinizi sözlü olarak tekrar ettiler (Ö:hı hı) ama zaten bizim istediğimiz şey çocukların parmaklarıyla ya da gözleriyle o satırları takip ediyor olmasıydı (Ö: hı hı) ki bunu ee sınıfınızda ki çocukların çoğu yaptı ee siz ne düşünüyorsunuz yani bunu yapabildiklerini düşünüyormusunuz
Ö:Ya şöyle benim hani benim gözlemlediğim kadarıyla çoğu benim okuduğumu yani benim kitabımdan takip ettiler (A:Ha size baktılar diyorsunuz)
Ö:Evet bence de hatta şunu düşünüyorum hani etkinliğin sonunda arkadaşlarına ee kitap okuma çalışması yaptırdık normalde hani ee bi çocuk bi hikâye anlatırken çoğunlukla gürültü oluyordu dinlemiyorlardı arkadaşlarını hani çocuklar sesini çok fazlada ayarlayamıyorlardı ama hani iki kişiye hikâye anlattırdığımız halde ikisini aslında dinlediler ------
A:-------mesela sizin kitabın, kitabın arkasında ki soruları sorduğunuzda da çocukların cevaplarını nasıl buluyorsunuz?

Ö:Hepsi cevap verebildiler bütün hepsini dinlemişler hepsine cevap verdiler yani hani eee yanlışlık olmadı hiç
A:İşte bu sanırım ee şundan kaynaklanıyor olabilir Aslı öğretmenim yani çocuklara kitabı ellerine verdiğimiz için, onu yeterince inceleyebildikleri için, resmi yeterince gördükleri için evet yazıyı okuyamıyorlar ama yazının farkına vardıkları için eee ve sizi daha iyi dinleyebiliyorlar yani siz onlara okurken onlar resimlere bakabiliyorlar bu önemli bir şey işte---------
A: --------böyle bir şey mesela sizin kitabı okuduktan sonra ya da aralarda burada ne yazıyor olabilir bu soru çok önemliydi
A:--------kitapla ilgili kitabın adını söylediniz çok güzeldi iç kapak, iç kapağı tanıttınız mesela burada işte editöründen falan bahsetmenize gerek yoktu sadece şöyle diyebilirdiniz orada uım bir bakalım çocuklar acaba bu kitabı kim yazmış "hıı burada Aziz Sivaslıoğlu yazmış, (Ö:hı hı) herhangi bir isim yazabilir, bu kitabı kim resimlemiş, resimleri kim yapmış olabilir, Efe acaba sen mi yaptın bu resimleri?" hani böyle daha komik esprili, "bence efe yazmamış ama burada birisinin isimi yazıyor" (Ö:hı hı) işte bilmem kim, sadece resimleyeni mesela basım yeri yerine acaba kaç yılında işte yazılmış 1995, şimdi geldik -------
A:-------Mesela bu koçluk sistemi size ne kazandırdı, şu ana kadar ne kazandırdı diye sorsam nasıl cevap, ne cevap verebilirsiniz ?
Ö: Hmmm yani normalde de ben okuma yazma yada Türkçe etkinliklerinde teknikler kullanıyordum evet ama daha fazla etkin materyaller kullanmaya başladım yani mesela hani daha önce bu aynı kitap uygulamasını yapmamıştım hiç eee ve çocuklar adına da yararlı olduğunu mesela bu gün gördüm.--------
A:Evet bunu mesela bence şöyle bir planlama yapabilirsiniz Aslı öğretmenim eee bu kullandığınız teknikleri çeşitlendirebilirsiniz yada farklılaştırabilirsiniz (Ö:hı hı) bu kendi inisiyatifinize bir mesele ama mesela haftada bir gün kitap saati ki ben öneririm
A:-------ikilemelerden çok yararlandı mesela siz çünkü vurgu yaptınız "çekmişler çekmişler" mesela "kıtır kıtır" "kikir kikir gülüştülür" "kıtır kıtır yediler" .... bunları tekrar etti fark ettiniz mi (Ö:hı hı) yani demek ki çocukların bu ikilemeler hoşlarına gidiyor ve bununla ilgileniyorlar o zaman biz bu tür ikilemeleri daha sık kullanabiliri
A: -------söyleyeceğim yarınki etkinliğinizde de bunu kullanabilirsiniz (Ö:hı hı) ben bu sayfada nereyi okuyacağım veya ben bu kitapta ilk önce nereyi okuyacağım, peki bu sayfada en önce nereyi okuyacağım, peki en son nereyi okuyacağım, işte bunları söylemekte yine çocukların yazma becerilerini geliştiriyor (Ö:hı hı) yani yazının nereden başladığı, nerede bittiği ile ilgili bir fikir alıyoruz çocuktan o yüzden bu kitapla ilgili çalışmalarınız bu tür sorulara da yer vermenizi isterim (Ö:hı hı) ve ayrıca diğer sayfaya geçerken o sayfadaki yazıyı okudunuz diğer sayfaya geçerken duraklayın, ara verin, sonra geçin ha son cümleyi uzatın, uzatmayın onunla ilgili bir şey demiyorum ama durun, diğer sayfaya sonra geçin, bunu şu şeylerde de yapmamız gerekiyor noktadan sonra diğer cümleye başlarken de durmalıyız bazen arka arkaya okuyacağımız şeyler çıkar evet onları öyle okumamız gerekebilir ama cümlenin bittiğini yeni bir cümlenin başladığını anlasın yani oraya bir duralım es verelim tekrar başlayalım yani eee orda ki yazıların hani ardı ardına geliyor ama (Ö:hı hı) hani bir cümle var bir es verdi öğretmenim bir daha bir şey söyledi falan yani bununla ilgili bir farkındalık oluşturmamız lazım (Ö:hı hı) olur mu öğretmenim ona bakalım.
A:------İsterseniz bir sonra ki etkinliğimize bakalım (Ö:tamam) Sevginin Gücü adlı büyük boyutlu hikâye kitabı öncelikle çocuklara tanıtılır daha sonra çocuklardan resimlere bakıp hikaye oluşturması istenir
A:--------Peki, sizin bana sormak istediğiniz bir şey var mı Aslı öğretmenim? Aklınıza takılan yani şunu şöyle yapabiliriz, bunu böyle yapabiliriz diyeceğiniz bir şey var mı ?
Ö: Yani şöyle yarınki etkinliğimizi şöyle yapabilir miydik acaba diye düşündüm ben ee hani hikâyeyi önce resimlerine bakarak işte çocuklara oluştu, hani hikâye anlatmaları, hani resimlere bakacak ne istiyorsa onu anlatacak, hayal gücünü kullanacak, (A:hı hı) daha sonra hani onlar hikâye anlatmasına izin verdikten sonra hikâyeyi okusak diye düşünmüştüm.
A: Öylede olur çok güzel olur Aslı öğretmenim yani ilk önce çocukların diyorsunuz anlatmalarını isteyelim (Ö:hı hı) sonra bakalım yazar nasıl yazmış diye hikâyeyi oku (Ö.hı evet evet) Olur çok güzel olur öylede olur yani yerlerini değiştirmiş olursunuz

bunda tamamen serbestsiniz nasıl yalpak istiyorsanız, önemli olan çocukların işte bu becerilerini geliştirmek ama nasıl yapacağınız tamamen sizinle ilgili bir şey böyle yapabilirsiniz tek tek resimlerine bakarak bir sayfayı birine diğer sayfayı diğerine de yorumlatabilirsiniz, burada birbirlerini takip etmelerini de sağlayabilirsiniz, (Ö:hı hı) mesela ilk sayfayı Melek, Melek bu sayfada neler olmuş olabilir (Ö:hı
A:Olur böylede olur çok güzel olur hatta. Peki eklemek istediğiniz başka bir şey var mı ?
Ö: Şimdilik yok yarın etkinliğimizi yapalım görelim
A:Tamam teşekkür ediyorum.
Ö:Ben teşekkür ederim.

"Koç, sizi araba kullanmanız için cesaretlendirir ve destekler" analojisinden yola çıkarak koçluk sürecinin öğretmenin okuma yazma becerileri farkındalık düzeyi gözlem kontrol listesindeki bütün maddeleri yerine getirene kadar devam etmesi sağlanmıştır. Bu anlamda uygulamanın sonlandırılmasına da başlangıcında olduğu gibi birlikte karar verilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın sonlandırılması öğretmenin koç desteğinden yararlanarak gözlem kontrol listesindeki bütün maddeleri yerine getiriyor ve bunları davranış halinde gösteriyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde veri doygunluğuna ulaşıldığında araştırmanın koçluk desteğine ilişkin uygulama süreci sonlandırılmıştır.

Aşağıda koçluk desteği sürecinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 6

Koçluk Desteği Uygulama Süreci

		Gözlem			Geri Bildirim Oturumu	
Uygulama sırası	Tarih	Saat	Süre	Etkinlik	Saat	Süre
1.	14.12.15	15:15-15:45	30 dk.	Türkçe etk.	16:45	31 dk.
2.	15.12.15	13:30-14:00	30 dk.	Türkçe etk.	14:00	34 dk.
3.	16.12.15	15:00-16:10	40 dk.	Türkçe etk.	16:50	30 dk.
4.	17.12.15	15:15-16:15	60 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk. – Türkçe etk.	16:50	23 dk.
5.	21.112.15	15:00-15:45	45 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk.	16:45	43 dk.
6.	22.12.15	15:15-16:05	50 dk.	Türkçe etk.	16:50	32 dk.
7.	23.12.15	15:15-16:30	75 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk.- Oyun etk.	17:00	17 dk.
8.	24.12.15	15:00-16:30	90 dk.	Türkçe etk. - Okuma yazmaya hazırlık etk.	17:00	25 dk.
9.	25.12.15	15:00-16:00	60 dk.	Türkçe etk. - Okuma yazmaya hazırlık etk.	16:55	25 dk.
10.	28.12.15	15:15-16:30	75 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk.	16:55	32 dk.
11.	30.12.15	15:00-16:30	90 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk. – Sanat etk.	16:45	35 dk.
12.	04.01.16	15:15-16:25	70 dk.	Türkçe etk. - Okuma yazmaya hazırlık etk.	17:00	35 dk.
13.	05.01.16	15:30-16:45	75 dk.	Türkçe etk. - Okuma yazmaya hazırlık etk.	17:00	28 dk.
14.	06.01.16	15:10-16:30	80 dk.	Türkçe etk. - Okuma yazmaya hazırlık etk.	17:00	31 dk.
15.	07.01.16	15:15-16:15	60 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk. – Müzik etk.	16:50	27 dk.
16.	08.01.16	15:15-16:45	90 dk.	Türkçe etk. - Okuma yazmaya hazırlık etk.	17:05	15 dk.
17.	09.01.16	15:20-16:30	70 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk. – Türkçe etk.	16:55	32 dk.
18.	12.01.16	15:00-16:30	90 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk. – Türkçe etk.	17:00	28 dk.
19.	13.01.16	15:15-16:20	65 dk.	Okuma yazmaya hazırlık etk. – Türkçe etk.	17:00	31 k.

3.5. Araştırmacının Rolü

3.5.1. Koçluk Rolü

Araştırma da koçluk okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik okuryazarlık koçluğu temel alınmıştır. Araştırmacı koçluk desteğini sürdürme görevini üstlenmiştir. Uluslararası okuma birliğine (IRA) 2004 yılında yaptığı açıklama da okuryazarlık koçlarının mükemmel öğretmenler olmaları, okuma süreci, değerlendirme ve öğretim hakkında derinlemesine bilgiye, öğretmenlerle çalışma deneyimine ve iyi derece de sunum becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Koçlar için sadece diploma veya sertifikanın yeterli olmadığını, esnek olma, diğerleri ile çalışma yeteneği, iyi dinleme becerileri ve diğer kişisel özelliklerin olmasını belirtmektedir. Bu nitelikler akademik bilgi kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. IRA (2004) göre bazı okuryazarlık koçları, okuma konusunda özel bir eğitimi olmayan gönüllüler iken, diğerleri yüksek lisans derecesi ve okuma uzmanı sertifikalarına sahip okul bölgesi çalışanlarıdır. Bazı okullarda öğrencilerle çalışan öğretmenler de koç olarak ifade edilmektedir. Bu bireylerin çeşitli eğitim seviyeleri olduğu belirtilmektedir. Okuryazarlık koçluğu için üzerinde mutabık kalınmış tanımlar veya standartlar olmadığı için koçların genel yeterliliğinde çok az tutarlılık bulunmaktadır. Dolayısıyla okuryazarlık koçluğu için gerekli eğitim, geçmiş ve becerilerde çok az tutarlılık olduğu anlaşılmaktadır (Rodgers & Rodgers, 2007). Ülkemizde eğitm alanında ya da okuryazarlık alanında resmi olarak faaliyet gösteren bir kurum olmadığından araştırmacının yüksek lisans derecesi, doktora eğitimi sırasında aldığı okuma yazmaya hazırlık ve öğretim yöntemleri dersleri ile araştırma sürecinden önce yaptığı ön uygulamalar yoluyla edindiği gözlem, görüşme alanlarında deneyim araştırmacının koçluk yapma konusunda temel alınmıştır. Dolayısıyla araştırmacı tarafından öğretmene okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik okuryazarlık koçluğu yapılmıştır.

Araştırmada okuma yazma koçluk desteği aşağıda sunulduğu şekli ile temel alınmıştır. Ancak yabancı kaynaklara bakıldığında okuma yazma koçluğunun okul öncesi eğitimden başlayarak liseye kadar ulaşan çalışma sahası olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında aşağıdaki maddelerin genel bir anlam taşıdığı görülmektedir. Bundan dolayı okuma yazma koçluk süreci araştırmanın içeriğine uygun hale getirilmiştir.

Okuryazarlık Koçluk Süreci (The Literacy Coaching Continuium)

1. İşbirlikçi Kaynak Yönetimi (Colloborative Resource Management); Okuryazarlık koçu öğretmenin ulaşılabilen kaynaklardan faydalanması ve bilgi sahibi olması çalışır.

Okuryazarlık koçunun rolü; Kaynak Kişi, İşbirlikçi, Cesaretlendirici.

2. Okuma Yazma içerik/kapsam Tanıtımı/Sunumu (Literacy Content Presentations); Okuryazarlık koçu içerik bilgisi sağlar ve işbirliğini teşvik eder. Bu durumda öğretmenlerin bilgi, süreç, en iyi uygulamalar ve diğer konularda aynı fikirde olmalarını sağlar.

Okuryazarlık koçunun rolü; Kolaylaştırıcı, Uzman, Kaynak Kişi.

3. Odaklı Sınıf Ziyaretleri (Focused Classroom Visits); Okuryazarlık koçu öğretmenlere diğer öğretmenlerin öğretimi nasıl düzenlediğini ve diğer sınıf düzeylerinde beklenen anlayışı geliştirmeleri için fırsat sunar.

Okuryazarlık koçunun rolü; Kolaylaştırıcı, Kaynak Kişi.

4. Birlikte Planlama (Coplanning); Güncel veriler ve öğretim planları öğretmenler ile birlikte yorumlanır. Gruplama seçeneklerini tartışma, sonuçları değerlendirme ve özel ders planlamayı içermektedir.

Okuryazarlık koçunun rolü; Kaynak Kişi, İşbirlikçi, Cesaretlendirici.

5. Çalışma Grubu (Study Group); Eğitimciler öğretimleri ile ilgili konuları görüşmek üzere toplanırlar. Çalışma grubu seçenekleri benzer görevleri, kitap çalışmalarını ve eylem araştırmalarını içerebilir.

Okuryazarlık koçunun rolü; Kolaylaştırıcı, Arabulucu, Kaynak Kişi.

6. Gösteri Dersleri (Demonstration Lessons); Okuryazarlık koçları öğretmenlere daha az bilinen ya da kullanımı hakkında kuşkulu olunan belirli öğretim tekniklerini gösterir.

Okuryazarlık koçunun rolü; Uzman, Danışman, Tanıtıcı.

7. Akran Koçluğu (Peer Coaching); Geleneksel koçluk sistemlerinden biri olan Okuryazarlık koçluğu sınıf öğretmenlerini bilgilendirme sırasında gözlemler ve geri bildirimlerde bulunur.

Okuryazarlık koçunun rolü; Uzman, Cesaretlendirici, Ses (fikir olarak).

8. Birlikte Öğretim (Coteaching); Sınıf öğretmeni ve Okuryazarlık koçu bir ders planlarlar. Dersin uygulanmasında ve takibinde sorumluluğu paylaşırlar.

Okuryazarlık koçunun rolü; İşbirlikçi, Cesaretlendirici, Ses (Moran & Powers, akt. Moran, 2007).

Yukarıdaki Okuryazarlık koçluk sürecindeki 3. maddesi olan odaklı sınıf ziyaretleri ile 5. Maddesi olan çalışma grubu özellikleri araştırma da sadece bir öğretmene koçluk desteği verilerek çalışıldığı için gerçekleştirilememiştir. Aynı zamanda diğer özellikler de tek bir öğretmenle çalışmaya aşağıdaki gibi uyarlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada koçluk süreci aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

Okuma Yazma Hazırlık Becerilerini Geliştirici Okuryazarlık Koçluk Süreci

1. İşbirlikçi Kaynak Yönetimi: Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık beceri ile ilgili kaynaklardan faydalanması ve bilgi sahibi olması için koçluk desteği verilmiştir.

Okuryazarlık koçunun rolü; Kaynak Kişi, İşbirlikçi, Cesaretlendirici.

2. Okuryazarlık içerik/Kapsam Tanıtımı/Sunumu: Okuma yazmaya hazırlık becerileri hakkında içerik bilgisi sağlama ve işbirliğini için teşvik etme konusunda koçluk desteği verilmiştir. Bu durumda araştırmacının öğretmen ile bilgi, süreç, en iyi uygulamalar ve diğer konularda aynı fikirde olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Okuryazarlık koçunun rolü; Kolaylaştırıcı, Uzman, Kaynak Kişi.

4. Birlikte Planlama: Güncel veriler ve öğretim planları öğretmenler ile birlikte yorumlanmıştır. Seçeneklerini tartışma, çözüm bulma, sonuçları değerlendirme ve sınıfın kendine ait etkinliklerinin planlamasında koçluk desteği verilmiştir.

Okuryazarlık koçunun rolü; Kaynak Kişi, İşbirlikçi, Cesaretlendirici.

6. Gösteri Dersleri: Öğretmene daha az bilinen ya da kullanımı hakkında tartışmalı olunan öğretim tekniklerini hakkında koçluk desteği verilmiştir.

Okuryazarlık koçunun rolü; Uzman, Danışman, Tanıtıcı.

7. Akran Koçluğu: Öğretmeni uygulamaları sırasında gözlemler ve uygulamalar sonrasında geri bildirim oturumu düzenlenerek en iyi uygulamaların gerçekleşmesi konusunda koçluk desteği verilmiştir.

Okuryazarlık koçunun rolü; Uzman, Cesaretlendirici, Ses (fikir olarak).

8. Birlikte Öğretim: Öğretmen ile koç birlikte etkinlik planlama ve dersin uygulanmasında ve takibinde sorumluluğu paylaşma konusunda koçluk desteği verilmiştir.

Okuryazarlık koçunun rolü; İşbirlikçi, Cesaretlendirici, Ses (Moran & Powers, akt. Moran, 2007).

3.5.2. Araştırmacı Rolü

Araştırmacı öğretmeni ve çocukları değerlendirme ya da onlara not verme gibi bir görevinin olmadığını araştırma başlamadan önce açık bir şekilde belirtmiştir. Toplanan verilerin kullanımının sadece araştırma ile sınırlı kalacağı, kişisel verilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir.

Araştırma başlamadan önce öğretmen ile okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik görüşmeler yapılacağı öğretmene aktarılmıştır. Görüşmeler araştımaya dahil edilen öğretmenin bilgisi dâhilinde daha önceden karar verilen yer ve saatte gerçekleşmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları bağımsız anaokulunda kendilerini rahat hissedebileceği, olumsuz çevre koşullarının olmadığı müdür yardımcısı odasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında görüşme yapılan ortamda araştırmacı ve öğretmen dışında hiç kimsenin bulunmamasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerde öğretmenle aynı hizada oturmaya ve isimleriyle hitap etmeye özen gösterilmiştir.

Okuma Yazmaya Hazırlık ya da Türkçe etkinliklerinin gözlemleneceği ve bu gözlemler sırasında bir gözlem kontrol listesi kullanılacağı öğretmene aktarılmıştır. Bu bağlamda öğretmen ile birlikte çalışma takvimi hazırlanmış ve günün hangi saatlerinde gözlem yapılacağına dair karar verilmiştir. Gözlem saatleri her günün sonunda yapılan geri bildirim oturumlarında tekrar düzenlenmiştir. Gözlemler sırasında araştırmacı sınıf atmosferini, öğretmenin sınıf yönetimi bozmamak ve çocukların dikkatini dağıtmamak için pasif bir konumda sınıfta çok ilgi çekmeyecek bir şekilde yer almıştır. Ancak öğretmenin her hareketini en iyi bir şekilde görebilmeye ve duyabilmeye özen gösterilmiştir.

Gözlemci Rolü: Araştırmanın gözlemci rolü;

Yapıldığı ortama göre doğal gözlemdir. İnsan davranışlarının doğal ortamlarında gözlenmesi şeklinde yapılan doğal gözlem ile bireylerin gerçek davranışları gözlemlenmektedir. Doğal gözlem türünde araştırmacı, bireylerin faaliyetlerini kontrol etme ve değişkenleri ayarlama çabasında olmayıp gözlenecek olan özellikler doğal ortamında olduğu gibi kaydedilmektedir (Tekindal, 2021). Araştırmada öğretmen kendi sınıfında kendi uygulamaları sırasında gözlemlenmiştir. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili uygulamalarına, yönergelerine, dönütlerine uygulama sırasında müdahale edilmemiştir.

Gözlemci rolüne göre katılımcı olarak gözlemcidir. Katılımcı olmayan gözlem türünden olan katılımcı olarak gözlemci olarak araştırmacı kendini araştırmacı olarak tanıtmaktadır. Ancak grup üyesi olarak rol üstlenmeden gözlem yapmaktadır (Tekindal, 2021). Araştırmacı öğretmene okuma yazmaya hazırlık uygulamaları konusunda gözlem yapılacağı ve çocuklara ise sınıflarına gelen kişinin araştırmacı olduğu gözlemler başlamadan önce ifade edilmiştir.

Yapılandırma koşullarına göre ise yapılandırılmış gözlem benimsenmiştir. Yapılandırılmış gözlem doğal ortamda veya kasıtlı olarak oluşturulmuş laboratuvar koşullarında yapılan bir gözlem planı çerçevesinde gözlem formu ve çetele gibi bir araç kullanılarak olayların, davranışların gözlenip kaydedildiği gözlem olarak ifade edilmektedir (Tekindal, 2021). Araştırmada gözlem kontrol listesi aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamaları gözlenip kaydedilmiştir.

Uygulama sürecinde her gözlemden sonra öğretmen ile birlikte geri bildirim oturumu yapılacağı öğretmen aktarılmıştır. Geri bildirim oturumları anaokulu yönetiminin izni ile öğretmenin okulun kapanış saatinden 45 dk. öncesinde gerçekleştirilmiştir. Geri bildirim oturumlarının öğretmenin mesai saatleri içinde olmasına dikkat edilmiştir. Okul yönetiminin geri bildirim oturumlarını gerçekleştirilmesi için tahsis ettiği müdür yardımcısı odası ve çok amaçlı salon kullanılmıştır. Geri bildirim oturumlarında öğretmenle aynı seviyede oturmaya ve dikte edici dilden uzak durmaya dikkat edilmiştir. Geri bildirim oturumlarında koç ile öğretmenin yalnız kaldıkları salonlarda gerçekleştirilmiştir. Geri bildirim oturum ilk olarak o gün uygulanan etkinliği değerlendirme ile başlayıp eksik ve güçlü yanları ortaya çıkarmayla devam etmiştir. Daha sonra eksik yanların nasıl güçlenebileceği ve güçlü yanların cesaretlendirilmesi ile devam edip sonraki etkinliklerde hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği tartışılmıştır. Son olarak bir sonraki etkinliğin ne olduğu, nasıl yapılacağı

ve etkinliğin uygunluğunun tartışılması ile daha etkili bir hale nasıl getirileceği hakkında fikir alış verişinde bulunulmuştur.

Son olarak araştırmacının rolü araştırma konusu ile ilgili kuramsal temelleri araştırmak, ön uygulamaları yapmak, araştırmanın doğasına uygun ölçme araçlarını belirlemek, verileri toplamak, verileri analiz etmek ve sonuçları raporlaştırmaktır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nitel Aşamaya Yönelik Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde tematik analiz (Braun & Clarke, 2006) tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz, veriler arasındaki ortak noktaların, benzerliklerin ve farklılıkların analiz edilmesini sağlayan bir stratejidir (Gibson & Brown, 2009). Aynı zamanda tematik analiz verilerdeki temaları belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntem olarak da ifade edilmektedir. Bununla birlikte tematik analizin kuramsal özgürlüğe sahip olması nedeniyle araştırmacılara verileri zengin, ayrıntılı ve karışık bir şekilde açıklayabilmelerine olanak sunmaktadır (Braun, Clarke, Çev; Şad, Özer & Atli, 2019). Bu araştırmada tematik analiz kapsamında şu işlemler yapılmıştır: 1. verilerin tanınması, 2. ilk kodların oluşturulması, 3. kodların ilişkilendirilerek kategoriler oluşturulması, 4. kategorilerin incelenmesi ve ilişkilendirilmesi, 5. temaların oluşturulması ve adlandırılması, 6. bulguların yazılması (Braun & Clarke, 2006). Tematik analiz sürecinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır:

Nitel veriler görüşme (deneysel uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeler) ve gözlem (deneysel uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin gözlem verileri ile deney grubu öğretmenin deneysel uygulama boyunca gözlemlenmesi) ve deney grubu öğretmeni ile deneysel uygulama sonunda yapılan geri bildirim oturumlarının dökümleri ile öğretmenin uygulama sürecinde tuttuğu günlük kayıtları ve araştırmacının deneysel uygulama süreci boyunca aldığı gözlem notlarından oluşmaktadır. Verilerin dökümü araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin dökümü yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından ilgili dökümler tekrar tekrar okunarak verilere yönelik ilk düşüncelerini not edilmiştir.

İkinci aşamada veriler kodlanmıştır. Verilerin kodlanmasında ikinci bir kodlayıcı ile çalışılmıştır. İkinci kodlayıcının nitel araştırma yöntemlerinde ve okuma yazmaya hazırlık

becerileri hakkında bilgi sahibi olmasına özen gösterilmiştir. Kodlayıcılar ilk kodları oluşturmak üzere bütün dökümlerden araştırma sorusuyla ilgili özellikleri kodlamışlardır. Bu aşamada her kod için öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ve koçluk desteği ile ilgili ifadelerinin altı çizilmiş ve bir dizin oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada araştırmacı ve ikinci kodlayıcı oluşturdukları kodların anlamını ve veriyi tanımlama yeterliliğini açıklamışlardır. İleri aşamada araştırmacı ve ikinci kodlayıcı kodları kümeleyerek kategorileri oluşturmaya çalışmışlardır. Bu işlemin sonucunda "çocukların kazanımı", "öğretmenin kazanımı", "dirençle başa çıkma", "yöntem, teknik ve strateji", "takdir etme" gibi kategoriler ortaya çıkmıştır.

Dördüncü aşamada araştırmacı ve ikinci kodlayıcı birbirinden bağımsız bir şekilde oluşturulan kategorileri incelemiş, bu kategorileri anlamlı bir örüntü oluşturabilecekleri temalar olarak kümelendirmeye çalışmıştır. "Okumaya yazmaya hazırlık becerileri", ""koçluk desteği" gibi temalar ortaya çıkmıştır.

Son aşamada ise oluşturulan temaların isimlerini, kategori ve kodlarla uyumu tekrar değerlendirilmiş, oluşturulan temaların isimleri ve açıklayıcılığı gözden geçirilmiştir. Yine bu aşamada araştırma raporunun yazılması sürecinde temaların ilintili olduğu kategori ve kodları en etkili anlatacak, doğrudan alıntı yapılacak verilere karar verilmiştir.

Nitel verilerden elde veriler doğrultusunda oluşturulan tema ve kategoriler aşağıdaki gibidir.

Tablo 7

Koçluk Sürecinden Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler

TEMALAR (geri bildirim oturumları, öğretmen günlüğü ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular)	ALT TEMALAR	KATEGORİ
Koçluk Desteği	Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler	Gelecek Etkinliklerin Planlanması ve Geliştirilmesi
		Etkinlikte Kullanılabilecek Materyallerin Geliştirilmesi
		Fiziksel Ortamın Geliştirilmesi
		Etkinlikte Kullanılabilecek Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Geliştirilmesi
		Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Geliştirilmesi
		Değerlendirme
	Koçun Rolü	Takdir Etme/Cesaretlendirme
		Amaç Kapsam Hakkında Bilgilendirme
		Öneri Kabul-Ret Etme/ Dirençle Başa Çıkma
		Güçlü ve Zayıf Yönlerin Ortaya Çıkarılması
Çocuk Kazanımları		Sözel Dil Becerilerinin Gelişimi
		Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimi
		Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi
Öğretmen Kazanımları		Yöntem, Teknik ve Strateji Gelişimi
		Materyal Kullanımının Gelişimi
		Alan Bilgisi Gelişimi

Tablo 8

Gözlem Kontrol Listesi Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler

	TEMALAR	KATEGORİLER
Gözlem Kontrol Listesi Elde Edilen Nitel Bulgular	Araştırma Sürecinden Önce Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları	Öğretmenin Sözel Dil Becerilerine İlişkin Farkındalığı
		Öğretmenin Fonolojik Farkındalık Becerilerine İlişkin Farkındalığı
		Öğretmenin Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Farkındalığı

Tablo 9

Öğretmen İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler

	TEMALAR	KATEGORİLER
İlk Görüşmeden Elde Edilen Bulgular	Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları	Öğretmene Göre Okuma Yazmaya Hazırlık
		Öğretmenin Uyguladığı Etkinlikler
		Öğretmenin Uyguladığı Stratejiler
		Öğretmenin Kullandığı Materyaller
		Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Uygulamada Zorluk
		Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Planlamada Zorluk
		Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Değerlendirmede Zorluk
	Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri	Çocukların Sahip Olması Gereken Beceriler
Son Görüşmeden Elde Edilen Bulgular	Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları	Öğretmene Göre Okuma Yazmaya Hazırlık
		Öğretmenin Uyguladığı Stratejiler
		Öğretmenin Kullandığı Materyaller
		Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin Uygulanması
		Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Planlamada Zorluk
		Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Uygulamada Zorluk
		Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Değerlendirmede Zorluk
	Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri	Çocukların Sahip Olması Gereken Beceriler
	Koçluk	Koçluk Desteği ve Koçun Rolü
		Koçluk Desteğinin Öğretmene Katkısı
		Koçluk Desteğinin Çocuklara Katkısı

Nitel Aşamaya Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik

Bu doğrultuda verileri karşılaştırılabilir hale getirmek üzere aynı evrenden nicel ve nitel aşamalar için örneklemler oluşturulmuştur. öğretmenlerin ise mesleki deneyimlerinin ve mezun oldukları öğretim programlarının birbirine benzer olmasına özen gösterilmiştir ve öğretmen seçimi ile oluşturulan kontrol ve deney grubu çocuklarının ölçme araçlarından aldıkları öntest toplam puanlarının birbirine denk olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 14, sf. 322). Tablo Nitel verilerin çeşitliliğini sağlamak için görüşme, gözlem, günlük, ortam ses kayıtları gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak geçerlik ve inanırlık güçlendirilmiştir. Veri analiz sürecinde nicel verilerin dağılımı incelenmiş, kullanılabilecek istatistiksel teknikler ile ilgili tartışmalar yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise iki kodlayıcı olarak analiz sürecini gerçekleştirmiş ve belirli aralıklarla toplanarak oluşturdukları kod ve kategorilerin niteliğini ve kapsamını tartışmışlardır. Bu durum güvenirliliği güçlendirmiştir. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra raporlanmıştır. Bunun yanında istatistiksel bulgular ile eşleşen nitel alıntılar belirlenmiş ve raporlanmak üzere hazırlanmıştır. Bu doğrultuda nitel veriler ile nicel verilerin birbirlerini nasıl desteklediği irdelenmiştir (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmaların güvenirliğini açıklamak için bir araştırmanın aynı ortamda ve şartlarda benzer katılımcılarla yapıldığında yaklaşık sonucu vermesi olarak ifade edildiği görülmüştür (Koç, 2016). Ancak Kirk ve Miller (1960) bu durumu araştırmacıları yanlış yönlendirilmesi olarak belirtmişler ve nitel araştırmalardaki ölçüm ve ifadelerin çok nadir olarak aynı kaldığını ifade ederek bu durumun bir kriter olamayacağını ifade etmişlerdir (akt. Koç, 2016). Nitel araştırmaların güvenirliliğini arttırmanın bir yolunun araştırmaya ait bütün adımların ayrıntılı bir şekilde açıklanması şeklinde belirtmişlerdir. Aynı zamanda aynı kişiyle birden fazla kez görüşmeler yapılarak aradaki değişiklik, tutarsızlık olup olmadığını incelemek, görüntü, ses kaydıyla gözlem sürelerinin uzun tutulması ile olaylar arasındaki tutarlığı kontrol etmenin güvenirliliği artıracağı ifade edilmektedir (Koç, 2016). Araştırmada öğretmenin 5 hafta boyunca tüm uygulamaları boyunca gözlemlenmesi, her uygulamadan sonra geri bildirim oturumlarının yapılarak öğretmenin ilgili konularla hakkında görüşlerinin ve ortam ses kayıtları alınması araştırmanın güvenirliliğini güçlendirmiştir. Öğretmenin geri bildirim oturumlarındaki ile araştırma başındaki ve sonundaki görüşmelerin tutarlı olup olmadığının incelenmesi ve ortam ses kayıtları ile desteklenmesi araştırmanın güvenirliliğini artıran bir diğer boyuttur.

3.6.2. Nicel Aşamaya Yönelik Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi için öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanlar bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 ve JASP paket programları birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle deney ve kontrol grubunun denkliğini belirlemek için öntest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla *Bağımsız Örneklemler T-Testi* kullanılmıştır. Analiz öncesi t-testi temel varsayımları kapsamında bağımlı değişkenlere ilişkin öntest ölçümlerin her iki grupta da normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. Bu bulguya yönelik dayanaklar Tablo 10'da diğer analiz tekniği varsayımları incelenirken açıklanmıştır.

Deneysel uygulamanın etkililiğini test etmek için *Karışık (Tekrarlı) Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA* kullanılmıştır. Bu araştırma koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine (sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı) etkisini belirlemeyi amaçlayan deneysel bir araştırmadır. Araştırmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları X öntest/sontest/kalıcılık testi) split plot desen oluşturulmuştur. Bu nedenle çalışmada temel veri analiz tekniği olarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanımı tercih edilmiştir. Büyüköztürk (2019) tarafından belirtildiği gibi başta psikoloji ve eğitim bilimleri olmak üzere sosyal bilim alanlarında yapılan deneysel çalışmaların çoğu karışık desenler kullanılarak yürütülmektedir. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, split-plot desenler olarak adlandırılan bu iki faktörlü karışık desenlerde elde edilen verilerin analizinde kullanılan bir analizdir. Bu tür bir desen iki faktörü içerir. Faktörlerden birincisi (satır/grup faktörü) farklı deneysel işlem koşullarını (bu çalışmada deney ve kontrol grupları) gösterir. İkinci faktör (sütun/ölçüm faktörü) ise zamana bağlı değişimleri betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (bu çalışmada öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri) ifade eder. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, farklı işlem gruplarını oluşturan grup faktörünün (deney ve kontrol) ve tekrarlı ölçümleri gösteren ölçüm faktörünün (öntest, sontest ve kalıcılık) bağımlı değişkenler üzerindeki temel etkileri ve her iki faktörün ortak etkisini test etmek için kullanılır. Bu desende grup ve ölçüm temel etki testlerinin anlamlı çıkması araştırmacının deneysel işleminin bağımlı değişken üzerinde başarılı olduğu şeklinde yorumlanamaz ancak ortak etki testinin anlamlı çıkması durumunda bu sonuca varılmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Ayrıca varyans analizinde belirlenen farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla katılımcıların Descoeudres Dil Testi (Descoeudres Dictionary Test) (DDT), Peabody Resim Kelime Testi, Fonolojik

Farkındalık Ölçeği ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırmalarına ilişkin *Bonferroni Testi* kullanılmıştır. Post-hoc tekniklerinden biri olan Bonferonni Testi, eşit örneklem şartı gerektirmediği ve gruplar arasında belirlenen fark ve bu farkın anlamlılık düzeyini kararlı ve I. ve II. tip hata tiplerinden maksimum arınık bir şekilde sonuçlandırabildiği (Miller, 1969; akt. Kayri, 2009) için tercih edilmiştir.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testinde güvenilir sonuçlar için bazı temel varsayımların sağlanması gerekir. Parametrik testlerde genel olarak sağlanması gereken varsayımlar; bağımlı değişkene ait en az aralık ölçeğinde veriler toplanması, bağımlı değişkene ait puanların her bir alt grup içinde normal dağılım sergilemesi, grupların aynı zamanda elde edilen puanlarında varyansların homojen olması ve ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmaması olarak sıralanabilir (Büyüköztürk, 2019; Can, 2016). İlgili koşulların sağlanmasına yönelik yapılan istatiksel işlemler aşağıdaki aktarılmıştır.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testinden güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için bağımlı değişkene ait puanların her bir alt grupta normal dağılım özelliği sergilemesi gerekir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tüm ölçeklerden elde ettikleri öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği hem çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hem de Shapiro Wilk testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Tüm Ölçümlerden Aldıkları Puanlara İlişkin Normal Dağılım İncelemesi Sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçüm	(N)	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	Shapiro-Wilks p değeri
Descoeudres Dil Testi	Deney	Öntest	15	,159	-1,641	,083
		Sontest	15	,600	-,937	,114
		Kalıcılık	15	,354	-1,383	,114
	Kontrol	Öntest	14	,098	,040	,838
		Sontest	14	-,406	-,416	,923
		Kalıcılık	14	,151	,598	,924
Peabody Resim Kelime Testi	Deney	Öntest	15	,134	-1,050	,462
		Sontest	15	-,433	-1,204	,140
		Kalıcılık	15	-,241	-1,019	,390
	Kontrol	Öntest	14	,316	-,887	,171
		Sontest	14	,052	-,142	,921
		Kalıcılık	14	,849	,053	,154
Fonolojik Farkındalık Ölçeği	Deney	Öntest	15	,899	,589	,301
		Sontest	15	-,756	,478	,542
		Kalıcılık	15	-,505	,770	,518
	Kontrol	Öntest	14	,360	-,922	,517
		Sontest	14	-,547	,135	,650
		Kalıcılık	14	-,790	-,269	,191
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Deney	Öntest	15	,142	,189	,746
		Sontest	15	-,986	1,168	,059
		Kalıcılık	15	-,538	-,661	,112
	Kontrol	Öntest	14	-,442	-,166	,287
		Sontest	14	-,385	,123	,919
		Kalıcılık	14	.521	-.113	.545

Normal dağılımın incelenmesinde yaygın olarak kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaştığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2019; Can, 2016). George ve Mallery (2019) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 10 incelendiğinde tüm alt gruplardaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının söz konusu sınırlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Normallik konusunda testlerin kullanılması ise başvurulan başka bir yöntemdir. Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi bu kapsamda kullanılmaktadır. Grup sayısı 50'den az olduğunda Shapiro-Wilks kullanılmaktadır. Hesaplanan p değerinin .05'ten büyük olması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2019; Can, 2016). Tablo 10 incelendiğinde tüm alt gruplarda p değeri bu ölçütü karşılamaktadır.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi varsayımlarından bir diğeri ise grupların aynı zamanda elde edilen puanların varyanslarının homojen olmasıdır. Bu doğrultuda grupların öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesinde Levene Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	sd1	sd2	F	p
Descoeudres Dil Testi	Öntest	1	27	,467	,500
	Sontest	1	27	2,321	,139
	Kalıcılık	1	27	,116	,737
Peabody Resim Kelime Testi	Öntest	1	27	,309	,583
	Sontest	1	27	1,174	,222
	Kalıcılık	1	27	,035	,852
Fonolojik Farkındalık Ölçeği	Öntest	1	27	3,092	,090
	Sontest	1	27	,199	,659
	Kalıcılık	1	27	1,384	,250
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Öntest	1	27	,364	,551
	Sontest	1	27	2,670	,069
	Kalıcılık	1	27	4,110	,053

Tablo 11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Descoeudres Dil Testi [Föntest(1-27)=,467; p>.05; Fsontest(1-27)=2,321; p>.05; Fkalıcılık(1-27)=,116; p>.05], Peabody Resim Kelime Testi [Föntest(1-27)=,309; p>.05; Fsontest(1-27)=1,174; p>.05; Fkalıcılık(1-27)=,035; p>.05], Fanolojik Farkındalık Ölçeği [Föntest(1-27)=3,092; p>.05; Fsontest(1-27)=,199; p>.05; Fkalıcılık(1-27)=1,384; p>.05] ve Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi [Föntest(1-27)=,364; p>.05; Fsontest(1-27)=2,670; p>.05; Fkalıcılık(1-27)=4,110; p>.05], öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinin varyansları arasında fark olmadığı görülmektedir. Varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testinden elde edilen tüm veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde tüm değişkenlerde deney ve kontrol gruplarının aynı zamanda elde edilen puanlarının varyanslarının homojen olduğu söylenebilir.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar vermesi için sağlanması gereken bir diğer koşul ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarının kovaryansları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Kovaryans matrislerinin eşitliği olarak da adlandırılan bu durum Box's M Testi ile incelenmektedir. Testin anlamlılığını gösteren p anlamlılık değeri .05'den büyük çıktığında koşul sağlanmış olur (Büyüköztürk, 2019; Can,

2016). Tablo 12'de verilen ilgili analiz sonuçları bu varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Tüm Ölçümlerden Aldıkları Puanların Kovaryans Matrislerinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları

Ölçek	Box's M	F	sd1	sd2	p
Descoeudres Dil Testi	5,116	,749	6	5205,116	,610
Peabody Resim Kelime Testi	10,127	1,482	6	5205,116	,180
Fonolojik Farkındalık Ölçeği	4,488	,657	6	5205,116	,685
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	12,489	1,828	6	5205,116	,090

İkiden fazla ölçüm söz konusu olduğunda karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi için karşılanması gereken son koşul *küresellik varsayımı* olarak adlandırılmaktadır. Bu durum Mauchly's Küresellik Testi ile incelenmiştir. Elde edilen p anlamlılık değeri .05'ten büyük olduğu zaman küresellik koşulu sağlanmış olur. Sağlanamadığı durumlarda, Greenhouse-Geisser gibi düzeltme değerleri dikkate alınır (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2013). Sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Ölçümleri Puanlarının Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Ölçekler	Mauchly's W	X^2	sd	p
Descoeudres Dil Testi	,903	2,639	2	,267
Peabody Resim Kelime Testi	,939	1,630	2	,443
Fonolojik Farkındalık Ölçeği	,983	,454	2	,797
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	,903	2,639	2	,267

Tablo 13'de verilen Mauchly Küresellik Testi Sonuçları Descoeudres Dil Testi [W(2) = ,903; p>.05], Peabody Resim Kelime Testi [W(2) = 1,630; p>.05], Fonolojik Farkındalık Ölçeği [W(2) = ,454; p>.05] ve Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi [W(2) = 2,639; p>.05] Mauchly Küresellik Testi sonuçları grupların farklı zamanlarda aldığı tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımını sağladığını göstermektedir. Bu kapsamda düzeltme değerlerinin kullanımına gerek duyulmamıştır.

İstatiksel analizlere yönelik varsayımlara ilişkin bütün veriler bütün olarak incelendiğinde, gereken tüm koşullar sağlandığı için deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların

öntest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek amacıyla *bağımsız örneklemler için t-testi* kullanılmıştır. Koçluk desteği alan öğretmenin uygulamalarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine (fonolojik farkındalık, sözel dil becerisi ve yazı farkındalığı) etkisini belirlemek için ise *karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA*, öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırmalarına ilişkin ise post-hoc tekniklerinden B*onferroni Testi* kullanılmıştır. Bulguların istatistiksel analizleri .05 anlamlılık düzeyi esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte .001 ve .01 anlamlılık düzeyleri de gösterilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGU VE YORUMLAR

4.1. 1. ve 2. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu aşamada araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerine ilişkin nitel bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. araştırmanın 1. ve 2. alt problemleri;

1. Okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik koçluk süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? ile,

2. Koçluk sürecinden önce ve sonra öğretmenin okuma yazma hazırlığa yönelik uygulamalarının özellikleri nedir? şeklindedir.

Bu aşamadaki nitel bulgular ilk alt problem olan okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik koçluk süreci nasıl gerçekleştiği ile ikinci ve üçüncü alt problemleri yanıtını karşılayan koçluk süreci sırasında ve sonrasında öğretmen ve çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından gelişimine ilişkin bulgular ve yorumları içermektedir. Buna ilişkin nitel bulgular geri bildirim oturumu, öğretmen günlüğü, araştırmacı gözlem notlarından elde edilmiştir.

4.1.1. Koçluk Desteği

Araştırma da koçluk desteği öğretmenin bilgi, yeterlilik ve uygulamalarını geliştirme, çeşitli yöntem, teknik, strateji ve materyal bilgisi ve uygulanmasını sağlama, daha önceden kullanılanların ve süreç içinde yeni öğrenilenlerin etkin bir biçimde kullanmasını sağlama, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek etkinlikleri tasarlama, planlama ve uygulama konularında koçluk desteği sağlanmıştır.

Koçluk desteği ile araştırmaya katılan öğretmen ile sınıfındaki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri sürekli bir gelişme ve değişme olduğu gözlem notları, koçluk geri bildirim

oturumları ve öğretmen günlüğü aracılığıyla belirlenmiştir. Koçluk desteği teması uygulama sürecine yönelik öneriler ve koçun rolü olmak üzere 2 alt temadan oluşmaktadır. uygulama sürecine yönelik öneriler alt teması gelecek etkinliklerin planlanması ve geliştirilmesi, etkinlikte kullanılabilecek materyallerin geliştirilmesi, fiziksel ortamın geliştirilmesi, etkinlikte kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejilerin geliştirilmesi, okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirme kategorilerinden oluşmakta iken koçun rolü alt teması ise takdir etme/cesaretlendirme, amaç kapsam hakkında bilgilendirme, öneri kabul-ret etme/ dirençle başa çıkma ve güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarılması kategorilerinden oluşmaktadır.

Koçluk desteği temasında koçluk desteği ile öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili uygulamalarındaki ve çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1.1. Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler

4.1.1.1.1. Gelecek Etkinliklerin Planlanması ve Geliştirilmesi

Öğretmenin uygulamalarında yaşayabileceği aksaklıkları en aza indirmenin en önemli çözümü doğru planlama yapmaktır. Bir etkinliğin iyi planlanması kazandırılmak istenenleri en doğru şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle araştırma koçluk sürecinde etkinliklerin planlanması konusunda öğretmenle her geri bildirim oturumunda gelecek etkinlikler birlikte planlanması şeklinde koçluk desteği sağlanmıştır.

Araştırma da koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik bütün uygulamalarına ya da davranışlarına yönelik olduğu göz önünde bulundurularak öğretmenin farklı etkinlikler tasarlamasına, materyalleri farklı etkinliklerde, farklı şekillerde kullanması için öğretmene yol göstermesi amacıyla koçluk desteği sağlanmıştır. Etkinlik planlarının geliştirilmesi öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirmek için farklı türlerdeki kavramları nasıl etkinlik olarak ele alabileceğini veya kazandırmak istediği beceriyi daha etkin bir şekilde tasarlayabileceğini içermektedir. Etkinlik için kullanılacak materyallere, kavramlara, kelimelere birlikte karar verilerek koç ve öğretmenin sürece ortak olmaları sağlanmaktadır. Koçluk sürecinde öğretmenin kendisi, çocukları, uygulamaları, planları bir bütün olarak ele alınıp koç tarafından desteklenmektedir. Süreçte koçluk desteği almanın etkinlik planlama yapılması, yapılan

planların geliştirilmesini öğretmen "*Çalışmaları Sevinç öğretmenimle planlamak benim adıma çok yararlı oluyor*." (Günlük, 08.01.16) sözleri ile açıklamaktadır.

Koçluk Desteği temasının Uygulama Sürecine Yönelik öneriler alt temasının kategorilerinden biri olan Gelecek Etkinliklerin Planlanması ve Geliştirilmesi kategorisinde öğretmen ile birlikte okuma yazmaya hazırlık becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklerin nasıl planlaması gerektiği ve etkinlik planlarının nasıl geliştirileceğini içeren koçluk desteğinin katkısına ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir.

Koçluk süreci boyunca gelecek etkinliklerin planlamasına ilişkin kanıtlar öğretmenin günlüğündeki *"Sevinç öğretmenimle bugün bir sonra yapacağımız etkinliği planladık bunun yarınki etkinliği iyi yönde etkileyeceğini düşünüyorum*." (Günlük, 21.12.15), *"Bugün Sevinç öğretmenimle benzer seslerle ilgili etkinlik planlamayı konuştuk. Çok başarılı olacak ve çocuklarında dikkatini çekeceğini düşündüğüm etkinlikler bunlar. Bu çalışma gün geçtikçe benim için yararlı çocuklar içinde verimli etkinliklerin olduğu bir çalışma olması beni mutlu ediyor".* (Günlük, 24.12.15), *"Sevinç öğretmenimle ilerleyen günler içinde farklı etkinlikler planladık."* (Günlük, 25.12.15), *"Sevinç öğretmenimle bir hafta uygulayacağımız ya da ertesi gün uygulayacağımız etkinliği planlamak benim adıma iyi oluyor. Birlikte düşündüğümüzde farklı etkinlikler ortaya çıkıyor. Bu hem çocuklar için hem de benim için iyi oluyor."* (Günlük, 28.12.15) ve *"Çalışmaları Sevinç öğretmenimle planlamak benim adıma çok yararlı oluyor."* (Günlük, 08.01.16) şeklindeki notlardan anlaşılmaktadır. Koçluk süreci boyunca her geri bildirim oturumunda gelecek etkinliğin planlanmasına ilişkin koçluk desteği verildiği görülmektedir. Günlük notlarından anlaşılacağı üzere gelecek etkinliklerin planlaması şeklinde verilen koçluk desteğinin öğretmenin kendini ve dolayısıyla çocukları olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırmacının; "--- *bunları planlamamız lazım. Bugünkü aksaklıkları ee tekrar yaşamamamız için bunu planlamalıyız*." veya "*Bu şekilde de nerde neyi soralım nerde nasıl davranalım nasıl giriş yapalım nasıl geçişler yapalım. Bunların hepiniz detaylı bir şekilde konuşalım.*" (GBO, 16.12.15) sözlerinden öğretmene planlamanın gerekliliğini ve detaylarını belirttiği görülmektedir. Bu durum etkinlerin uygulama yapmadan önce planlama yapma ve neden planlama yapılması gerektiği hakkında koçluk desteği verildiğini göstermektedir.

Koçluk sürecinde doğru ve detaylı planlama yapmanın okul öncesi dönemde verilen eğitimin doğru bir şekilde oluşturulması için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu açıdan planlamanın

önemi ve doğru planlamanı nasıl yapılacağı koçluk sürecinin birçok yerinde birçok kez tekrar edilmiştir. Bütün fırsatlar değerlendirip etkinliklerin doğru bir şekilde planlanması örneklendirilmiştir. Bu örneklerden biri de 17.12.15 tarihli geri bildirim oturumundaki araştırmacının "*Bir sonraki etkinliği planlamanın gerekliliği burada ortaya çıkıyor. (Ö: hıhı hıhı) Yani bunun gibi durumlarda biz hangi yöntemleri kullanmalıyız ki çocukları daha etkili bir şekilde bu etkinliğimize geçirelim diye. (Ö: hıhı)"* (GBO, 17.12.15) ifadesidir. "*Yani bir sonraki planımızı hazırlarken bunun gibi bütün karşımıza çıkabilecek bütün durumlara ilişkin bizim çözüm önerilerimizin (Ö: hıhı) olması lazım*." (GBO, 17.12.15) ifadesinde de anlaşılacağı üzere bir sonraki etkinliğin planlanması olası problem durumlarına karşı strateji geliştirilebilmesi için etkinlikleri planlarken yöntem ve tekniklerin doğru belirlenmesi gerekliliği öğretmene aktarıldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmene planlama yapma konusunda alan bilgisi desteği sağlandığı görülmektedir.

16.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda "*Şimdi sizce etkinliğin zayıf yanları neydi? Yani nelerde sıkıntı çektiniz?*" (GBO, 16.12.15) sorusu sorularak öğretmene etkinliği değerlendirilmesi istendiği görülmektedir. Öğretmenin bu şekilde etkinlikte yaşanan problemleri fark etmesi sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Çocukların Nasrettin hoca kostümü giyerek Nasrettin hoca fıkraları anlatmasını içeren Türkçe etkinliğinde öğretmen "*Şunda sıkıntı çektik. Kostüm değişikleri arasında zaman oldu. O sırada çocuklar dağıldı. Zaten dikkatlerini zor topladılar etkinlik boyunca*." (GBO, 16.12.15) şeklinde ifadeleri ile yaşadığı problemleri belirttiği görülmektedir. Araştırmacının da gözlemlediği problemleri "*Fıkraları sizin de bilmediğiniz bazı fıkralar vardı ve çocuklar unuttuğunda siz müdahale edemediniz*." ve "*bir de şöyle bir şey var. Sizin sınıfınız kalabalık bir sınıf 22 çocuğunuz var. Her çocuğun farklı bir fıkrayı öğrendiğini düşünürsek veya varsayarsak 22 fıkra demek. Bu çocuklarında hem ilgisini dağıtacaktır*." (GBO, 16.12.15) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin ve araştırmacının ifadelerinden anlaşılacağı üzere sorunların etkinliği planlamadan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Araştırmacı yaşanan bu tür planlama hatalarına "*Sizin belirlediğiniz ya da ailelerden bunu daha önce öğrenmelisiniz. Hangilerinin hangi fıkrayı öğrendiklerini bilseydiniz. (Ö: evet) yani çünkü fıkraları daha önceden biliyor olmamız gerekiyor, gerektiğinde müdahale etmek için*" ve "*Sizin belirlediğiniz 4 ya da 5 fıkrayı belirli çocuklara verseydik bunları çalışsalardı yada öğrenip gelselerdi. Siz daha müdahil olabilecektiniz. Hem de çocuklara belki daha rahat edeceklerdi. Birbirlerinin unuttuğu yerlerde belki birbirlerini destekleyeceklerdi. Siz ne düşünüyorsunuz?*" (GBO, 16.12.15) sözleri ile çözüm önerisi getirdiği anlaşılmaktadır.

Kalabalık sınıflarda küçük gruplara bölme gibi çözümlerin uygulamayı kolaylaştıracağı ve böylece çocukların da etkinliğe daha aktif katılımının sağlanacağı ifade edildiği görülmektedir. Aynı zamanda etkinliğin daha etkin bir şekilde uygulanamayışının nedenlerinden biri de öğretmenin etkinlikteki fıkraları bilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum öğretmenin etkinliğe hazırlıksız başlaması ile açıklanabilir. Buradan anlaşılacağı üzere etkinlikleri planlarken uygulamanın nasıl gerçekleşeceğine dair iyi planlama yapılması gerektiğini ortaya çıkmaktadır. Fıkralar için önceden hazırlık yapmak gerektiği etkinlikleri uygulamayı kolaylaştıracağı araştırmacı tarafından öğretmene fark ettirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Araştırmacı yaşanan zorlukların üstesinden gelmek için alternatif etkinlikler, teknikler oluşturma gibi çözüm stratejileri gelişmenin gerekliliğini belirtmiştir. Planlanan etkinliklerin daha detaylı bir şekilde düşünülüp muhtemel problemler için çözüm yollarının daha önceden belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmacı geri bildirim oturumlarındaki değerlendirmeleri sırasından öğretmenin karşılaştığı aksaklıklara getirebileceği çözüm önerilerini aşağıdaki şekilde *"Yani bir sonraki planımızı hazırlarken bunun gibi bütün karşımıza çıkabilecek bütün durumlara ilişkin bizim çözüm önerilerimizin (Ö: hıhı) olması lazım. Orada belirtmeliyiz şu şarkı söylenebilir, bu parmak oyunu, şu tekerleme yapılabilir veya burada şarkı burada soru sorma teknikleri kullanabilir."* (GBO, 17.12.15) ifade ettiği görülmektedir. Bu verilerden anlaşılacağı üzere öğretmenin gelecek etkinlikleri planlamanın karşılaşılabilecek aksaklıklara çözüm bulma konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

Koçluk sürecinin önemli bir bileşeni olan gelecek etkinliklerin planlanması 5. uygulamada daha belirgin bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Etkinlikleri birlikte planlama konusunda öğretmene koçluk desteği sağlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi ve deneyimleri ile koçun alan bilgisi ile deneyimlerinden yola çıkarak sınıf için en uygun etkinliklerin planlanmaya çalışılması konusunda birlikte planlamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı "*Yarın ki etkinliğinizi birazcık anlatabilir misin? Bende size böylece yardımcı olabilirim*." (GBO, 21.12.15) şeklindeki ifadesinden öğretmenle beraber bir sonraki etkinliği birlikte planladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen "*Tavşanım isimli bir parmak oyunu ile başlayacağız etkinliğimize. (A: hıhı) Daha sonra tavşan ile kaplumbağa adlı bir hikâye anlatacağız. ---- Ondan sonra buradan biraz daha yavaş ve hızlı (A: hıhı) kavramalarına eğileceğiz."* (GBO, 21.12.15) şeklinde sözleri ile planladığı bir sonraki etkinliği anlattığı görülmektedir. Araştırmacı etkinlikleri

planlamadan önce *"İlk önce amaç ve kazanımlarımıza bakalım*" (GBO, 21.12.15) diyerek etkinlikler önce kazanım ve göstergelerin belirlenmesi ve bu kazanım göstergelere göre etkinlik planlanmasını içeren alan bilgisi açısından koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Daha sonra araştırmacı "K*itaptan okurken nelere dikkat etmemiz gerekiyor Ayşe öğretmenim?"* (GBO, 21.12.15) sorusunu sorarak kitap ile ilgili daha önce konuşulan özellikleri hatırlanmasını sağladığı belirtmektedir. Öğretmen "*İlk önce tanıtmamız gerekiyor kitabı*." (GBO, 21.12.15) şeklindeki sözleri ile araştırmacıyı tekrar ederek bu özelliği içselleştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Daha sonra araştırmacının kitabın nasıl kullanılacağını "*Her zaman çocuklara başlığı söylemeliyiz (Ö: hıhı) ve göstermeliyiz. Gösterirken Ayşe öğretmenim parmağımızla onun yazılış yönü ile göstermeliyiz. --- Kitabın yazarından bahsetmemiz lazım. Çocuklar bu kitabı biri yazmış? Acaba kim yazmış? Durun ben hemen sana söyleyeyim deyip yazarın ismini de aynı şekilde hem okuyacağız hem göstereceğiz. (Ö: hıhı) Sonra da bir de resimleyeni. Ama şöyle bahsedebilirsiniz bu kitabın resimlerini yapa da biri var. --- Acaba bu kim? diye onu da iç kapakta göstere bilirisiniz. --- Kitabın kapağına dikkatli bakın. Bakın resimleri neler var? Şimdi iç kapağımıza bakalım. İç kapakta işte bakın burada yazarın adı, resimleyenin adı yazar, (Ö: hıhı) tarihi yazar, hangi yılda yazılmış, (Ö: hıhı) hangi yılda satılmaya başlamış, bunlar yazar. Bunlar çok önemli. (Ö: hıhı) Bakın bu kitap 5 yıl önce yazılmış, bu kitap 10 yıl önce yazılmış. --- Ben de size buradaki yazıları okuyayım diyerek bazen parmağınızla yazıları göstererek, bazen göstermeseniz de olur. (Ö: hıhı) Ama önemli olan sizin bu resimle, bu yazının birbiriyle ilişki olduğunu hissettirmeniz*." ve "*Çocuklar ön yüzünde bu resim var, acaba arka yüzünde hani resim var? (Ö: hıhı) Kitabın önü, bir arkası, bir ilk sayfası, ilk kapağı, sonra iç kapağı, (Ö: hıhı) sonra yazılarının olduğu sayfalar, sayfaların numaraları, numaraların ardı ardına gelmesi, (Ö: hıhı) orada yazıların ardı ardına gelmesi, soldan sağa, (Ö: hıhı) yukardan aşağı ve sayfanın ardı ardına geldiği gibi bu kavramları çocuklara hikâyeyi okurken vermemiz lazım. Bunu nasıl vereceğiz? Siz parmağınızla göstereceksiniz. Diğer sayfaya geçerken diğer sayfaya geçiyorum, üçüncü sayfayı okuydum şimdi dördüncü sayfaya geçiyorum, (Ö: hıhı) yazıları okurken bazen parmağınızla göstereceksiniz, genelde zaten çocukların resimleri görmelerini sağlayacağız*." (GBO, 21.12.15) sözlerinden kitabın başlığını söyleme ve gösterme, yazıların yazılış yönünü parmakla gösterme, resim yazı arasındaki ilişkiyi ifade etme ve gösterme, kitabın yazarı, resimleyeni, kitabın ön ve arka yüzü, iç kapak, ilk sayfa, yazıların soldan sağa, yukarıdan aşağıya, yazılar, sayfalar, sayfa numaralarını parmakla gösterme, sayfalarının art arda gelmesi, sayfa numaraları, sayfa

numaralarının art arda gelmesi şeklinde ifade ederek yazı farkındalığı becerilerinden olan kitap ve yazı organizasyonu hakkında koçluk desteğinin nasıl sağlandığı görülmektedir. Aynı zamanda 12. geri bildirim oturumunda o gün uygulanan birlikte okuma etkinliğindeki öğretmenin hikaye kitabını tanıtması daha önceden edindiği bilgileri uyguladığını göstermektedir. Ancak öğretmenin kitap tanıtırken çok fazla detaya girmesi üzerine araştırmacının *"Kitapla ilgili kitabın adını söylediniz çok güzeldi iç kapak, iç kapağı tanıttınız mesela burada işte editöründen falan bahsetmenize gerek yoktu sadece şöyle diyebilirdiniz orada ıım bir bakalım çocuklar acaba bu kitabı kim yazmış "hı burada Aziz Sivaslıoğlu yazmış."* (GBO, 04.01.16) şeklinde çok fazla detayın çocukların dikkatini dağıtacağından nasıl yapması gerektiği hakkından açıklama yapıldığı görülmektedir. Bunun ardından kitap tanıtımının nasıl yapılması gerektiği "*Kim resimlemiş, ----- basım yeri yerine acaba kaç yılında işte yazılmış 1995, ------ Sonuçta biz zaten yazarın veya resimleyenin kim olduğunu öğretmeye çalışmıyoruz bunu öğrenmelerine gerek yok sadece bunun farkında olmaları lazım yani şöyle bu kitabı da biri yazıyor ---- veya resimlemiş."* (GBO, 04.01.15) sözleri yazarı ve resimleyenin öğretilmesinden ziyade bir yazarın yazdığı ve bir ressamın resimlediğinin belirtildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmene birlikte planlama, etkinliklerin geliştirilmesi ve etkinlikler de kullanılan materyallerin doğru ve uygun kullanımı hakkında koçluk desteği verildiği görülmektedir. Koç ile öğretmenin birlikte planlama yaptıklarını öğretmenin *"Sevinç öğretmenimle bugün bir sonra yapacağımız etkinliği planladık bunun yarınki etkinliği iyi yönde etkileyeceğini düşünüyorum."* (Günlük, 21.12.15) sözlerinden de anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu bulgudan öğretmenin gelecek etkinliklerin planlamasının kendini olumlu yönde etkileyeceğini belirttiği görülmektedir.

Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını doğrultusunda öğretmenin deneyimi ile koçun alan bilgisi ile tecrübelerinden yararlanarak sınıftaki çocuklar için en uygun etkinliklerin planlanması 6. geri bildirim oturumunda araştırmacının *"Yarınki etkinliklerimize bakacak olursak, yarın da okuma yazmayı ve oyun etkinliğini (Ö: hıhı) birlikte alıyorsunuz (Ö: hıhı). Kazanımlarınız ----"* (GBO, 22.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının öğretmenin daha önceden tasarladığı günlük eğitim akışını ve kazanımlarını incelediği görülmektedir. 6. geri bildirim oturumundaki gelecek etkinliğin planlanması aşamasında öğretmen okuma yazmaya hazırlık etkinliği ile oyun etkinliği birlikte aldığı bir etkinlik tasarlandığını *"Bugün kartlarla çevremizde gördüğümüz sembollerle ilgili çalışma yaptık."* (Günlük, 22.12.15) sözleri ile belirtmiştir. Öğretmenin çeşitli resimler yapıştırdığı damacana kapaklarını ters çevirerek

ilgili resimler hakkında sohbet ederek aynı olanı bulma oyununu araştırmacı "*Mesela damacana kapaklarının o içine yerleştireceğiniz resimleri veya resimler yerine kelimeler de olabilir.*" (GBO, 22.12.15) sözleri ile etkinliğin okuma yazmaya hazırlık becerileri için daha uygun hale getirilmesi için öneride bulunduğu görülmektedir. Daha sonra etkinliği "*İlk önce benim önerdiğim gibi bir kelime ile ilgili bir etkinlik yapıp, (Ö: hıhı) sonra altlarına o sizin hazırladığınız resimleri işte yerleştirip, (Ö: hıhı) bu sefer damacana kapaklarını farklı bir şekilde kullanmayı da içeren bir oyun oynayabiliriz.*" sözleri ile etkinliğin kelimeler ile ilgili olarak geliştirmeye yönelik önerilerde bulunduğu anlaşılmaktadır. *"Çocuklara her damacana kapağını kaldırdığında, işte "Aaa bakayım, ben senin için okuyayım, ne yazıyor burada: "haksızlık". Haksızlığı açıklaması istenebilir."* (GBO, 22.12.15*)* ifadeleriyle etkinliğin nasıl yapılacağını örneklendirdiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak etkinlik planını hazırlanma aşamasında öğretmen ile araştırmacının birlikte en uygun olanı oluşturma çabaları görülmektedir. dolayısıyla etkinlik planı hazırlama ve geliştirme konusunda koçluk desteğinin öğretmene katkısı görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacının öğretmenin kullanmak istediği malzemelerle farklı okuma yazmaya hazırlık etkinleri için nasıl düzenlenebileceğini "*Yani burada mesela şunu da önerebilirim ben size; daha sonra uygulanabilecek (Ö: hıhı) bir etkinlik. ---- Sınıfta kullanılan, sınıflarımızda bazen veya çevremizde gördüğümüz semboller var. --- Trafik ışıkları, levhalar, dönüşler olabilir, sonra hepimizin bildiği bazı logolar olabilir (Ö: hıhı). Bunlarla ilgili, bu damacana kapaklarını yine kullanabiliriz. Örneğin; ok, sağa dönüş işareti, taşıt giremez, park yapılmaz işareti, işte McDonaldsın M'si, (Ö: hıhı) gibi logoları, resimlerin, damacana kapaklarının altına koyup, çocukların bunları nerede gördüklerini, ne olduklarını, acaba nerede kullanıldıkları ile ilgili sorular sorabiliriz (Ö: hıhı). Bu şekilde de görsel hafızalarını onların geliştirebiliriz (Ö: evet). Ki bu da okuma yazma (Ö: hıhı) becerilerinden birisidir. ----- birçok simge, sembol kullanıyoruz (evet evet). ---- Farklı kartlar hazırlayabiliriz (Ö: hazırlayabiliriz). "Bunu nerede gördünüz çocuklar? Bunu görmüş müydünüz daha önce? Bu ne olabilir?" "Ne anlatıyor? Bu başka neye benziyor?" gibi sorularla daha önce çevrelerinde gördükleri o görselleri (Ö: hıhı) tekrar hatırlamalarını veya yorumlamalarını isteyebiliriz. Belki de hiç görmemiş olabilirler (Ö: hıhı). Ama işaretlerden bunun ne demek istediğini anlayabilirler. O işaretlerin ya da sembollerin de bir mesaj içerdiğini, (Ö: hıhı) bize bir şey söylediklerini çocuklara anlatabiliriz (Ö: hıhı). Bu şekilde onlarla konuşabiliriz."* (GBO, 22.12.15) şeklinde örneklendirdiği görülmektedir. Burada koçluk desteğinin öğretmenin farklı etkinlikler tasarlamasına, materyalleri farklı etkinliklerde, farklı şekillerde kullanması için

öğretmene destek sağladığı anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğretmene okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirmek için farklı türlerdeki kavramları etkinlik olarak ele alabileceğini veya kazandırmak istediği beceriyi daha etkin bir şekilde tasarlayabileceğini göstermektedir. Materyali nasıl kullanacağı ve daha etkin olması için nasıl sorular sorması gerektiği, kavramları nasıl açıklaması da örneklendirilmiştir. Etkinlik için kullanılacak materyallere, kavramlara, kelimelere beraber karar verilerek koç ve öğretmenin sürece birlikte katılmaları sağlandığı görülmektedir. Araştırmacının etkinliğin geliştirilmesi açısından sağladığı koçluk desteği görülmektedir. Araştırma da koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik bütün uygulamalarına ya da davranışlarına yönelik olduğu görülmektedir. Koçluk sürecinde öğretmenin kendisi, çocukları, uygulamaları, planları, düşünceleri bir bütün olarak ele alınıp koç tarafından desteklenmektedir.

23.12.15 tarihinde 22.12.15 tarihinde planlanan etkinlik uygulanmıştır. Çocuklar tarafından oldukça ilgi çekici bulunan etkinlikte planlamadan kaynaklanan aksaklıklar yaşanmıştır. Etkinliğin çok uzun süre sürmesine rağmen 22 çocuğun bulunduğu sınıftan 8-9 çocuk bu etkinlikten yararlanabilmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından geri bildirim oturumunda şu şekilde ifade edilmiştir. "*Orada sanırım bizim biraz hatamız oldu, benim de. Çünkü biz bu kadar uzun sürebileceğini tahmin etmedik, (Ö: Tahmin edemedik.) edemedik. --- Yani sizin sınıfınız kalabalık bir sınıf olduğu için (Ö: evet), her çocuğa her etkinlikte sıra gelemeyebiliyor (Ö: hıhı). Çünkü bugünkü etkinliğimizin ilk aşaması neredeyse 1 saat sürdü (Ö: evet) değil mi? Ve ancak 8-9 çocuk ancak konuşabildi*." ve "*Bunu biz planlayamadık yani daha önceden düşünemedik (Ö: hıhı). Ve planlayamadık*." (GBO, 23.12.15) Buradan yola çıkarak etkinlikleri planlarken çocuk sayısı ve çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurmak gerektiği eleştirisinde bulunmuştur. "*Bir sonraki etkinliklerimizde buna dikkat etmek (Ö: hıhı) lazım"* (GBO, 23.12.15) cümlesiyle planlama yaparken daha önceden yaşanan aksaklıkların nedenlerine dikkat etmek gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Koçluk desteğinin sorumluluğu paylaşma ve yaşanan aksaklıklara çözüm bulma özelliğinin ortaya çıktığı ve yaşanan aksaklıkların giderilmesi için koçluk desteğinin katkısı görülmektedir.

23.12.15 tarihinde planlamadan kaynaklanan aksaklıklar yaşanmıştır. Araştırmacı öğretmene "*Peki siz yarınki etkinliğimiz hakkında konuşalım, nasıl bir etkinlik planlıyorsunuz*?" (GBO, 23.12.15) sorusunu sorarak bir sonraki etkinliğin planlanmasını sağladığı görülmektedir. Öğretmen eş sesli kelimelerle ilgili bir etkinlik alacağını belirtmiştir. Öğretmenin *"Bunu planlayacağım. Kartlara kelimeler yazacağım. Yine bu kez*

gruplar halinde…" (GBO, 23.12.15) sözlerinden 7. uygulamadaki yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerilerini dikkate alıp, uyguladığı görülmektedir. Bu durum koçluk desteğinin öğretmene planlama yapma konusundaki katkısını göstermektedir. Araştırmacının da "*3'er yada 4'er kişilik gruplar (Ö: hıhı) haline getirirsek, bütün çocuklara ---- fırsat vermiş oluruz (Ö: evet). Çünkü hem zamanınız dar, hem de sınıfınız kalabalık.*" (GBO, 23.12.15) şeklindeki sözlerinden öğretmenin araştırmacının fikirlerini onayladığı görülmektedir. Yaşanan aksaklığa ilişkin bir strateji geliştirildiği ve bunu uygulamayı deneyecekleri anlaşılmaktadır. Araştırmacının eş sesli kelimelerle yapılacak olan etkinliği planlamaya ilişkin *""Eş sesli kelimeler." Peki eş sesli kelimelerden hangilerini… Dün konuştuğumuz bazı kelimeler vardı (Ö: evet). Onları…?"* (GBO, 23.12.15) ifadesiyle ayrıntılı planlama yapıldığı görülmektedir. Öğretmenden hangi kelimeleri kullanacağını öğrenmeye çalıştığını, bunları daha önceden planlanması gerektiği ile ilgili düşünceleri görülmektedir. Öğretmenin eş sesli kelimelerle ilgili etkinliği ilk kez uygulayacağını " --- *ve ilk defa öğrenecekleri bir etkinlik ve ilk defa böyle.*" (GBO, 23.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Bundan dolayı yapılan geri bildirim oturumunda çocukların günlük hayatında sıkça karşılaştığı ve kullandığı kelimelerden; burun, yaz, boğaz, kanal, yüz, gül, atlet, çay açma, ay, at gibi eş sesli kelimeler seçilmiştir. Eş sesli kelimelere vurgu yaparak etkinliğin nasıl gerçekleştireceğini "*Burun. Çocuklar burun' un eş seslisi nedir?" Bir tane işte… Mesela bir örnek kendiniz yapın (Ö: hıhı) ilk önce. --- "Bizim bir tane burnumuz var değil mi? (Ö: hıhı) Başka neye burun diyoruz?" veya "boğaz", "Biz başka nereye boğaz diyoruz?" (Ö: hıhı) "Ben size hatırlatayım mı? Mesela bir de "İstanbul Boğazı" var değil mi?" Çünkü bunları anlatmak biraz zor olacak (Ö: evet) sizin için de. Yani bir içtiğimiz "çay" var, bir de su akan "çay" var değil mi çocuklar?"* (GBO, 23.12.15) şeklinde örnek vererek açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacının planlama yaparken bütün ayrıntıları göz önünde bulundurup öğretmenin etkinliği uygulama aşamasında nelere dikkat etmesi gerektiği ile ilgili öğretmene yol gösterdiği anlaşılmaktadır.

8. geri bildirim oturumunda araştırmacının "*Biz yarın uygulayacağımız şimdi etkinliğe bakalım Ayşe öğretmenim.*" (GBO, 24.12.15) şeklindeki sözleri ile bir sonraki etkinliğin planlanması aşamasına geçildiği anlaşılmaktadır. Etkinlik türü olarak Türkçe – dil etkinliği seçilmiştir. Araştırmacı öğretmenin seçtiği etkinlik türü ile ilgili *"Her ne kadar Türkçe etkinliği gibi görünse de aslında bunların hepsi (Ö: Okuma-yazma) okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirir."* (GBO, 24.12.15) ifadeleriyle etkinliğin okuma yazmaya hazırlık becerilerine de yönelik olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenin daha önceden

planladığı etkinlik planı incelenmiştir. Bu doğrultu da araştırmacı öğretmenin hazırladığı etkinliği "*Şimdi Ayşe öğretmenim, sizin için de uygunsa şöyle oyunlaştırabiliriz diye düşünüyorum. "Kelime balıkçılığı" adında bir yöntem var. Bunu kullanabiliriz belki.*" (GBO, 24.12.15) şeklinde zenginleştirmeye çalıştığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmacının etkinliği oyunlaştırmak için "kelime balıkçılığı" tekniğini kullanma önerisinde bulunduğu görülmektedir. "*Orada yeni kelimeleri çünkü tekrar ederek daha kalıcı hale getirilmesini (Ö: evet) sağlayıp, sonra sizinki gibi çocukların oturmalarını (Ö: hıhı) sağlayıp, herkesin o ifadedeki aynı sizin burada planladığınız gibi (Ö: hıhı) o ifadedeki anısını, hatırasını, yaşantılarını (Ö: hıhı) veya düşüncelerini anlatmalarını isteyebiliriz.*" (GBO, 24.12.15) sözleriyle kullanılması önerilen kelime balıkçılığı tekniğiyle etkinliğin amacının ne olduğu, çocuklara katkısını açıkladığı görülmektedir. Kelime balıkçılığı tekniğiyle öğretmenin daha önceden tasarladığı duygu ifadeleri hakkında sohbet etme etkinliğini ayrıntılı bir şekilde planlandığı anlaşılmaktadır. Kelime balıkçılığı tekniğinin uygulanacağı etkinlikte çocukların sınıf içinde rahatça hareket edebilmeleri için araştırmacının "*Şöyle yaparız, masaları dışarı çıkartmak biraz zor olabilir belki. Ama masaları üst üste (Ö: Üst üste koyarız.) koyarız, biraz daha sınıfımızı, ee...*" (GBO, 24.12.15) ifadesinden ile gelecek etkinliklerin planlama aşamasında sınıfın fiziki ortamını düzenleme ile ilgili planlamaya dahil edildiğinin başlandığı görülmektedir. Araştırmacının bir koç olarak uygulamanın her aşamasında öğretmenin yanında yer aldığını "*Masaları çıkartabiliriz. Ben daha erken gelirim."* (GBO, 24.12.15) sözlerinden sınıfı düzenleme ile ilgili davranışlarından anlaşılmaktadır. Burada araştırmacının sınıfın fiziksel çevresinin etkinlik için uygun duruma getirilmesi için öğretmene yardım ettiği görülmektedir. Daha sonra etkinlikte kullanılacak duygu ifadelerini öğretmen ve araştırmacının birlikte karar vermeleri araştırmacının şu ifadesinden anlaşılmaktadır. "*Peki yüz ifadelerinde siz "mutlu, üzgün, endişeli, heyecanlı, korkmuş, şaşkın" ifadelerini aldınız (Ö: hıhı). Acaba bunlara ek olarak neler alabiliriz? "Utanmış (Ö: evet), sıkılmış, (Ö: Sinirli) sinirli" evet, çok güzel. "Endişeli" demişsiniz, "gergin" diyecektim, "endişeli" var. "Heyecanlı, korkmuş, şaşkın, utanmış, sıkılmış, sinirli, uykusu gelmiş (Ö: hıhı)." Ama "uykusu gelmiş" çok uzun oluyor, şimdi tekrar ederken "uykusu gelmiş, uykusu gelmiş" bu biraz sıkıntı yaratabilir. Bunu almayalım (Ö: hıhı). Ama şey diyebiliriz "uykulu" (Ö: evet, uykulu). Uykulu diyebiliriz evet. "Uykulu" da olabilir. Bu şekilde her çocuğa iki tane kelime. (Ö: İkişer tane olmuş olacak evet.) Tamam."* (GBO, 24.12.15). Araştırmacının sözlerinden anlaşılacağı üzere kelimelerin sayısı belirlenirken çocuk sayısının göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Etkinlik için

uygun olan kelime anlamı ve niteliği de öğretmen ve araştırmacı tarafından beraber karar verilerek koçluk desteğinin gelecek etkinliklere katkısı görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak koçun beraber karar verme özelliğinin ortaya çıktığı görülmektedir.

24.12.15 tarihli geri bildirim oturumunun sonunda daha sonra uygulanabilecek etkinlik önerilerinde bulunulmuştur. Çocuklardaki fonolojik becerilerdeki gelişimi fark eden araştırmacı ilk sesi fark etme ile çalışmayı "*Şimdi haftaya fonolojik farkındalıkla ilgili bir etkinlik alıyoruz (Ö: hıhı). İsterseniz onun devamında da yine fonolojik farkındalıkla ilgili bir kaç etkinlik alabiliriz (Ö: hıhı). Ben size yine Pazartesi günü önerilerimi sunarım (Ö: hıhı). Ama Salı günü de aynı sesle başlayan kelimelerle ilgili bir etkinlik yapabiliriz. Bununla ilgili hafta sonu ben de araştırma yapıp, çeşitli resimler bulabiliriz.*" (GBO, 24.12.15) şeklindeki sözleriyle devam ettirmeye çalıştığı görülmektedir. Araştırmacının öğretmenin etkinlik tasarlamasında aşamasındaki desteği görülmektedir. Öğretmene birden çok etkinlik sunarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları adına bakış açısını zenginleştirmeye çalışmaktadır. Daha önce 7. geri bildirim oturumun öğretmenin bir etkinliği geliştirmeye yönelik bir önerisinin olduğu belirtilmiştir. 8. geri bildirim oturumun da benzer şekilde etkinliği geliştirici bir öneride bulunduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin sürece daha aktif katılmaya başladığı söylemek mümkündür. Öğretmenin "*Şey olabilir belki. Büyük bir, işte, kesenin, poşetin artık neyse, onun içine, işte, aynı sesle başlayan kelimelerle ilgili resimler, işte nesneler koyup, işte çocuklara seçtirip, onun hangi sesle başladığı, ne olduğu konusunda hani belki konuşabiliriz.*" (GBO, 24.12.15) ifadelerinden etkinliği geliştirmek için olan çabası görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin bu önerisini kabul etmekle beraber "*Aynı sesle başlayan kelimelerle siz daha önce (Ö: evet, yaptık.) etkinlik yaptığınız için, hani biraz bilgileri var bu konuyla (Ö: hıhı) ilgili*" diyerek öğretmenin önerdiği etkinliği "*Şimdi benim ilk aşamada yapmayı planladığım şey, "benzer kelimeler". Yani mesela "pencere-tencere" gibi.*" (GBO, 24.12.15) şekilde değiştirmeyi önerdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmen etkinliğin daha ayrıntılı planlanması için "*Şimdi bununla ilgili bir şeyler bulacağım ve Pazartesi günü veya yarına kadar bulabilirsem de yarına kadar (Ö: hıhı) da size sunarım.*" (GBO, 24.12.15) sözleriyle etkinlik hakkında düşünülmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir.

8. geri bildirim oturumunda sınıf içi uygulamalar sırasında ortaya çıkan durumların okuma yazmaya hazırlık etkinliğine nasıl dönüştürülebileceği konuşulmuştur. Araştırmacı öğretmenin çocukların yedikleri kekin içindeki malzemeleri sorması üzerine başlayan kelimelerin ilk seslerinden yola çıkarak bir oyun oynadıklarını ve bu oyunun çocuklar

tarafından çok eğlenceli bulunduğu ifade etmiştir. (GN, 24.12.15) Bunun üzerine öğretmen "*Böyle bir etkinlik tasarlanabilir.*" (GBO, 24.12.15) şeklinde fikrini ifade ederek bir etkinlik önerisinde bulunduğu görülmektedir. Öğretmen önerdiği etkinliği "*Bir gün öncesinde anneleriyle birlikte evde kek yapsınlar, onu gözlemlesinler, hani kendileri için (A: evet, hıhı) bir kek yapsınlar. Geldikleri zaman da hani hepsinin kek yapımıyla alakalı aklında bir fikir olur (A: evet, evet). Ve hani bu kez hani daha kolaylaşabilir. En azından mesela yumurta derken -y- sesini hani, (A: evet) o şekilde verebiliriz*." (GBO, 24.12.15) şeklinde geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenin etkinliği okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek şekilde tasarladığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenin etkinliğin geliştirilmesi yönelik öneride bulunduğu ilk etkinlik olma açısından önemli ve dikkat çekicidir. Aynı zamanda bu durum öğretmenin koçluk desteği aracılığıyla edindiği alan bilgisi ile okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek fırsatları değerlendirmeye başladığına bir kanıt olarak gösterilebilir. Öğretmenin önerisini kabul eden araştırmacının "*Şöyle yapabiliriz, --- Sadece kek değil, yemek de olabilir (Ö: evet). Farklı çocuklara farklı şeyler verilip, işte örneğin üç çocuk kek, üç çocuk patates yemeği, üç çocuk ıspanak yemeği (Ö: hıhı), şu anda neler varsa (Ö: hıhı), üç çocuk pırasa yemeği, üç çocuğa poğaça.*" (GBO, 24.12.15) şeklindeki sözlerinden etkinliği geliştirici düşüncelerini paylaştığı görülmektedir. Koçluk sürecinin birlikte karar verme ve planlama özelliklerinin çalıştığını gösteren bu örnekte öğretmenin ve araştırmacının bilgi ve deneyimleri ile etkinliklerin geliştirildiği görülmektedir. Bunun yanında aile katılımı çalışması olarak tasarlanan bir etkinliğin okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak geliştirilebileceği ise öğretmene "*Hem bu şekilde güzel bir aile katılım çalışması yapmış olursunuz (Ö: evet), hem de okuma yazmaya hazırlık etkinliği yapmış oluruz*" şeklinde açıklandığı görülmektedir. Yine aynı etkinliği "*Mesela patates yemeği yapsınlar (Ö: hıhı). Ne kadar patates koydular, 5 patates. İşte "p" ile başlayan ne koydunuz içine (Ö: hıhı), bu yemeğin içine "p" ile başlayan ne koyulabilir (Ö: ne koydunuz, hıhı). Kaç tane koydunuz? 5 tane koyduk. Peki 10 tane koysaydık ne olurdu? Peki 1 tane koysaydık ne olurdu? İşte 5 tane patates koyulan yemek kaç kişiye yeter*?" (GBO, 24.12.15) *ve "Yani bugün çocuklara biz aslında genel anlama baktığınızda bu etkinlik işte bir Türkçe etkinliği yada Matematik etkinliği olabilir. Hani ölçülerini (Ö: hıhı) falan sordunuz. Ama temelinde fonolojik becerileri geliştiren okuma yazmaya hazırlık etkinliğidir (Ö: hıhı) değil mi (Ö: hıhı)?"* (GBO, 28.12.15) ifadeleriyle ölçü, sayı, miktar gibi matematik becerileriyle birleştirerek aile katılımını etkinliğini matematik etkinliği ile bütünleştirmeye örnek verdiği görülmektedir. Böylece farklı beceriler edinimi için etkinliğin nasıl geliştirilebileceği

örneklendirildiği görülmektedir. Bunun çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan katkısı ise araştırmacı tarafından "*Anne babaların çocuklarıyla bir şeyler yapmasını sağlarsınız (Ö: hıhı), hem de sınıfınıza taşıyarak (Ö: hıhı) hem çocukların matematik becerilerini, hem okuma yazmaya hazırlık becerilerini (Ö: hıhı), hem de Türkçe becerilerini geliştirmiş oluruz*" (GBO, 24.12.15) şeklinde açıklandığı görülmektedir. Aile katılımının da olacağı bu etkinlik için *"Sizden şunu rica edeceğim, bu hani yiyecekleri, yemekleri ailelere verirken (Ö: hıhı) lütfen çocukları ile beraber onları da işin içine (Ö: hıhı) dahil ederek yapmalarını, ve bütün malzemeleri çocuklara söylemelerini ölçülerini, ne kadar olduklarını da söylemelerini (Ö: hıhı) rica ederseniz çok iyi olur."* (GBO, 25.12.15) şeklinde ifadeleri ile ailelerin dikkat etmesi gerekenleri örnek verdiği anlaşılmaktadır. Öğretmen çocuklarla ailelerin yeterince birlikte zaman geçirmediklerini ifade etmiştir. (GN, 25.12.15) Bunun üzerine araştırmacı *"Tabi eğer böyle bir sıkıntınız, böyle bir probleminiz varsa (Ö: hıhı) Ayşe öğretmenim bütün etkinliklerimizi aileleri ile ilişkilendirebiliriz isterseniz."* (GBO, 25.12.15) sözleri ile planladıkları etkinliği *"Ailelerden bunu isteyebiliriz (Ö: hıhı). Reçeteyi evlerine göndererek yaptıkları o tarif (Ö: hıhı) defterini evlerine göndererek çocuklarla işte bunu tekrar yapmalarını isteyebiliriz (Ö: hıhı). Çocuğun bu ölçüleri onlara söyleyerek, tekrar o yiyeceği hazırlamalarını isteyebiliriz. Yani etkinliklerimizin uygulanabilir olanlarını ailelere de yansıtabiliriz (Ö: hıhı). Bu şekilde de daha fazla zaman geçirmelerini sağlayabiliriz."* (GBO, 25.12.15) şeklinde aile katılımı etkinliğine dönüştürülmesine örnek verdiği görülmektedir. 9. geri bildirim oturumunda ise aynı etkinliği sanat etkinliği ile nasıl birleştirebileceğini örneklendirmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere etkinliklerin geliştirilmesine ilişkin koçluk desteğinin nasıl verildiği görülmektedir. *"Bunu mesela sanat etkinliğimizle birleştirebiliriz Ayşe öğretmenim. Nasıl birleştirebiliriz? Örneğin çocuklara tarif yazdırabiliriz. ----- Çocuklar rakamları yazmayı biliyorlar (Ö: Biliyorlar). Şekilleri yapmayı da biliyorlar (Ö: Biliyorlar). Bir bardak resmi yapıp şeker resmi yapacağız."* (GBO, 25.12.15) ifadeleriyle sanat etkinliği bütünleşik ile bir okuma yazmaya hazırlık etkinliği anlatmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteğinin öğretmenin ihtiyaçları doğrultusunda sürecin tamamında verildiği anlaşılmaktadır. Sadece konunun geçtiği gün değil önceki veya sonraki günlerde de konu ile ilgili geri bildirimler yapılmaktadır. Koçluk desteği ile öğretmenin bakış açısını zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenin uygulamalarından koçluk desteğinin katkısı görülmektedir. Daha sonra uygulanmak için tasarlanan bu etkinliğin işlevselliği hakkında öğretmenden "*Böyle bir güzel bir etkinlik olabileceğini düşünüyorum (Ö: hıhı). Sizin için uygun mudur?*" (GBO, 24.12.15) şeklinde

değerlendirme istenerek etkinliğin geliştirilmesi sürecine öğretmenin katılımın sağlandığı görülmektedir.

9. geri bildirim oturumunda bir son sonraki etkinliğin planlanması aşamasına *"Pazartesi günü yapacağımız etkinliği (Ö: hıhı) konuşmak istiyorum."* (GBO, 25.12.15) sözleriyle geçildiği anlaşılmaktadır. Aile katılımı çalışması olarak daha önceden yapılması istenen yiyecek hazırlama etkinliğini sınıfta kelimelerin ilk seslerinin ipucu olarak kullanılmasını içeren fonolojik becerileri geliştirecek bir etkinlik planlanmıştır. Etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğine dair ayrıntılar geri bildirim oturumunda araştırmacı ile öğretmen tarafından planlanmıştır. Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle araştırmacı "*Kalabalık bir sınıf, her çocuğa bir yemek desek yine aynı sıkıntılar (Ö: evet yaşanacak) yaşanacak. Çünkü çok uzun sürecek (Ö: evet). O yüzden sizinle isterseniz şimdi hangi yemek veya yiyecekleri yapacağımızı (Ö: hıhı) seçelim."* (GBO, 25.12.15) sözleriyle bütün çocukların hazırlayacakları yiyecekleri önceden belirlenmesi önerisinde bulunulduğu görülmektedir. Belirlenen yiyeceklerin içerisinde birçok malzeme olmasına dikkat edildiği öğretmenin *"Ezo gelin çorbanın içine de bir çok malzeme giriyor bu da olabilir."* (GBO, 25.12.15) ifadesinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin çocukların daha çok kelimeyle karşılaşmaları için içerisinde daha fazla malzeme olan yiyecekleri seçtiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin etkinliğe değil de kazandırılmak istenen ilk ses farkındalığı becerilerine odaklanıldığını göstermektedir. Sınıf mevcudunun 22 olduğu göz önünde bulundurularak 4 yiyeceğe karar verilmiştir. Bu şekilde her bir yiyecek için görevlendirilecek çocuk sayısı belirlenmiştir. Çocukların ailesi ile hangi yiyeceği hazırlayacağını öğretmen daha önceden çocuklarla birlikte ailelerine bildirmiştir. Araştırmacı "*Ama bizim için asıl önemli kısmı Ayşe öğretmenim, bu yiyeceklerin veya bu yemeklerin içindeki malzemeleri sesleri ile buldurmaya (Ö: hıhı) çalışmak. Yani fonolojik becerilerini geliştirmeye çalışacağız."* (GBO, 25.12.15) şeklindeki sözleri ile etkinliğin amacını öğretmene açıkladığı görülmektedir. Bu şekilde öğretmene odaklanması gereken becerilerin ilk sesi fark etmeyi içeren fonolojik beceriler olduğu hatırlatıldığı anlaşılmaktadır. Ardından etkinlikte vereceği yönergeleri *"Örneğin "havuçlu cevizli kek". çocuklara "havuçlu cevizli kekin içinde neler var" ı, işte "çocuklar 'H' la başlayan bir şey var, 'Ş' la başlayan bir şey var. Acaba bu ne olabilir?" gibi sorularla buldurmaya çalışacağız ki (Ö: hıhı) o malzemelerin, şekerin Ş' la başlaması, havucun H' la, cevizin C' la başlaması (Ö: hıhı), --- başlayan kelimeler olduğunu işte vurgulamaya çalışmak."* (GBO, 25.12.15) şeklindeki sözleri ile örneklendirdiği görülmektedir. Burada araştırmacı öğretmeni yiyeceklerin içindeki malzemeleri direkt olarak söylemek yerine

başlangıç seslerini ipucu olarak kullanabileceği bir yöntem olarak önerdiği anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak bir sonraki etkinliğin araştırmacı ve öğretmenle ayrıntılı bir şekilde planladığı görülmektedir. Aynı geribildirim oturumunda araştırmacı öğretmene yazı farkındalığını geliştirmek için yiyecek hazırlama etkinliğinin devamı niteliğinde bir etkinlik yapmayı önermiştir. Yiyeceklerin tariflerini yazmayı içeren bu etkinlikte reçete tekniğinin kullanılması düşünülmüştür. Ancak araştırmacının "*Ama bu biraz daha uzun süreceği için etkinlik (Ö: hıhı), zamanımızı alacağı için, ben bunu derim ki bir sonraki güne bırakalım"* veya "*Bir gün ara verip bunu Çarşamba günü de yapabilirsiniz (Ö: hıhı), hemen art arda olmasını istemiyorsanız."* (GBO, 25.12.15) önerisinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacının etkili bir uygulama için gelecek etkinliklerin planlamasına süreyi de dahil ettiği görülmektedir. Aynı zamanda aynı tür etkinlikleri üst üste alarak çocuklar için ilgi çekici özelliğini kaybetmekten kaçındığı ve etkinlik çeşitliliği oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

28.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı öğrenmenden etkinliği değerlendirmesini istenmiş ve öğretmen "*Etkinlik biraz zaman açısından uzadığı için sıkıntı (A: hıhı) oldu. Aslında grup yapmıştık ama yine de hani... (A: Grubu diyorsunuz biraz daha mı azaltsaydık.) Yani evet birazcık daha azaltmalıymışız belki. Hani 5-5-3 grup yapsaydık (A: Belki daha iyi olurdu) daha hani şey olabilirdi. Çünkü hani süre uzadıkça çocukları dikkat süresi kısaldı, yaş grubunun (A: evet evet). O yüzden hani grupları biraz daha sayısını fazlalaştırabiliriz*." (GBO, 28.12.15) şeklinde bir değerlendirme yaparak süreyi planlayamama ile ilgili aksaklık yaşadığını belirttiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin 10. geri bildirim oturumunda etkinlik ve etkinlikte sürenin planlanmasına ilişkin önerisini araştırmacının *"Yani 5 grup yerine 3 grup (Ö: evet) yapılsaydı belki çocuklar daha çok konuşurlardı. (Ö: evet)"* (GBO, 28.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Çocukların gruplara ayırarak süre ile ilgili problemin aşılacağı etkinliğin planlandığı bir gün önceki geri bildirim oturumunda karar verildiği anlaşılmaktadır. *"Çünkü deniyoruz. İşte bireysel yapmaya çalıştık birkaç etkinlik. Bazı etkinlikler bireysel (Ö: hıhı) evet oldu (Ö: hıhı), ama bazı daha çok böyle sözel konuşma sohbetli etkinliklerimizde daha (Ö: evet evet), sıkıntı oldu. Şimdi grubumuzu 5'e indirdik ama yine de diyoruz biraz sıkıntı var. (Ö: hıhı)"* (GBO, 28.12.15) sözlerinden çocuklar için etkinlik için en doğru stratejiyi deneme yaparak bulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum koçluk desteğinin sınıftaki çocuklar için ve etkinliğin doğasına en uygun stratejileri deneyerek bulmaya çalışmalarına ilişkin bir örnek olarak verilebilir. Araştırmacı *"Bu etkinliklerimizi planlarken daha dikkatli olmamızı*

gerektiriyor. (Ö: evet)" (GBO, 28.12.15) sözleriyle planlama yaparken daha dikkatli olunması gerektiğini vurguladığı söylenebilir. 28.12.15 tarihinde gerçekleşen yiyecek hazırlama etkinliğinde bütün çocukların etkinlikten yararlanabilmesi ve çocukların dikkatinin dağılmadan etkinliğin gerçekleşebilmesi için yapılan planlamaya rağmen araştırmacı ve öğretmenin şu diyaloğundan;

> *A:"Evet, son işte 15-20 dakika biraz çocuklar işte koptular (Ö: hıhı). Çünkü artık canları sıkıldı (Ö: hıhı)."*
> *Ö: Evet, çünkü etkinlik bayağı uzundu.*
> *A: Uzadı. Yani ben de sonradan fark ettim, 2 saate yakın sürmüş (Ö: evet). Bu da ciddi bir uzunluk. Aslında çocukların yani bu kadar dikkatlerini uzun süre verebilmeleri bizim için çok büyük bir başarı*
> *Ö: Kesinlikle*
> *A: Değil mi yani? Siz ne düşünüyorsunuz? Yani bir etkinliğin 2 saate kadar uzaması...*
> *Ö: 2 saat... Yani yine şöyle baktığımız zaman çok iyi durmuşlar, çok iyi dikkatlerini odaklayabilmişler (A: evet). Hani ben de siz 2 saat demeden o kadar uzun olduğunu tahmin etmemiştim.*
> *A: Yani 3... 15:15'te başladık, 16:45'te bitti yani, neredeyse 2 saate yakın bir süre. Bir buçuk-iki saate yakın bir süre.*
> *Ö: O zaman çocukların dağılmasıyla ilgili hiç bir şey söyleyemem."* (GBO, 28.12.15)

sözlerinden yine de etkinliğin süre açısından iyi planlanamadığı anlaşılmaktadır. Etkinliğin çok uzun sürmesine rağmen çocukların dikkatlerinin dağılmaması etkinliğin çocukların ilgileri doğrultusunda planlandığını göstermektedir. Bu durum koçluk desteği ile çocukların ilgilerini doğrultusunda etkinliklerin hazırlanması ile mümkün olduğu söylenebilir. İpucu tekniğinin bu etkinlikte nasıl kullanıldığına dair bir örnek ise araştırmacı ve öğretmenin 10. geri bildirim oturumunda şu şekilde aktarılmıştır;

> *A: Mesela "yumurta". Yumurtanın diyor ki suyunu attık (Ö: hıhı), suyunu hamurun içine attık, sarısını kenara koyduk diyor (Ö: hıhı). Siz diyorsunuz ki beyazını mı koydun yani? (Ö: hıhı) Ama evet diyemiyor. Sizce neden evet diyemedi?*
> *Ö: Çünkü o ona sıvı olarak değil, hani o gördüğü şekliyle...*
> *A: Evet aynen, gördüğü şekliyle size nitelendirmeye (Ö: hıhı) çalışıyor. Yani onun gördüğü beyaz değil çünkü (Ö: evet). Onun gördüğü saydam (Ö: saydam bir şey). Yani biz beyaz ipucunu verince, o hangisinin beyaz olduğuna karar veremiyor (Ö: evet karar veremiyor). Belki de kabuğu beyazdı, onu mu demek istiyordu (Ö: evet), bilemiyor.* (GBO, 28.12.15)

Bu diyalogdan anlaşılacağı üzere ipuçlarının doğru bir şekilde verilmesi önemi olduğu ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenin ipuçları vererek istenenleri buldurmaya çalıştığı görülmektedir. Verilen ipucunun çocukların duyularıyla algıladıkları bilgiye uyum sağlamadığı için ipucunun doğru şekilde verilmediğini göstermektedir. Bu durum çocukların gelişim dönemlerine uygun olan ve anlayabilecekleri şekilde tekniklerin kullanılması gerektiği göstermektedir. Yaşanan aksaklıktan dolayı araştırmacı *"Yani o yüzden daha çocukları yapacağı, dokunacağı, işte duyacağı, duyularına hitap eden etkinlikler planlamamız lazım (Ö: hıhı, evet). O yüzden mesela fonolojik becerileri bu tür etkinliklerle vermeliyiz ki daha anlamlı olsun."* (GBO, 28.12.15) sözleriyle planlanacak etkinliklerde

çocukların bilgi edinme yollarını göz önünde bulundurarak planlama yapılması gerektiğini vurgulamıştır. 10. geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliği planlama aşamasında araştırmacının *"Yani orada şey (Ö: hıhı), düşmeyelim yine aynı hataya."* (GBO, 28.12.15) sözlerinden planlama aşamasının dikkatle yapılması gerektiği ve etkinlikte daha önceki yaşanan aksaklıkları tekrarlamamak gerektiği belirttiği görülmektedir. Reçete tekniği kullanılarak gerçekleştirilecek olan yiyecek hazırlama etkinliğinde yiyecek tarifinin çocuklar tarafından yazılmasının her aşamasının detaylı bir şekilde planlandığı görülmektedir. Araştırmacının *"Tabi bu şeylerin içinde "bardak, kaşık" (Ö: hıhı onlar da olacak evet) resimleri değil mi? Onlar da olacak.----Bir su bardağı (Ö: hıhı) işte süt, (Ö: hıhı) bir çay bardağı sıvı yağ, (Ö: hıhı) veya bir çay kaşığı işte (Ö: hıhı) kabartma tozu..." gibi. Veya bir paket (Ö: hıhı). Çünkü orada paket demek, paketin resmini bulmak biraz sıkıntı olabilir. İşte mesela bir çay kaşığı kabartma tozu, bir çay kaşığı vanilya (Ö: hıhı) gibi."* (GBO, 28.12.15) sözlerinden her ayrıntıyı öğretmenle tartıştığı görülmektedir. Bununla beraber araştırmacı ve öğretmenin aynı tür aksaklıkları yaşamamak için etkinliği detaylı bir şekilde incelediği aşağıdaki diyalogdan da anlaşılmaktadır.

> *A: Çizili olduğu resimler verilecek (Ö: hıhı). Peki bu resimler A4'e yapıştırılmış mı vereceksiniz?*
> *Ö: Her biri ayrı bir kağıtta işte mesela "şeker". Şekeri bir kağıtta olacak.*
> *A: Ama öyle çok fazla tutmaz mı? Malzemeleriniz çok fazla.*
> *Ö: Şöyle olabilir. Belki hani hem çocuklara fikir vermesi adına işte bir bardak ve şeker resmi aynı kağıtta olup hani o şekilde yapabiliriz. Hani aynı kağıda o şekilde koyabiliriz. Ya da onların ölçülerini ayarlayıp hepsini bir kağıda koyup oradan kesip yapıştırmasını isteyebiliriz.*
> *A: Çünkü şöyle bir şey. Yani daha sonra reçete oluşturduğunuzda (Ö: hıhı) onların hepsinin bir A4'e sığması gerekecek (Ö: hıhı), o boyutlarda resimler olması gerekir (Ö : hıhı).*
> *Ö: Hepsini muhtemelen bir A4 boyutuna sıkıştırırız (A: hıhı).*
> *A: Tamam. Yani kesip tekrar (Ö :hıhı) yapıştıracaklar. Aslında şöyle bir yöntem aklıma geliyor burada. Çeşitli dergiler bulup (Ö: hıhı), işte dergileri çocuklara verip, işte içinden bardak kaşık gibi şeyleri kendilerine buldurup kestirmek, geliyor. Ama tabi çocuklara bu dergileri buldurmak veya bu tür işte mutfak malzemelerinin, yiyeceklerin olduğu resimleri bulunan dergiler, mecmua bulmak zor (Ö: evet), şu anda.. Peki renkli mi alacaksınız şeyleri?*
> *Ö: Hani, şöyle düşünüyordum ben. Renkli A4 kağıtlarımız var. Onların üzerine hani fotokopi çekerek düşünüyordum. O zaman onu bir A4 kağıdına hepsini...*
> *A: Yok yok, şöyle yapalım. Reçete yapacağımız kağıtları renkli verelim (Ö: ha olur olur) çocuklara. Üstündeki malzemeleri şey yapabiliriz (Ö: hıhı), (Ö: normal beyaz kağıda) normal beyaz kağıda çıkartıp, hatta daha sonra boyamalarını isteyebiliriz (Ö: hıhı, evet) yani. En son bittikten sonra etkinliğimiz (Ö: hıhı). Bu serbest zamanda işte boyamalarını, isteyen çocuk boyayabilir (Ö: hıhı) de diyebiliriz.* (GBO, 28.12.15)

Araştırmacı ve öğretmenin etkinliği planlamaları yukarıdaki diyalogda görülmektedir. Etkinlik planının hazırlanmasında araştırmacı ve öğretmenin katkıları da görülmektedir. Bu diyalog etkinlik planı hazırlamanın detaylı bir şekilde ele alındığının yanı sıra araştırmacı ve öğretmenin birlikte çalışmasına da örnek olarak verilebilir. Koçluk özelliklerinden biri olan birlikte karar verme özelliğine dair bir kanıt olabilir. Aynı zamanda araştırmacı *"Peki bu konu ile ilgili sormak istediğiniz bir şey var mı?"* (GBO, 28.12.15) sorusu ile planlama ile

ilgili anlaşılamayan ya da eksik kalan bir şey olup olmadığı öğretmene sorduğu görülmektedir. öğretmen *"Şunu da yapabilir miyiz? Mesela ben şey düşünüyordum. Oradaki hani ölçüler "bir su bardağı". Bir'i yazmayı biliyorlar. O şekilde bir' i yazsalar, yanına işte su bardağı resmini, ondan sonra işte şeker resmi, şeklinde hani bir tarif."* (GBO, 28.12.15) şeklinde çocukların gelişim özelliklerinden yola çıkarak, yazı farkındalıklarını geliştirebilecek etkinliği geliştirecek bir öneride bulunduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenin çocukların gelişim düzeylerini bilmesi ve deneyimlerini aktarması şeklinde koçluk sürecine olan desteğini göstermektedir. Araştırmacının *"Eğer bu yazabiliyorlarsa, yazması daha iyi olur."* (GBO, 28.12.15) sözlerinden öğretmenin önerisini kabul ettiği görülmektedir. 10. geri bildirim oturumunda etkinliğin geliştirilmesine yönelik önerini araştırmacıdan değil de öğretmen gelen bir önerilerin olması dikkat çekicidir. Bu durum koçluk sürecinden öğretmen tarafından geliştirilen bir önerinin olması ve araştırmacının öneriyi kabul etmesini göstermektedir. Böylece sonraki etkinliğin uygulanması sırasında yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Koçluk desteğinin gelecek etkinleri planlanmasında hem öğretmene alan bilgisi, yöntem, teknik ve strateji bilgisi verdiği hem de etkinliklerin geliştirilmesi açısından katkı sağladığı görülmektedir.

04.01.16 tarihinde yapılan 12. geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliği planlama aşamasına "*İsterseniz bir sonra ki etkinliğimize bakalım."* (GBO, 04.01.16) cümlesiyle gelecek etkinliğin planlamasına başlandığı görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin tasarladığı etkinlik planını inceleyerek *"iç kapağında adını söyleyip işte gösterebilirsiniz ya da resimlerine baktırarak onlara Acaba ne olabilir? şu resimlere bir bakın bakalım çünkü çok büyük bir kitap ya öğretmenim, resme iyi bir bakın ne görüyorsunuz bu kitabın adı ne olabilir yani öyle bir giriş yapabilirsiniz ---- yükseltir ilgiyi çeker bu şekilde bir başlık buldurma çalışması yaparak sonra ----- söylemek isteyenlerin fikrini alıp, şimdi ben size kapağın adını şey kitabın adını söyleyeceğim."* (GBO, 04.01.16) öğretmenin etkinlik için büyük boyutlu kitaplar tekniği kullanmayı düşündüğü görülmektedir. Araştırmacının sözlerinden büyük boyutlu kitapları etkinliğinde nasıl kullanılacağını anlattığı anlaşılmaktadır. Bu şekilde etkinlik sırasında söylenecek sözler, sorulacak sorular, dikkat edilmesi gerekenler veya vurgulanması gerekenler daha önceden detaylı bir şekilde etkinlik planına dahil edildiği görülmektedir. Aynı zamanda 11. geri bildirim oturumunda fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla kelimeleri bölümlendirme çalışması yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Kelimeleri bölümlendirme çalışmasını kelimeleri ritimli bir şekilde söylenmesi ile yapılabileceği belirtilmiştir. Araştırmacı *"Bunu işte haftaya bir gün*

alabiliriz isterseniz (Ö: hıhı), sizin de kendi programınıza göre ayarlayabiliriz (Ö: hıhı).” (GBO, 30.12.15) sözlerinden fonolojik farkındalık becerileriyle ilgili etkinlik yapılmasını önerdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin kelime bölümlendirme çalışmasına benzer etkinlik yaptığını belirtmesinden sonra araştırmacı *“Daha zor kelimelerle.”* (GBO, 30.12.15) sözleriyle etkinliği basitten karmaşığa doğru bir yol izleyecek şekilde geliştirme önerisi görülmektedir. Araştırmacı *“Çocuklar şimdi ben size bir kelime söyleyeceğim, siz bunu ritimli olarak söyleyeceksiniz.”* (GBO, 30.12.15) ifadesiyle etkinliğin nasıl gerçekleşeceğini öğretmene belirttiği görülmektedir. Araştırmacının *“Hatta çocukların ellerine birer müzik aleti de (Ö: hıhı) verebiliriz, veya müzik aletimiz yoksa herkes kendine bir müzik aleti seçsin içinden (Ö: hıhı). İşte bir “marakas” olabilir, işte “portaaakal” işte “bilgiiiisaaayar” gibi (Ö: hıhı) ritimle söyleyeceğiz (Ö: hıhı). İşte şeyini çalarak müzik aletinde, işte melodinize uydurarak söyleyebiliriz.”* ve *“Müzik aleti veya kendi bedenini kullanarak (Ö: hıhı) işte bedenini kullanarak ses çıkart gibi ayaklarıyla kollarıyla dizleriyle (Ö: hıhı), sesler, bu tür bir teknik uygulayabiliriz.”* (GBO, 30.12.15) sözlerinden etkinliğin geliştirilmesi için materyal kullanımı, müzik kullanımı ritim, tempo tutma ve vuruş yapma gibi önerilerde bulunduğu görülmektedir. 11. geri bildirim oturumunda etkinliğin geliştirilmesine yönelik önerilen bir diğer etkinlik ise çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek için etkinliklerde kendi isimlerini yazma gibi yazı girişimleri için fırsat verme olduğu araştırmacının şu *“Ara sıra etkinliklerde “hadi kendi isminizi yazın bakalım hatırladığınız kadarıyla” (Ö: hıhı) deyin. Sonra yani bunu denemelerine fırsat vermemiz gerekir.”* (GBO, 30.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Çocukların yazı girişimleri desteklemek amacıyla araştırmacı *“Örneğin bugünkü etkinliğimize benzer bir şekilde ailelerden birer dergi isteyip (Ö: hıhı), hafta sonu bir dergi alıp, bir magazin dergisi olabilir, bir yemek dergisi olabilir (Ö: hıhı), bir gazete olabilir veya birkaç gazete olabilir. Çocuklardan gazeteden işte çocuklara ailelerine mektup yazmalarını isteyebiliriz. Bazı şeyleri yazıyor gibi yapabilirler işte o dergilerden gazetelerden resimler kesip yapıştırabilirler, sonra bunları okumayı isteyeceğiz (Ö: hıhı).* (GBO, 30.12.15) şeklinde bir etkinlik önerisinde bulunduğu görülmektedir. Önerilen etkinlikte çocukların yazı denemeleri yapmaları için aile katılımının da sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Araştırmacının “*Önemli olan bu, yani çocuklar yazıyormuş gibi yapıp (Ö: hıhı) bir kompozisyon oluşturmalarını isteyeceğiz (Ö: hıhı), ve sonra bunları okumalarını yani anlamlandırmalarını isteyeceğiz (Ö: hıhı), anladınız mı?”* (GBO, 30.12.15) ifadesinden anlaşılacağı üzere etkinliğin okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik yazıyormuş gibi ya da okuyormuş gibi yapma ile ilgili

olduğu anlaşılmaktadır. 11. geri bildirim oturumunda önerilen bir diğer etkinlik ise çevresel yazı ile ilgili olduğu araştırmacının *"Benim burada yapmak istediğim şey sembollerin, şekillerin taşıdıkları anlamları fark etmeleri (Ö: hıhı). Bununla ilgili trafik işaretleri ya da semboller işte otel, hastane, yani levhaları da kullanabiliriz"* (GBO, 30.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının yazı farkındalığını geliştirmek amacıyla çevresel yazı ile ilgili bir etkinlik planlanabileceğini ifade etmiştir. Etkinliğin içeriğinden *"Ben temin edebilirsem bir bakacağım, böyle levhalar. Renkli fotokopi alınabilir veya çıktı alınabilir (Ö: hıhı). Çocuklarla böyle bir çalışma da yapabiliriz."* (GBO, 30.12.15) şeklinde bahsettiği görülmektedir. 11. geri bildirim oturumunda öğretmene kelime bölümlendirme, yazı denemeleri ve çevresel yazı gibi çocukların fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek stratejilerin önerildiği görülmektedir. Araştırmacının *"Bunlar haftaya zaten yapacağımız (Ö: hıhı) etkinlikler (Ö: hıhı). Haftaya bu şekilde bunlardan böyle siz kendiniz seçip (Ö: hıhı) planlayabilirsiniz"* (GBO, 30.12.15) sözlerinden öğretmene okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirecek stratejilerden birini ya da hepsini istediği sırada ve zamanda kullanabileceğini belirttiği görülmektedir. Bunun ardından *"Peki yarın nasıl bir etkinlik almayı planlıyordunuz?"* (GBO, 30.12.15) sorusunu sorarak bir sonraki etkinliğin planlanması aşamasına geçildiği görülmektedir. Öğretmenin *"Hani daha önce konuşmuştuk hikaye kitapları (A: evet) aynı hikaye kitapları..."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden birlikte okuma tekniğinin kullanılacağı okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek bir etkinlik planladığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Benim fark etmediğim şeyleri siz bana söyleyerek daha geliştirebiliriz (Ö: hıhı) bu olayı."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden öğretmenin de etkinliği geliştirecek katkı sağlamasını beklediği görülmektedir. Araştırmacı *"Tamam. Şimdi bu kitabı, bu çalışmayı yaparken ben size nelere dikkat etmeliyiz onu işte biraz anlatayım (Ö: hıhı) isterseniz."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden stratejinin nasıl kullanılacağı hakkında detaylı bir şekilde planlanacağı anlaşılmaktadır. Araştırmacının "Ş*öyle başlayabiliriz, "Çocuklar bakın işte hepinize şimdi birer tane kitap dağıttım. Fark ettiniz mi bu kitaplarınızın hepsi aynı? (Ö: hıhı) Acaba neden aynısını dağıtmış olabilirim?"* (GBO, 30.12.15) sözlerinden birlikte okuma tekniğinin etkinlikte nasıl kullanılacağını örneklendirerek açıkladığı görülmektedir. Etkinliğe giriş yapılması ve çocukların dikkatinin çekilmesi için araştırmacının *"Çocuklar şimdi ben size bu kitabı okuyacağım, okuyacağım ama siz de okuyacaksınız benimle birlikte tamam mı?", "Ben size göstereceğim siz de benimle takip edin", ""Herkes parmağı ile takip etsin tamam mı?"* ve *"Bir okuyalım bakalım, ben şimdi ilk sayfayı açıyorum, ilk sayfamız,*

şimdi şuradan okumaya başlıyorum. Okumaya başladım." (GBO, 30.12.15) sözleri ile birlikte okuma, parmakla yazıları takip etme, beraber okuma, ilk sayfa, sonraki sayfaya geçme ile ilgili yönergelere örnek verdiği görülmektedir. Öğretmenin etkinlik sırasında dikkat etmesi gereken özellikleri ise araştırmacı tarafından *"Önemli olan aynı sayfada oluyor musunuz, siz çevirdiğinizde o da çeviriyor mu, işte siz okurken o yazıları okuduğunuzu fark ediyor mu, işte yazılarını inceliyor mu, durun bir cümlede durun, resmi hakkında konuşun, sonra tekrar devam edin, sonra "çocuklar ya ben bunu anlamadım, bir daha şu sayfayı okusam mı acaba?" deyin geri dönün."* (GBO, 30.12.15) sözleri ile birlikte okuma stratejinin kullandığı bir başka etkinliğin değerlendirilmesi sırasında araştırmacının *"Ben bu sayfada nereyi okuyacağım veya ben bu kitapta ilk önce nereyi okuyacağım, peki bu sayfada en önce nereyi okuyacağım, --- Peki en son nereyi okuyacağım, işte bunları söylemekte yine çocukların yazı becerilerini geliştiriyor (Ö: hıhı) yani yazının nereden başladığı, nerede bittiği ile ilgili bir fikir alıyoruz çocuktan o yüzden bu kitapla ilgili çalışmalarınız bu tür sorulara da yer vermenizi isterim (Ö: hıhı) ve ayrıca diğer sayfaya geçerken o sayfadaki yazıyı okudunuz diğer sayfaya geçerken duraklayın, ara verin, sonra geçin ----- noktadan sonra diğer cümleye başlarken de durmalıyız ----- cümlenin bittiğini yeni bir cümlenin başladığını anlasın yani oraya bir duralım es verelim tekrar başlayalım yani eee orda ki yazıların hani ardı ardına geliyor ama (Ö: hıhı) hani bir cümle var bir es verdi öğretmenim bir daha bir şey söyledi falan yani bununla ilgili bir farkındalık oluşturmamız lazım."* (GBO, 04.01.16) ifadelerinden kitap okurken dikkate edilmesi gereken özellikleri belirttiği görülmektedir. Sayfanın ilk satırı, son satırı, diğer sayfaya geçme, kelimeler arasındaki boşluklar ve nokta gibi işaretlerin ne işe yaradığı gibi yazıya ilişkin özelliklerin belirtildiği anlaşılmaktadır. Koçluk desteğinin yazı farkındalığı becerilerine yönelik özellikleri nasıl kazandırılacağına ilişkin koçluk desteğinin nasıl sağlandığı görülmektedir. Öğretmene alan bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi gibi pedagojik bilgiler verilirken etkinliklerin bunu nasıl kullanılacağına gösteren örnekler verildiği de görülmektedir. Ayrıca koçluk sürecinde becerilerin çocuklar için en uygun etkinliklerle kazandırılacağı göz önünde bulundurulduğunda etkinliklerin okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından geliştirildiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının öğretmeni planlama aşamasına katılmasını sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacının bu konuda bir otorite olmadığı ve öğretmenin bilgi ve deneyiminin de en az araştırmacının bilgi ve deneyimi kadar önemli olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Koçluk sürecinde içten bir eğitim ortamının yaratılması için verilen çabayı gösterdiği söylenebilir. Planlamanın

sonunda araştırmacı öğretmenin etkinliğin geliştirilmesi için katkısını almak ve anlaşılamayan bir şey olup olmadığını kontrol etmek için *"Benim bu kitapla ilgili hani kitap tekniği ile ilgili söyleyeceklerim bu kadar. Sizin sormak istediğiniz bir şey var mı?"* şeklinde soru sorduğu görülmektedir. (GBO, 30.12.15)

13. geri bildirim oturumunda öğretmenin uygulamayı planladığı etkinliği geliştirmek amacıyla *"Yine bir oyun ama aynı zamanda bir teknik de diyebiliriz. Bu kelime çantası tekniği. Bunda çanta da kullanabiliriz, bir sırt çantası gibi bir şey de kullanabiliriz (Ö: hıhı). Ya da bir boş kutu da kullanabiliriz. Zaten hayali bir oyun olacak (Ö: hıhı)."* (GBO, 05.01.16) şeklinde bir öneride bulunduğu görülmektedir. Araştırmacı "*Örneğin şöyle, ben size kısaca anlatayım nasıl olacağını öğretmenim. Bir kutu (Ö: hıhı). Çocuklar bu bizim işte kelime çantamız (Ö: hıhı). İşte biz bunun içine bazı kelimeler atacağız. Ama herkes aklında tutacak bu kelimeyi. Ve birbirini çok iyi dinleyecek. Çünkü birbirimizin kelimesini de söyleyeceğiz. Bu çantanın içine koyduğumuz kelimeyi hatırlayacağız (Ö: hıhı). Mesela işte Ege, sen bu çantanın içine hangi kelimeyi koyuyorsun. İşte çocuklar bu kelimemiz hayvanlardan olsun (Ö: hıhı) Hangi hayvanı koyuyorsun? Fil. Yanına geçiyorsun, han sen hangi kelimeyi koyuyorsun? ama ilk önce Ege'nin söylediği kelimeyi söyleyeceksin, sonra kendininkini söyleyeceksin (Ö: Hmm). "fil-maymun." (Ö: hıhı) Üçüncü çocuğa geçeceksiniz, "fil-maymun-kaplumbağa". Dördüncü çocuğa geçeceksiniz, "fil-maymun-kaplumbağa-kedi" (Ö: Kedi)."* (GBO, 05.01.16) şeklinde stratejinin bir etkinlik olarak nasıl kullanılacağını ve kullanırken nelere dikkat etmesi gerektiğini açıkladığı görülmektedir. *"Yani burada önemli olan şey, kelimeleri telaffuz etmek, yeni kelimeler öğrenmek, ve hatırlamak devam ettirmek."* (GBO, 05.01.16) sözleriyle etkinliğin amacını belirtmektedir. Yeni kelime öğrenmek, zor kelimeleri telaffuz etmek gibi sözel dil becerilerini geliştirmek için kullanılabileceği belirttiği görülmektedir. Öğretmenden etkinlik hakkındaki düşüncelerini ve etkinliğin çocuklar için uygun olup olmadığını öğrenmek için *"Nasıl buluyorsunuz peki? Uygulanabilir mi sınıfımızda bu teknik?"* (GBO, 05.01.16) sorusunun sorulduğu görülmektedir. Etkinlik planının geliştirilmesi aşamasında koçluk desteğinin nasıl verildiği görülmektedir. Öğretmene etkinliğin planlamasında amaç, teknik yöntem, materyal, ortam düzenleme vb. alanlarda koçluk desteği de verilerek etkinliklerin geliştirilmeye yönelik davranışları görülmektedir. Koçluk desteği ile öğretmen çocuklar için daha uygun ve etkili etkinlik planları tasarladığı söylenebilir. Etkinliklerin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi açısından daha uygun hale gelmesi için araştırmacı ile birlikte gösterdikleri çabası görülmektedir. Kelime çantası tekniğinin kullanıldığı sözel dil

becerilerine yönelik etkinlik 06.01.16 tarihinde öğretmen tarafından uygulanmıştır. Öğretmen çocukların etkinlikteki performanslarını beğenmesine rağmen *"İlk seferinde çok büyük bir şey beklemek zaten olmaz. Ama yine de ilk beklentimi karşıladılar."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden tekniği ilk kez uyguladığı ve çocukların performanslarının düşük olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"şimdi sınıfınızı mecburen gruplara bölmek zorunda kalıyoruz. Çünkü çok kalabalık (Ö: hıhı) bir sınıf ve zaten bir çocuğun 22 kelimeyi hatırlaması mümkün değil. (Ö: mümkün değil) --- Ardı ardına (Ö: hıhı) ve sırasıyla istediğimiz için."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden yaşanan aksaklığın çocukların 5-6 kelimenin yer aldığı kellime oyunundaki kelimeleri sırasıyla hatırlayıp söyleyememelerinin nedeni olarak öğretmenle aynı şekilde çocukların birbirlerinin etkin bir şekilde dinlememeleri olarak ifade ettiği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmacı ve öğretmenin planlama hatası yaptıkları sonucuna varılabilir. Geri bildirim oturumlarının uygulama sırasında gerçekleşen sorunları tartışmak ve çözüm bulmak için koçluk sürecinin o sınıfa en uygun stratejileri oluşturmak ve en uygun etkinliği tasarlamak için yapıldığı görülmektedir. Burada önemli olanın hata yapmak değil hatayı fark edip çözüm bulma çabasında olma olduğu anlaşılmaktadır. Etkinliklerin veya uygulamaların değerlendirilmesi için koçluk sürecinde yapılan geri bildirim oturumlarının gerekliliği görülmektedir. Aynı zamanda etkinliği uygulama sırasında yaşanan diğer bir sorun ise öğretmenin kelime çantası stratejisini ilk kez kullanmasından kaynaklanan problemlerin ortaya çıkmasıdır. Kelime çantası stratejisinde hayali kelimelerin içine koyulduğu bir kutu kullanılmıştır. Öğretmenin bu materyali aktif olarak kullanamadığı araştırmacının *"Ama kutuyu daha aktif kullanabilirdiniz"* ve öğretmenin *"Ama ben kutuyu bir yerlerde unuttum sürekli. O benden kaynaklandı."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Strateji için kullanılan materyali daha etkin nasıl kullanılabileceği araştırmacı tarafından belirtildiği görülmektedir. Araştırmacının *"Mesela tek tek kelimeyi söylediğinde atıyor hareketi yapsaydınız ----- Hayvan kelimeleri söylediklerinde belki masaya hayvan oyuncakları koyabilirdik---- Veyahut unuttuklarında ipucu verebilirdik."* (GBO, 06.01.16) şeklindeki sözlerinden stratejinin daha aktif ve etkin kullanılması için öneriler getirdiği görülmektedir. Etkinliğin ya da stratejinin geliştirmek için çocukların ilgilerinden yararlanmak gerektiğini araştırmacı *"Çocuklar neden hoşlanmışsa, neden eğleniyorsa onu yakalayıp onun üzerinden devam etmek. (Ö: hıhı) Mesela çocuklar orada sesleri atalım, orada saklandılar mı?, yok atıyormuş gibi yapalım. Siz de onu devam ettirip bunu daha eğlenceli hale ve kalıcı hale getirebilirdiniz."* veya *"Çocukların merak ettiği, ilgilendiği kısımları alıp siz kendiniz bunu büyütebilirsiniz, abartabilirsiniz."* (GBO,

06.01.16) şeklindeki sözlerinden ile açıkladığı görülmektedir. Bu durum çocukların ilgilerinden yola çıkılarak etkinliği nasıl geliştirebileceğini göstermektedir.

06.01.16 tarihinde araştırmacının *"İsterseniz yarınki etkinliğimizi konuşalım. (Ö: tamam) Yarınki etkinliğinizde ne yapmayı planlıyorsunuz öğretmenim."* (GBO, 06.01.16) sözleri ile bir sonraki günün etkinlik planlanması aşamasına geçildiği anlaşılmaktadır. Öğretmen kelime bölümlendirme etkinliği yapmak istediği belirttiği görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacının öğretmene *"Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?"* soru ile öğretmenin etkinliğin planlanmasına katkı sağlamasını sağladığı görülmektedir. Öğretmenin *"İsimler dışında acaba başka kelimelerle mi başlasak diye düşünüyorum ben."* (GBO, 06.01.16) şeklindeki düşüncesi ile planlamaya katkısı görülmektedir. Öğretmenin *"Çocukların kolay kullanamadıkları ya da yeni öğrendikleri kelimeleri hece yani (A: ritim) hıı ritim (A: ritim ve tempoyla) ritim, müzikal şekilde söyleyeceğiz."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden kelime bölümlendirme etkinliğini bilinmeyen kelimeler ve söylemekte zorlandıkları kelimeler ile yapacağı anlaşılmaktadır. Böylece etkinliğin çocukların fonolojik farkındalık becerileri gelişirken yeni kelime öğrenme ve kelimeleri doğru telaffuz etme gibi sözel dil becerilerinin gelişimi için zenginleştirdiği anlaşılmaktadır. Etkinlik için kullanılacak kelimeleri araştırmacı *"Bu kelimeleri peki siz çıkardınız mı yoksa nasıl oluşturmayı düşünüyorsunuz?"* (GBO, 06.01.16) sorusu ile daha önceden kelimelerin seçiminin planlanmasını sağladığı görülmektedir. Öğretmenin *"Daha önceki etkinliklerde aldığımız kelimeler var. (A: hıhı) İşe ne bileyim ziyafet. Aklımda kalan. (A: hıhı) Bu tarz kelimeler çocukların çok az duyduğu kelimeler. Planlardan bulup, onları tek tek (A: çıkartacaksınız) yazacağım."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden anlaşılacağı üzere kelimeleri daha önceki etkinliklerinde çocukların az rastladığı kelimelerden seçeceği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen *"Çocuklara müzik aletlerini vereceğim."* (GBO, 06.01.16) sözleri ile etkinlikte çeşitli müzik aletlerini kullanarak kelimeleri bölümlendirmeyi planladığı görülmektedir. Çocukların etkinliği nasıl gerçekleştireceklerini bilmeleri için etkinlik öncesindeki yönergeler, açıklamalar ve örnekler verilmelidir. Çocukların gelişim düzeyleri düşünüldüğünde öğretmenin nasıl yapılacağını ilk olarak kendinin bir deneme yaparak çocuklara göstermesi çocuklar için önbilgi oluşturacaktır. Bu şekilde çocuklar ne yapacaklarını daha kolay bir şekilde anlayacakları düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırmacı öğretmene *"Bir deneme yapmalıyız bence. (Ö: hıhı hıhı) Bu denemede ilk önce kendi isimlerinde başlayabiliriz."* (GBO, 06.01.16) şeklinde etkinlik öncesinde kendinin bir deneme yapması önerisinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacının öğretmene etkinliğin başlangıcında etkinliği nasıl gerçekleşeceğini

açıklamak için *"Çocuklar şimdi sizinle bir oyun oynayacağız. Müzikli bir oyun. Herkes kendi ismini ritimli söyleyecek. Bakalım tempolu (Ö: hıhı) söyleyebilecek misiniz? Mesela ben örnek veriyorum şu an. (Ö: hıhı) Benim adım neydi? (Ö: hıhı) Ayşe diyeceklerdir. Bakın ben nasıl söylüyorum şimdi ismimi. Ayyy---şee. ----- Mesela el çırparak bunu yapabiliriz. Şimdi siz başlayın. (Ö: hıhı) E-gee, os-man, eee-daaa (her hecede el çıpma var). --- ayaklarınızı da vurabilirsiniz. (Ö: hıhı) Ama unutmayın sadece isminizdeki kadar.---- İsminizdeki kadar yapacağız, fazlası değil. (Ö: hıhı)* (GBO, 06.01.16) şeklinde vereceği yönergeleri örnek vererek açıkladığı görülmektedir. Bunun yanında kelime bölümlendirme etkinliğinde öğretmenin bölümlendirme kelimesi yerine heceleme kelimesini kullandığı görülmektedir. Araştırmacının öğretmeni *"Orada hece demek ---- (Ö: hıhı) Hatta demesek (Ö: demesek daha iyi olur, evet) daha iyi olur.---- Hece demeyin."* (GBO, 06.01.16) sözleri ile hece kelimesinin söylenmesinden kaçınılması gerektiğini öğretmene ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin etkinliği çocuklara açıklarken hece kelimesi yerine bölümlendirme kelimesini *"Sadece ismimizi müzikli söyleyeceğiz. Ritimli söyleyeceğiz. Tempolu söyleyeceğiz."* (GBO, 06.01.16) şeklinde ifade edebileceğini açıkladığı görülmektedir. Araştırmacının etkinliği planlama aşamasında öğretmene sağladığı desteği *"Ayağa kaldırıp, ayaklarını vurdurabilirsiniz. (Ö: hıhı) Bir kere mesela el çırptılar isimlerini, (Ö: hıhı) şimdi ayağa kalkıp ayaklarını vurarak yaptırabilirsiniz. (Ö: hıhı) Şimdi herkes yerine otursun deyip o kelimeler üzerinde konuşabilirsiniz. (Ö: hıhı) Masaya vurabilirsiniz. Müzik aletlerini o kadar vurabilirsiniz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 06.01.16) şeklinde sözlerinden ritim ve tempoyu kelime bölümlendirme çalışmasına ekleyerek etkinliğin geliştirilmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Sonra o zor kelimeleri. (Ö: hıhı) ----- ve dediğiniz gibi bilinmeyen, (Ö: hıhı) onların yeni kullandığı veya az kullandığı kelimeler (Ö: hıhı) kullanabilirsiniz. Siz kendinizde çok farklı şeyler bulabilirsiniz. (Ö: hıhı) Mesela astronot, dinozor, kayık, balina gibi farklı şeyler."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden etkinliği etkinliğin az rastlanan, telaffuzu zor olan kelimeleri ikinci aşama olarak kullanmasını ilişkin öneride bulunduğu görülmektedir. *"Bunlar hakkında konuşabilirsiniz sonra. Mesela astronot. Sen astronot olsan, astronot nereye gider, nerede çalışır, nasıl giyinir, hangi gezegene gider, biz hangi gezegendeyiz gibi böyle (Ö: hıhı) sohbeti uzatabilirsiniz. (Ö: hıhı) Açık uçlu sorular sorarak çocukları konuşturacak veya başka bir şey, herhangi bir şey. Televizyon, portakal. Portakalın rengi mavi olsaydı acaba tadı nasıl olurdu? gibi böyle absürt sorular. (Ö: hıhı) Onları şaşırtacak, düşündürecek. Ne bileyim elmanın tadı tuzlu olsaydı acaba nasıl olurdu?"* (GBO, 06.01.16) sözleri ile etkinlikte kullanılabilecek zor kelimeler için örnek

vererek ve kelimeler hakkında soru sorma, sohbet etme tekniklerini etkinliğe dahil edilebileceğini ifade ettiği görülmektedir. Yukarıdaki verilerden yola çıkarak etkinliğin planlama aşamasının etkinliğin her detayı üzerinde düşünülüp etkinlik planının oluşturulduğu görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmacı etkinliğin geliştirilmesi veya zenginleştirilmesi için öğretmene kelime bölümlendirme çalışmasına ilişkin örnekler vererek planlama aşamasına katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca olası problemlere karşı öğretmenin dikkat etmesi gereken yerlere, yönergelere de "--- *3 hecelidir, çocuk 5 kere vurmuştur. Vurabilir. Siz bir kere dönüt verin. Bak ismin kadar, kelimen kadar yapmalısın diye (Ö: hıhı) geri dönüt verebilirsiniz. ----- Mesela portakal der. Porr-taa-kalll, 10 kere vurur ama por-ta-kal doğru bölümler kelimeyi. (Ö: hıhı hıhı) Önemli olan budur. ---- Bak iyi dinle, söylediğimiz kadar yapmalıyız. Bu kelimedeki kadar yapmalıyız. Hıı bunu tek tek çocuklarla yapabilirsiniz. (Ö: hıhı) Tek tek dönüt verebilirsiniz. Ege iyi dinledin mi? ----- Böyle mi söylüyorduk acaba? ---- (Ö: hıhı) Yapamayan çocuklara da siz yardım edebilirsiniz. (Ö: hıhı) Haydi, beraber yapalım. Sende benimle söyle. Bana yardımcı ol. Ben sana yardımcı olayım gibi (Ö: hıhı).*" (GBO, 06.01.16) sözleri ile örneklendirerek açıkladığı görülmektedir. Bu durum koçluk desteğinin planlama aşamasındaki katkısını göstermektedir. Aynı zamanda araştırmacının *"Daha az rastlanan kelimeler kullanın ve tahmin edilebilecek kelimeler kullanabilirsiniz. (Ö: hıhı) Örneğin eylem kelimeleri de kullanabilirsiniz. Vurmak, çekmek, ittirmek, asılmak. Zıt anlamlı şeyler kullanabilirsiniz ki aslında çocuklar zıt anlamlıları biliyorlar. (Ö: evet) ---- Hava karanlık olmadığı zaman nasıldır? gibi (Ö: hıhı) kelimeler bulup o kelimeleri bu şekilde kullanabilirsiniz diye düşünüyorum."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden kelime bölümlendirme çalışmasını sözel dil becerilerini geliştirecek zıt anlamlı kelimeler, az kullanılan kelimeler, tahmin edilebilir kelimeler, eylem kelimeleri gibi farklı kelime türleri için de kullanılabileceğini aktardığı görülmektedir.

15. geri bildirim oturumundaki araştırmacının *"Yarın ki etkinliğimiz hakkında isterseniz biraz da konuşalım."* (GBO, 07.01.16) sözleri ile gelecek etkinliğe planlanmasına geçildiği görülmektedir. Öğretmenin bir sonraki etkinlik için çevresel yazı gelişimi sağlayacak ile ilgili bir etkinlik tasarladığı *"Yarın ki etkinliğimizde görsel okuma yazma ile ilgili bir etkinlik hazırladınız."* (GBO, 07.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Ben size bazı şekiller çoğaltacağım."* (GBO, 07.01.16) sözleri ile etkinliğe materyal sağlama konusunda destek olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı tarafından öğretmene çevresel yazı alışveriş merkezlerindeki, sokaklardaki, trafikteki, okullardaki yani çevremizdeki tabelalar, levhalar,

işaretler veya logolar ve bunların taşıdığı anlamı bilmeyi içerdiği belirtilmiştir. Etkinliğe başlamadan önce çocukların dikkatini çekmek için nasıl yönerge verileceği ise araştırmacının *"Şöyle başlamalıyız; Çocuklar biz yolda giderken, çarşıda, pazarda bazı tabelalar, levhalar görürüz. Onlar bizim hayatımızı kolaylaştırmak için. Onlar bize yön gösterir, nerede olduğumuzu gösterir, nereye gideceğimizi gösterir. (Ö: hıhı) Sınıfımızda da bununla ilgili bazı levhalar, tabelalar var. (Ö: hıhı) Bazı logolar var. Bazen de bazı markaların logoları olur. Onların kısaltmaları olur. Biz onları görünce onun olduğunu anlarız. (Ö: hıhı) gibi bir açıklama yapabiliriz."* (GBO, 07.01.16) şeklinde çevresel yazılara örnek vererek etkinlikte nasıl kullanılacağını açıkladığı görülmektedir. Araştırmacı tarafından öğretmenin etkinlik sırasında çocuklara vereceği yönergelere örnekler ise *"Soru sorarken, bunu gördüğümüz de ne anlıyoruz? Bazıları çünkü harfler. (Ö: hıhı) İşte WC, H. (Ö: hıhı) Mesela H' yi gösterdiğiniz. Bunu yolda giderken gördüğümüzde acaba bu ne anlama geliyor? Bu tabela bize ne anlatmak istiyor? Bu neyin H' sı olabilir?"* (GBO, 07.01.16) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Etkinliğin amacına uygun olarak sembollerin hangi mesajı verdiklerini tahmin etmelerini sağlayacak sorular sorulması gerektiği belirtildiği görülmektedir. Öğretmenin çocukların tahmin edemedikleri çevresel yazıları karşı nasıl bir yaklaşım içinde olması gerektiği ise *"Bu neyin h' sı olabilir? Mesela hastane demeyen olursa ki belki hatırlamayabilirler bunu. (Ö: evet) O zaman çocuklar ben size ipucu vereyim. Hhh bu -h- ile başlıyor. Bunu anlamazlarsa daha kolay ipuçları (Ö: hıhı) verilebilir. Hastalandığımızda gideriz (Ö: hıhı) gibi daha kolay ipuçlarına geçebilirsiniz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 07.01.16) şeklinde ilk sesi fark etmeyi içeren ipuçları vererek çocukların tahmin etmelerine yardım edebileceğini açıkladığı görülmektedir. Araştırmacının burada daha önceki etkinliklerde fonolojik becerileri değiştirmek için oluşturdukları ilk sesi fark etmeyi ipucu olarak kullanma stratejini tekrar kullanabileceğini önerdiği görülmektedir. Aynı zamanda tabeladaki mesajı tahmin edebilmeleri için nasıl ipuçları vermesi gerektiğini örneklendirdiği de görülmektedir. Araştırmacının *"Mesela konaklama, bir tane yatak var. (Ö: hıhı) Burada ne görüyorsunuz? Yatak. Acaba bu tabela ne anlatmak istiyor? Biz bunu görünce ne anlamalıyız? gibi. (Ö: hıhı)"* veya *"McDonaldsın M'si var orada. Bu acaba neyin M'si? Bunu gördüğümüzde biz nereye gidiyoruz? (Ö: hıhı)"* (GBO, 07.01.16) gibi tabelalarla çevresel yazı etkinliğini nasıl gerçekleştireceğini anlattığı görülmektedir. Araştırmacının *"Bunun dışında sizin peki çevredeki gördüğünüz levhalar var mı? Tabelalar var mı? Logolar var mı? Bunlar neler? gibi biraz daha uzatabilirsiniz. (Ö: hıhı) Bunun gibi sohbet uzatıcıları ve böyle çocukların daha çok yorumlamalarına ilişkin sorular*

sorabilirsiniz. (Ö: hıhı)" (GBO, 07.01.16) sözlerinden hem çevresel yazı hem de sözel dil becerilerini geliştirmek için öğretmenin sunduklarının haricinde çocukların kendi bildikleri işaretler, levhalar, tabelalardan bahsetmek gerektiğini öğretmene belirttiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere gelecek etkinliğin planlaması aşamasında planlamanın her detayı üzerinde düşünülerek öğretmenin etkinliği nasıl uygulayacağına ilişkin koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Etkinliğe bütün çocukların tarafından aktif bir biçimde katılması için bir strateji geliştirilmiştir. Araştırmacı kelime çantası stratejinin kullanıldığı etkinlikte bir grup çocuğun etkinliği uygularken diğerlerinin beklemesi ile oluşan ilgi kaybı sorununu göz önünde bulundurarak çocukların tümünü kapsayacak şekilde etkinliğin planlanması gerektiğini düşündüğünü *"Bu şekilde şeyin önüne geçmek istiyorum. Bir yerde başlayınca diğer taraf bekliyor. (Ö: hıhı) Biraz daha onlar pasif kalıyor, canları sıkılıyor (Ö: hıhı) gibi oluyor ya. Onun önüne geçmek için bu tür teknikler kullanabilirsiniz."* (GBO, 07.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Son olarak etkinliğin geliştirilmesi için öğretmenin görüşünün alındığı ise araştırmacının *"Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?"* (GBO, 07.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Yukarıdaki verilerden koçluk desteğinin planlama aşamasındaki etkisi görülmektedir. Öğretmenin etkinliğe başlaması, etkinlikte vereceği yönergelere örnekler, dikkate edeceği noktalar, karşılaşabileceği sorunlar ve çözümleri, etkinlikte kullanabileceği teknikler ve materyalleri planlamaya dahil ederek gelecek etkinliklerin planlanması konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Koçluk desteği ile öğretmenin hangi beceriyi, hangi etkinlikte, hangi teknikle, nasıl bir etkinlikle vereceği ile sorular gibi özellikleri planlamaya dahil ettiği görülmektedir.

16. geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliği planlaması ve etkinlik planının geliştirilmesi aşamasına araştırmacının *"Bir de isterseniz pazartesi günkü etkinliğe bakalım. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) sözleri ile geçildiği görülmektedir. Etkinliğin kafiyeli kelimelerle fonolojik farkındalık ve sözel dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu araştırmacının *"O etkinlik içinde benzeyen kelimeler, kafiyeli kelimeler de diyebiliriz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) sözleri ile belirttiği anlaşılmaktadır. Planlama aşamasında etkinlikte kullanılabilecek kelime örneklerini araştırmacı tarafından öğretmene *"Onun için bazı kelimeler buldum. ---- Mesela bu kelimelerimiz, baş-kaş, yürek-kürek, tekerlek-leylek, amca-baca, karpuz-muz, kitap-sincap, arı-sarı, kuş-duş gibi (Ö: hıhı) bu tür kelimeler. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) şeklinde belirtildiği görülmektedir. Araştırmacının önerdiği kelime örneklerinin kullanılıp kullanılmayacağı yönündeki kararı öğretmene bıraktığını ise *"Siz nasıl uygun bulursanız ona bakabiliriz."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır.

Burada koçun birlikte karar verme özelliğinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacının etkinlik için materyal sağlama konusunda öğretmene destek sağladığını *"Elma-sarma, askı-atkı, bu tür kelimelerin şöyle de resimlerini buldum. Bugünkü resimli kartlar gibi."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Resimli kartların nasıl kullanılacağı ise araştırmacı tarafından *"Böyle resimli kartlar hazırlayıp (Ö: hıhı) ama bunları bütün olarak koyacağız. Yani baş ve kaş resimleri olacak. (Ö: hıhı) Çocuklara ikişer ikişer çocuklara vererek, Baş kaş, herkes kendi önündeki resme bakıp bunu söylemesini isteyeceğiz."* (GBO, 08.01.16) şeklinde açıklandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenin etkinlikte kullanacağı yönergeleri ise *"Şimdi çocuklar bir özellik fark ettiniz mi? Bazı kelimelerin söylenişleri birbirine çok benzer? Ama burada dikkat etmenizi istiyorum. Söylenişleri (Ö: hıhı) birbirine çok benzer. Nasıl bazen nesneler birbirine benziyorsa bazen kelimelerin söylenişleri de birbirine benzer."* (GBO, 08.01.16) sözleri ile belirttiği görülmektedir. Araştırmacının sözlerinden etkinlikte kelimelerin söylenişlerinin benzer olduğunu vurguladığı görülmektedir. Araştırmacının *"Şimdi biz böyle kelimelerle oyun oynayacağız. Ben hepinize ikişer kişi olarak (Ö: hıhı) birer kart dağıtacağım. Herkes kendi önündeki, diğeri de bu tarafta olduğu (Ö: hıhı) için, herkes kendi önündeki kelimeyi söyleyecek. Baş-kaş. Aaa bakın nasıl benzedi? Şimdi tekrar edelim bakalım, hep birlikte tekrar edelim (Ö: hıhı) gibi. Sonra da kartları da değiştirebilirler. (Ö: hıhı) Herkes şimdi kartlarını değiştirsin gibi."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğini belirttiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin etkinliğe daha kolay giriş yapmasını sağlayacak ya da uygulamasını kolaylaştırıcı önerilerde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenin etkinliğe katkısını sağlaması, etkinliği geliştirmek için önerisinin olup olmadığını ve ya araştırmacının önerilerinin uygulanabilir olup olmadığını anlaşılması için öğretmene *"Sizce nasıl yapabiliriz. Yani ilave etmenizi istediğiniz bir şey var mı? Nasıl detaylandırabiliriz?"* (GBO, 08.01.16) sorusunun sorulduğu görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmacının ve öğretmenin etkinliğin oluşturulması için etkinlikte kullanılacak kelimelere, tekniklere, materyallere ve becerileri karar verip bunların etkinlikte nasıl kullanılacağı üzerine düşünüp planlama yaptıkları görülmektedir.

16. geri bildirim oturumunda gelecek etkinliklerin planlanması aşamasında okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için yapılacak etkinliklerin temaları hakkında konuşulmuştur. Araştırmacının *"Bir sonraki etkinliği de aynı sesle biten (Ö: tamam) kelimeler de ilgili (Ö: hıhı) bir etkinlik düşünüyorum. ------ Şimdi de son sesi aynı olanları yani aynı sesle bitenleri bulayacağız diye bir etkinlik yapabiliriz. (Ö: hıhı, tamam) Salı günü*

böyle bir etkinlik yaparız. Çarşamba günü de tekrar benzeyen, kafiyeli kelimelerle (Ö: hıhı) ilgili bu etkinliğimizi detaylandırabiliriz (Ö: hıhı, tamam) diye düşünüyorum." (GBO, 08.01.16) şeklindeki sözleri ile daha sonra uygulayacakları etkinlikleri ve temalarını kararlaştırdıkları görülmektedir. Kelimedeki son sesin fark edilmesini içeren fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili etkinlik öğretmenin *"Bugün sözcüklerin son sesleriyle ilgili çalışmalar yaptık."* (Günlük, 12.01.16) sözleri ile ifade ettiği gibi 12.01.16 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

17. geri bildirim oturumunda araştırmacının *"Bunun yarınki etkinliğimizi konuşalım. (Ö: hıhı) Siz bir şey planladınız mı yarın ki etkinlik için?*" (GBO, 11.01.16) soru ile gelecek etkinliğin planlanmasına geçildiği görülmektedir. Öğretmenin *"Yine kelimelerin son sesleri ile alakalı."* (GBO, 11.01.16) cevabından fonolojik farkındalık becerilerinden olan son ses farkındalığı ile ilgili bir etkinlik tasarladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Bu kez gerçek nesneler kullanalım istiyorum."* (GBO, 11.01.16) sözlerinden uygulayacağı etkinlikte gerçek materyaller kullanmayı düşündüğü anlaşılmaktadır. Araştırmacının "*Şöyle o zaman bir sepet gibi genişçe bir şey alın, (Ö: hıhı) onun içine birçok nesne koyalım. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) şeklindeki ifadesinden anlaşılacağı üzere öğretmenin gerçek materyaller kullanmasını onayladığı ve gerçek materyallerin daha kolay kullanımı için fikrini belirttiği görülmektedir. Araştırmacının öğretmene *"Ama öğretmenim ilk aşamada şunu yapalım; sesli harflerle biten nesneleri ilk önce kullanalım."* (GBO, 11.01.16) sözlerinden son sesi fark etme ile ilgili etkinliği ilk önce son sesi sesli (ünlü) olanlarla başlamayı önerdiği görülmektedir. Araştırmacının *"Ama ilk sesli harf dememin nedeni çocukların daha kolay bunları fark edebilecekleri (Ö: hıhı) ve sizin de kolayca bunu ifade edebileceğiniz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden son sesi sesli harf ile biten kelimeler kullanıldığında çocukların son sesi daha kolay fark edebileceklerini düşündüğü anlaşılmaktadır. *"Mesela elma, atkı. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) şeklinde kullanabileceği kelimeleri örneklendirildiği görülmektedir. Etkinliğin ikinci aşaması olarak son sesi sessiz (ünsüz) sesle biten ve çocukların daha kolay fark edebildikleri seslerle devam edilebileceği araştırmacı tarafından *"Diğer sesler ne var mesela çocukların çok iyi bildiği -k- sesi var. -s-, -ş- mesela bunları çok iyi biliyorlar. (Ö: hıhı) Belki bunları da koyabiliriz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacı etkinlikte son sese dikkat çekilmesi için nesnelerin nasıl kullanılması gerektiğini *"Nesneleri böyle büyükçe bir sepetin içine koyarız. (Ö: hıhı) Her çocuğa bir tanesini seçtirip, (Ö: hıhı) ne olduğunu, ne özellikleri olduğunu, başlangıç sesini de sora bilirisiniz. (Ö: hıhı) Peki, bir de bunun son sesi var. Bitiş sesi var. Acaba bu*

ne? Bir söyle bakalım. Araba ne ile başlıyordu. -a- ile. Peki, ne ile bitiyor? -a- mı? -e- mi? Nasıl bitiyor, tekrar, İyi dinle. Tekrar söyle. Ne söyledin? Nasıl çıktı? gibi böyle dönütlerle (Ö: hıhı) son sesini fark ettirmeye çalışalım (Ö: hıhı) tamam mı?" (GBO, 11.01.16) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Araştırmacının açıklamasında nesnelerin ne olduğunun sorulması, özellikleri hakkında sohbet edilmesi, ilk sesinin ne olduğu ve son olarak son sesinin ne olduğu ile ilgili konuşulması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Araştırmacının son ses ile ilk kez karşılaşacak olan çocukların bu farkındalığa daha kolay geçiş yapmaları için kelimelerin farklı özelliklerinden ve çocukların daha iyi yaptıkları becerilerden yola çıktığı görülmektedir. Son olarak etkinliğin planlanmasında araştırmacının öğretmene *"Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?"* (GBO, 11.01.16) sorusunu sorarak öğretmenden etkinlik planının geliştirilmesine ilişkin katkı getirmesini sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. 11.01.16 tarihindeki kelimenin son sesini fark etme etkinliğindeki yaşanan aksaklıklardan dolayı etkinliğin amacına ulaşmadığı görülmektedir. Bundan dolayı araştırmacının "*Bence yarın yine bu etkinliğe devam etmeliyiz (Ö: hıhı) ki son sesi biraz daha vurgulamalıyız. (Ö: hıhı)"* (GBO, 12.01.16) şeklindeki ifadesinden kelimenin son sesin fark edilmesi ile tekrar etkinlik uygulanmasını düşündüğü görülmektedir. Burada kazanılamayan ya da yeterince kazanılamayan becerileri için etkinliklerin tekrar edilip beceriyi kazandırma amacına ulaşma çabası görülmektedir. Koçluk desteğinin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırma amacına ulaşmak için verilen destek ortaya çıkmaktadır. Beceriyi kazandırmak için etkinliğin geliştirilmesi gerektiği araştırmanın *"Bunun biraz daha üzerine gidebilmemiz için bu etkinliği biraz daha geliştirmemiz lazım. (Ö: hıhı)"* (GBO, 12.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Bunun için araştırmacı *"Bence ne yapmalıyız Ayşe öğretmenim, sonu sessizlerle biten kelimeleri çalışmalıyız. (Ö: hıhı hıhı)"* (GBO, 12.01.16) şeklinde son sesin sessiz harfle biten kelimelerle etkinliği uygulamayı önerdiği görülmektedir. 11.01.16 tarihindeki uygulamada çocukların sonu sessiz harfle biten kelimelerin son sesini daha kolay fark ettiklerini gözlemleyen araştırmacı ve öğretmenin edindikleri deneyimle bu durumu çocukların becerilerini geliştirmek için yeni planlayacakları etkinliğe dahil ettikleri görülmektedir. Öğretmen ve araştırmacının aksayan yanları fark edip bunun için çözüm ürettikleri, bu çözümü geçmiş yaşantılarından elde ettikleri ve gelecek uygulamalarına yansıttıkları görülmektedir. Bu anlamda koçluk sürecinin çocukların istenilen becerileri kazanmaları için en uygun etkinlikleri planlama sürecine bir örnek olduğu söylenebilir. Öğretmenin etkinliğin geliştirilmesine katkı sağlayacak bir fikri olup olmadığı araştırmacının *"Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı etkinliğinizle ilgili.."* (GBO,

12.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının planlama aşamasında etkinliğin geliştirilmesine yönelik fikrini *"Yarın ki etkinliğimiz de şöyle de yapabiliriz. Mesela etkinliğin ilk aşamasında son seslerini buldurup, (Ö: hıhı) ikinci aşamasında şunu da yapabilirisiniz mesela son sesi aynı birkaç nesne koyup masaya (Ö: hıhı) veya birbirinden farklı nesneleri masaya koyup işte son sesleri aynı olanları bulalım bakalım bu nesnelerin içinde (Ö: evet evet evet)."* (GBO, 12.01.16) ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacının önerisinin son sesi fark etme becerisini kazandırmak için etkinliği oyunlaştırdığı anlaşılmaktadır. Önerdiği etkinliği nasıl uygulanacağını *"Örneğin ortada on tane nesne vardır. (Ö: hıhı) Orada hayvan figürleriniz var sizin bir sürü. (Ö: hıhı hıhı) İşte balık olur, işte balina olur, orada at olur, saat olur, işte kitap olur birçok nesne. (Ö: hıhı) Mesela -t- ile biten oyuncakları bulun bakalım."* (GBO, 12.01.16) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Araştırmacının "*Bunu grup halinde de yapabilirsiniz. (Ö: hıhı) Bir masaya on oyuncak, diğer masaya başka on oyuncak. (Ö: hıhı) Bu masadakiler bu masadaki oyuncakların -k- ile bitenlerini bulsun, ayırsın bakalım. Bu masadakiler -s- ile bitenleri bulsun. Bu masadakiler -ş- ile bitenleri bulsun. (Ö: hıhı) Hepsini farklı farklı bu şekilde etkinliği de devam ettirebiliriz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözleri ile bütün çocukların aynı etkinliğe katılımlarını sağlamak için farklı bir strateji geliştirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Benim aklımda şu da var. Hani daha önceden damacana kapakları ile bir oyun oynamıştık. (A: hıı, evet evet) Hani resimli idi zaten onlar. Hani onları tekrar kullanabiliriz diye düşünüyorum."* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözlerinden etkinliği geliştirici bir fikir öne sürdüğü görülmektedir. Öğretmenin daha önceki etkinliklerinde kullandığı materyali tekrar kullanma düşüncesi anlaşılmaktadır. Öğretmenin etkinliğin geliştirilmesine ilişkin katkısı görülmektedir. Araştırmacının *"Kesinlikle çok güzel düşündünüz. Orada zaten resimleriniz vardı. (Ö: evet)"* (GBO, 12.01.16) sözlerinden öğretmene katıldığı ve öğretmeni katkısından dolayı takdir ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin takdir edilmesi sonraki etkinlik planlamalarında yapacağı katkılar için cesaret verici olacağı söylenebilir. Ayrıca kullanılmayı planlanan materyalin etkinlik için yeniden düzenlenmesi gerektiğini araştırmacı *"Ama o resimleri bir kontrol etmek lazım. (Ö: hıhı hıhı) Hangi seslerle bitiyor? (Ö: hıhı) Yeterince var mı? diye."* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının materyaldeki nesnelerin -r-, -k- , -ş- veya -s- gibi çocuklardan tarafından kolaylıkla duyulabilecek ve ayırt edilebilecek seslerden olmasını "*İşte rrr oluyor, kk olur, şşş olur, ss olur. (Ö: hıhı)"* (GBO, 12.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. buradan anlaşılacağı üzere kazandırılmak istenen becerilere ait etkinliklerin planlanması, nasıl

planlanacağı, etkinlikte kullanılacak kavramlar, materyaller ve stratejilerin neler olacağı, nasıl kullanılacağı ile ilgili olarak gelecek etkinliklerin planlanması aşamasında öğretmene koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

Araştırmacının 17. geri bildirim oturumunda çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmek için aile katılımını da sağlayan etkinlik örnekleri verildiği görülmektedir. Araştırmacının *"Bir mektup yazabilirsiniz. Sayın anne baba (Ö: hıhı) sevgili anne babalar çocuklarınızın kelime dağarcıklarını geliştirmemiz için bu hafta işte şu kitabı okuyabilirsiniz, (Ö: hıhı) bu hafta şu şarkıyı söyleyebilirsiniz, bu hafta bu tekerlemeleri söyleyebilirsiniz. (Ö: hıhı) İşte çocuklarınızla bu hafta sonu dinozorlarla ilgili bir belgesel seyredip onlar hakkında konuşun. İşte çocuklarınıza bu hafta aslan kaplan gibi hayvanları çok sevdikleri için (Ö: hıhı) bunlarla ilgili bir belgesel seyredip bunlarla ilgili sohbet edin ve sohbetinizi kaydedin, yazın (Ö: hıhı) ve lütfen sınıfa gönderin veya sohbetlerinizi bu şekilde geliştirin. Yani hem aile katılımını sağlamış olursunuz hem de çocukların kelime dağarcıklarını bu şekilde geliştirirsiniz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) ve *"Bahçenizde veya evinizin önündeki ağaçların ne olduğunu birlikte bulup, onları internetten araştırın. İşte evinizin önündeki otların neler olduğunu bulup, onları internetten araştırıp çocuğunuzla beraber inceleyip onların neler olduğunu söyleyin. (Ö: hıhı) Kütahya'daki dağlarda hangi ağaçlar yetişir, (Ö: hıhı) hangi hayvanlar yaşar. Bunlar hakkında inceleme yapıp çocuğunuzla beraber konuşun, sohbet edin. Onların kelime dağarcıklarını genişletecek etkinlikler yapmanız (Ö: hıhı) lazım. (Ö: hıhı) Yani onun belgeseller işte müzikaller, müzikler, senfoni orkestraları, baleler bunlarla ilgili işte görüntüler izleyin ve konuşun. Müzik dinleyin ve ne hissettiklerini yazın. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden etkinliklerine aile katılımı sağlamak için örnek verdiği görülmektedir. Araştırmacının çocukların aileleri ile geçirdikleri zamanı okuma yazmaya hazırlık becerileri için nasıl kullanılabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Bu şekilde ailelerle yapacakları hikaye okuma, şarkı söyleme, tekerleme, belgesel izleme, sohbet etme yakın çevrenin incelenmesi gibi etkinlik önerileri ile kelime dağarcıklarının dolayısıyla sözel dil becerilerinin gelişmesini sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Öğretmenin *"Maalesef ki aile katılımıyla ilgili ne ödev versek hepsi adına söylemem tabii ki (A: hıhı hıhı) bunu ama bir çoğunluğunun sürekli bir bahaneleri var."* (GBO, 11.01.16) sözlerinden aile katılımı çalışmalarının aktif bir şekilde gerçekleşmediğini ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacının *"Mutlaka haftanın belirli saatleri çocuğunuzla vakit geçiyorsunuz, (Ö: hıhı) biliyorum. Bu vaktin daha kaliteli geçmesi için şunları yapmanızı öneririm."* (GBO, 11.01.16) ve *"Bunları hafta sonları yapabilirsiniz, (Ö: hıhı) cumartesi Pazar daha rahat olacağınızı*

düşünüyorum." (GBO, 11.01.16) şeklindeki sözlerinden aile katılımı etkinlikleri için zamanlama önerisinde bulunduğu görülmektedir. Aynı zamanda *"Şimdi Ayşe öğretmenim şu şekilde açıklamalıyız. Sizinle örnek veriyorum."* (GBO, 11.01.16) şeklindeki sözleri ile ailelere açıklama yapılması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Aileler için yapılacak açıklamayı araştırmacı şu şekilde *"Bu hafta sonu dinozorlarla ilgili bir belgesel seyredip, çocuklarınızla sohbet etmenizi ve bu sohbetleri bir kayda geçmenizi istiyorum çünkü bu etkinlik çocuğunuzun inceleme, araştırma becerilerini geliştirecek ve gördüklerini söyleme, gördükleri hakkında yorum yapma becerilerini geliştirecek (Ö: hıhı) ve çocukların bu becerileri ileride onların okumaya yazmaya hazırlık ya da ilkokuldaki temel becerileri edinmelerine yardımcı olacak. Bilgiyi edinmelerine yardımcı olacak. Nasıl bilgiyi edineceklerine yardımcı olacak (Ö: hıhı) diye nedenleriyle açıklama yapalım o zaman. Yani şöyle çocukların sözel dil becerilerini geliştirmek için ve dolayısıyla okuma yazmaya hazırlık için ve dolayısıyla çocukların araştırma, sorgulama, yorumlama becerilerini geliştirmek için lütfen ona her gün yarım saat kitap okuyunuz."* (GBO, 11.01.16) örneklendirdiği görülmektedir. Çocukların zamanlarının çoğunu aileleri ile birlikte geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda kelime dağarcıklarını geliştirmek için aileler ile birlikte çalışmak gerektiği ortaya çıkmaktadır. Araştırmacının *"Bu şekilde ama çocukların bu kelime dağarcıklarını, buradan geldik lafa, (Ö: hıhı) kelime dağarcıklarını geliştirmek için ailelere de ihtiyacımız var. Çünkü siz sınıfta okulda belirli bir zaman geçiriyorsunuz. (Ö: evet) Buna yetişemezsiniz. Ama çocukların kelime dağarcığı için aileleriyle birlikte çalışmalısınız. Bunun için en çok belgeseller, kitaplar, inceleme yazıları, gazeteler. Yani bir babaya söyleyin hafta sonu gazetesini beraber çocuğuyla beraber okusun. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden kelime hazineleri geliştirmek için ailelerle çalışmanın gerekliliğini belirttiği anlaşılmaktadır.

Araştırmacının *"Yani artık 2 kelimeden oluşan, daha önce ritmik heceler diye (Ö: hıhı) çalışmıştık, (Ö: hıhı) ama onun bir üstü cümledeki kelime sayılarını da yapabilirsiniz aynı şeyleri. (Ö: hıhı) İşte bir cümle söyleyip çocukları bu cümledeki kelimeleri (Ö: hıhı) saydırabilirsiniz."* (GBO, 13.01.16) sözlerinden daha önce etkinliğini yaptıkları kelime bölümlendirme çalışmalarını zorlaştırarak etkinlik aşamalandırabileceği önerisinde bulunduğu görülmektedir.

4.1.1.1.2. Etkinliklerde Kullanılabilecek Materyallerin Geliştirilmesi

Koçluk sürecinde kazandırılmak istenen özelliklerinden biri de öğretmeni okuma yazmaya hazırlık uygulamalarında kullanabileceği okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik materyaller hakkında bilgi vermektir. Bu bağlamda geri bildirim oturumlarında okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılması için tasarlanan etkinliklerin daha etkili gerçekleştirilebilmesi için kullanılabilecek materyaller ve kullanımı ile okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından uygun olması hakkında koçluk desteği sağlanmıştır.

Koçluk desteği temasının uygulama sürecine yönelik öneriler alt temasının kategorilerinden bir olan etkinliklerde kullanılabilecek materyallerin geliştirilmesi kategorisinde araştırmacı ile öğretmenin koçluk desteği sürecinde materyallerin okuma yazmaya hazırlık becerileri için nasıl kullanılabileceği ve etkinliklerde kullanılabilecek materyallerin geliştirilmesine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

14.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda öğretmenin uygulanan etkinliği geliştirmek için koçluk desteği sağlanmıştır. Öğretmen etkinliğinde hikaye kartı ve broşür kullandığını *"Bugün Türkçe etkinliğinde balık adlı hikâye kartları kullanıldı."* ve *"Hikâyeye başlamadan önce sokak hayvanlarıyla ilgili broşür hazırlandı."* (Günlük, 14.12.15) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenin *"Kartlar çocukların çoğunun dikkatini çekti ve dinlediler."* (Günlük, 14.12.15) sözlerinden etkinliklerde materyal kullanımının çocuklar açısından öğrenme kolaylığı sağladığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin etkinlikte kullanılan broşürü materyal olarak *"Broşürde daha önce çocuklarla birlikte kuşlar için yapılan yemliklerin ve çalışmayı yapan çocukların resimleri (fotoğrafları) vardı."* şeklinde tanıttığı görülmektedir. (Günlük, 14.12.15) Öğretmenin sözlerinden broşürde çocukların kendilerinin yaptığı materyal ve fotoğrafları olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin materyal hazırlama konusunda çocukların katkıda bulunmasını sağladığı anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğretmenin materyal olarak kullandığı broşürü etkili kullanıp kullanmadığını "*Acaba broşürü daha detaylı bir şekilde çocuklara anlatsak daha iyi olur muydu sizce*?" şeklindeki sorusuyla materyal hakkında düşünmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultu da materyalin daha etkin kullanımı için öğretmene konuyla ilgili olarak sohbet edilmiştir. Araştırmacının "*Broşürde resimler var, resimlerin altında bir takım yazılar vardı. Acaba resimler ve yazıları ilişkilendirmeniz ve resimlerin altındaki yazıların ne olduğunu çocuklara okumak. Broşürün okuma yazmaya hazırlık için daha etkin kullanımını sağlayabilirdi öğretmenim*." (GBO, 14.12.15) ifadesinden anlaşılacağı üzere materyalin üzerinde sadece çocukların fotoğrafları olmadığı bunun dışında çocukların adı gibi yazılar

olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda araştırmacının öğretmenin dikkatini materyaldeki yazılara çekerek çocukların yazı farkındalığı için nasıl kullanılabileceğini açıkladığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda koçluk desteği ile materyalleri okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için nasıl kullanılabileceği aktarıldığı görülmektedir.

6. geri bildirim oturumunda araştırmacı öğretmene kitabı bir materyal olarak değerlendirmesini istemiştir. "*Siz nasıl düşünüyorsunuz (Ö: hıhı) mesela kitapla ilgili etkinliklerinizdeki çocukların dikkat süreleri, onu anlamaları ile ilgili ne düşünüyorsunuz yani sizce bir gelişmeleri var mı?*" (GBO, 22.12.15) şeklindeki soru ile kitap ile çocuklara neler kazandırılabileceği hakkında fikrini öğrenmek istediği görülmektedir. Bu şekilde öğretmen açısından kitabın çocuklara kazandırdıkları ile ilgili bir farkındalık yaratılmaya çalışıldığı görülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde becerilerin gelişimi için kitap önemli bir araçtır. Öğretmenin *"Önce oylamayla çocuklara kitap seçtirildi."* (Günlük, 14.12.15) ile *"Bugün büyük boyutlu hikâye kitabıyla hikâye oluşturma, resim okuma, hikâye tamamlatma çalışmaları yaptık."* (Günlük, 05.01.16) sözlerinden kitabı materyal olarak kullanmaya başladığı görülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için kitabın daha etkili kullanılmasını ise araştırmacı 2. geri bildirim oturumunda öğretmene "*Mesela kitabımızı okuduktan sonra veya bu etkinliğimiz bitirdikten sonra kitapla ilgili bazı bilgiler vermemiz lazım. Kitabın ön yüzünde neler var. Arka yüzünde neler var. Belki kitaptaki bütün resimleri anlattırmayabilirsiniz ama yazıları okurken resimle ilişkisini kurabilirsiniz. --- bu resimdeki şeyleri buraya yazmışlar bende size buradan okuyorum. Yani oradaki resim ve metin ilişkisini ona anlatmamız lazım. Bazen resimdeki her şeyin resimde resimdeki her şeyin metinde olmadığını onlara hissettirmemiz lazım diye düşünüyorum. Yani kitabın ön yüzü hakkında konuşup, bütün etkinlikleriniz bitebilir. Siz başlığı buldurmayabilirsiniz veya kitabın sonunu okumayıp çocuklara tamamlatabilirsiniz. Veya kitabı yarıda bırakıp bir kısmını onlara anlattırıp diğer kısmını siz devam edebilirsiniz. Ama bunların hepsi geçtikten sonra yine kitapla ilgili bazı bilgilendirmeler yapmamız lazım. --- Bir kitabı okuduğunuzda bu kitabın başlığı kim bu kitabı kim yazıyor resimliyor. Bu kitap ne zaman yazılmış bu kitaptaki sayfalar kaç sayfa. Bunu her etkinliğimizde söylemeyebiliriz ama sıklıkla söylememiz gerekir. --- Genel olarak kitabı ee okuduktan sonra kitap hakkında onları bilgilendirme yapmamız gerekir diye düşünüyorum."* (GBO, 15.12.15) şeklinden açıkladığı görülmektedir. Araştırmacının materyalin etkin kullanımına ilişkin koçluk desteği sağladığı görülmektedir. Aynı şekilde 6. geri bildirim oturumunda da kitabın materyal olarak nasıl kullanılacağı öğretmene sorulmuştur. Öğretmenin "*Başta, ilk önce tanıtmamız*

gerekiyor kitabı. Başlığına vurgu yapacağız ya da belki çocuklardan başlık bulmalarını isteyebiliriz." (GBO, 22.12.15) cevabı ile öğretmenin kitabın tanıtılması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin kitabın başlığını vurguladığı sözlerinden sonra araştırmacı kitabı bir materyal olarak kullanırken dikkat edilmesi gerekenleri " *Her zaman çocuklara başlığı söylemeliyiz. ---- parmağımızla onun yazılış yönü ile göstermeliyiz ---- Kitabın yazarından bahsetmemiz lazım --- Sonra da bir de resimleyeni --- şimdi kapağımıza baktık değil mi? --- İç kapakta işte bakın burada yazarın adı, resimleyenin adı yazar, tarihi yazar, hangi yılda yazılmış, hangi yılda satılmaya başlamış, bunlar yazar. Bunlar çok önemli, Bakın çocuklar resimler var. Ben şimdi size buradaki yazıları okuyacağım --- bu resimle, bu yazının birbiriyle ilişki olduğunu hissettirmeniz --- Biz yazıyı okuyoruz, resmi okumuyoruz, resmi yorumluyoruz. Çocuklar bunu artık öğrenmemeliler.*" (GBO, 22.12.15) şeklinde materyalin etkin bir şekilde kullanımını ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmacının "----- *ama daha çok kitap okuma etkinliği yaparak (Ö: hıhı) sadece okuma, dinleme, anlama, konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabiliriz*." (GBO, 22.12.15) sözleri ile öğretmene okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için kitabın materyal olarak kullanılmasını içeren etkinlikler yapılması önerisinde bulunduğunu göstermektedir. 04.01.16 tarihli geri bildirim oturumunda kitap ile ilgili olarak araştırmacının "*Ayşe öğretmenim yani çocuklara kitabı ellerine verdiğimiz için, onu yeterince inceleyebildikleri için, resmi yeterince gördükleri için evet yazıyı okuyamıyorlar ama yazının farkına vardıkları için eee ve sizi daha iyi dinleyebiliyorlar yani siz onlara okurken onlar resimlere bakabiliyorlar bu önemli bir şey işte anlamlandırma*." (GBO, 04.01.16) sözlerinden koçluk sürecinin başından itibaren çocukları kitap ile daha çok buluşturmanın dil ve okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki etkisini açıkladığı görülmektedir. Bununla beraber araştırmacının *"Mesela haftada bir gün kitap saati ki ben öneririm yani bir bence az yani iki, üç olabilir, bir saatlik kitap saati yapabilirsiniz, yani bu kitap saatinde büyük kitaplar aynı kitaplar, hikaye kartları, televizyon şeridi, bilgisayardan kitap okuma gibi farklı tekniklerle mutlaka eeee kitapla ilgili etkinliklerinizi yapabilirsiniz çünkü kitap çocuğun hem okuma hem yazma becerilerini geliştirir."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki cümlesinden öğretmene kitap saati uygulaması ve kitap saatinde kullanabileceği teknikleri ile kitabın okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için önemli olduğunu belirttiği görülmektedir. Araştırmacının 12. ve 15. geri bildirim oturumlarında öğretmene kitap ile ilgili etkinliklerini devam ettirme önerisinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacının 12. geri bildirim oturumundaki *"Uygulamamız bittikten sonrada işte*

haftanın belirli saatlerinde mutlaka kitapla ilgili bu tür çalışmalar yapmanızı tavsiye ederim." (GBO, 04.01.16) sözleri ile 15. geri bildirim oturumundaki *"Ben istiyorum ki öğretmenim haftada 3 gün en azından yarım saat kitapla ilgili etkinliklerinize devam edin. ---- Bir gün sadece kitabı okursunuz, (Ö: hıhı) bir gün sadece kelimelerle ilgili bir çalışma yaparsınız, bir gün hikâye tamamlama yapabilirsiniz. Ama bu tür etkinliklere devam ederseniz inanın çocukların bu gelişimlerini daha da net (Ö: hıhı) görmeye başlayacaksınız."* (GBO, 07.01.16) şeklindeki sözleri ile kitap ile ilgili etkinliklerin sürekli hale gelmesinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri için yararlı olacağını belirttiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde 05.01.16 tarihli geri bildirim oturumundaki araştırmacının *"Herhangi bir kitap okuma saatinde bunun için diyorum size, kitaplar çok önemli biz kitaplar aracılığıyla çok şey kazandırabiliriz (Ö: hıhı) bu yüzden diyorum her gün yarım saat veya bir saat küçük küçük tekniklerle bir kitap etkinliği alabilirsiniz."* (GBO, 05.01.16) sözlerinden kitap ile ilgili etkinliklerin sürekli hale gelmesi gerektiğini tekrarladığı görülmektedir. Araştırmacının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için uygulamalarında veya etkinliklerinde kitap kullanımını teşvik ettiği anlaşılmaktadır.

6. geri bildirim oturumunda yapılan geri bildirim oturumunda öğretmen bir sonraki gün için tasarladığı okuma yazmaya hazırlık ve oyun etkinliğini birlikte alacağı bütünleştirilmiş etkinlik için damacana kapaklarını kullanacağını belirtmiştir (GN, 22.12.15). Öğretmenin etkinliklerinde farklı materyalleri kullandığı görülmektedir.

9. geri bildirim oturumunda yapılan değerlendirmeler sırasında araştırmacı öğretmene çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için kullanabileceği bir çok teknik önerisinde bulunmuştur. Bu tekniklerin etkinlik içinde nasıl kullanılacağını açıklarken bazı materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin araştırmacı "birlikte okuma" tekniği kullanırken çocukların aynı kitabı kullanmaları gerektiğini *"Bu teknikte her çocuğa aynı kitabı veriyoruz."* ve *"O yüzden her çocuğun aynı kitabı alması gerekiyor."* (GBO, 25.12.15) ifade edildiği görülmektedir. Bu materyalin temin edilmesinde konusunda öğretmen ile fikir yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Araştırmacının materyali temini için *"Aslında ben ailelerden isteyelim diyeceğim ama (Ö: hıhı) her çocuk aynı kitabı alabilir mi, onu bilemediğim için, ben de temin edebilirim diye düşünüyorum."* (GBO, 25.12.15) şeklinde düşüncesini ifade ettiği görülmektedir. Daha sonra araştırmacı kitabın birebir aynı olması gerektiğinden ailelerin bunu temin edemeyeceği *"Ailelerden istediğimizde bunu sağlayamayabiliriz."* (GBO, 25.12.15) sözleriyle belirtmiş ve "H*er çocuk aynı kitabı alabilir mi, onu bilemediğim için, ben de temin edebilirim diye düşünüyorum."* (GBO, 25.12.15)

sözleriyle kendinin de temin edebileceğini söylemiştir. Ancak öğretmen araştırmacının kaygısını anlayarak *"Yani şöyle, hani ailelerden istediğimizde bunu alabilirler. Hatta hafta sonu ben bunun bir şeyini yapayım, araştırmasını yapayım. Aynı kitabı (A: hıhı hıhı) hani kitapçılardan temin edebiliyor muyuz (A: evet, kesinlikle, evet)... Hani aynı resim şey olarak... Ona göre aileleri buraya yönlendirip..."* şeklinde öğretmenin materyali temin etme ile ilgili davranışları görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenin materyal sağlama konusunda sorumluluk üstlendiğini göstermektedir. Materyalin nasıl temin edileceği belirlendikten sonra araştırmacı *"Hatta yani öyle bir şey varsa, bunun ileriki yani tekrarları için de (Ö: hıhı) 3-4 kitap alınması daha iyi olur (Ö: hıhı). Yani bizim uygulamamız bittikten sonra da siz bu tekniklere devam etmeniz için."* diyerek çocukları daha çok kitapla buluşturmayı hedeflediği aktardığı görülmektedir. Koçluk sürecinde araştırmacının uygulamanın her boyutunda aktif olduğu görülmektedir. Araştırmacı teknikleri açıklarken sadece bilgi aktarımı yapmakla kalmayıp sınıfın durumuna göz önünde bulundurarak materyalleri temin etme konusunda da aktif rol almaktadır. Bu açıdan bakıldığında koçluk desteğinin araştırmanın her boyutunda görmek mümkündür. Koçluk desteği öğretmeni sadece bilgi olarak zenginleştirmeyi değil uygulamalarının kolaylaştırılması açısından önemlidir. Koçluk desteği öğretmenin uygulamaların en doğru ya da en etkin bir şekilde gerçekleştirmesi için verildiği görülmektedir.

11. geri bildirim oturumun da araştırmacı gözlemlerinden yola çıkarak sınıf içinde fonolojik becerileri geliştirmeye yönelik kullanılan bir materyalin müfredata uygun olmadığını *"Mesela sizin bir şarkılı bir müziğiniz var videoda. Mesela orada da aslında çok doğru çıkartmıyorlar sesleri (Ö: evet). Mesela benim bir tavsiyem de onu fazla dinlememeniz olur (Ö: hıhı). Çünkü orada mesela -aa aa-, -b b b bee- diyor. Mesela -b b b be-. -be-'ye gidiyor yani -e- sesini oraya ekliyor (Ö: evet) veya -c c c ce- diyor."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle açıklamaktadır. Bu örnekten anlaşılacağı üzere koçluk desteği sadece materyal sağlama ya da önerme değil var olan materyallerin uygun olup olmadığı ile de ilgilendiğini söylemek mümkündür. Doğru materyal kullanımının önemi *"Ama biz elimizden geldiğince doğru şeyleri seçmeye (Ö: evet evet) çalışalım."* (GBO, 30.12.15) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Aynı geri bildirim oturumunda fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için kelime bölümlendirme çalışmaları yapma önerisinde bulunmuştur. Kelime bölümlendirme çalışmalarında kullanılabilecek materyalleri ise *"Hatta çocukların ellerine birer müzik aleti de (Ö: hıhı) verebiliriz, veya müzik aletimiz yoksa herkes kendine bir müzik aleti seçsin içinden (Ö: hıhı). İşte bir "marakas" olabilir, işte "portaaakal" işte*

"bilgiiiisaaayar" gibi (Ö: hıhı) ritimle söyleyeceğiz (Ö: hıhı). İşte şeyini çalarak müzik aletinde, işte melodinize uydurarak söyleyebiliriz. Böyle bir şey deneyebiliriz tekrar." ve *"Müzik aleti veya kendi bedenini kullanarak (Ö: hıhı) işte bedenini kullanarak ses çıkart gibi ayaklarıyla kollarıyla dizleriyle (Ö: hıhı), sesler, bu tür bir teknik uygulayabiliriz*." (GBO, 30.12.15) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Araştırmacının sözlerinden etkinliğin geliştirilmesi için materyal olarak ritim, tempo tutma ve vuruş yapma gibi müzik kullanımı gibi önerilerde bulunduğu görülmektedir. 11. geri bildirim oturumunda araştırmacı çocukların yazı farkındalığını geliştirmek amacıyla çevresel yazı ile ilgili etkinlikler yapılabileceğini belirtmiştir. Bu etkinlik için gerekli olabilecek materyalleri sağlama konusunda *"Ben temin edebilirsem bir bakacağım, böyle levhalar. Renkli fotokopi alınabilir veya çıktı alınabilir (Ö: hıhı). Çocuklarla böyle bir çalışma da yapabiliriz."* (GBO, 30.12.15) ifadesinden sağladığı destek anlaşılmaktadır. Koçluk sürecinde etkinlikler için materyal sağlama da öğretmene yapılan koçluk desteği görülmektedir.

14. geri bildirim oturumunda sözel dil becerilerinin gelişimi için kelime çantası tekniğinin kullanıldığı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Kelime çantası stratejisinde hayali kelimelerin içine koyulduğu bir kutu kullanılmıştır. Öğretmenin bu materyali aktif olarak kullanamadığı araştırmacının *"Ama kutuyu daha aktif kullanabilirdiniz."* ve öğretmenin *"Ama ben kutuyu bir yerlerde unuttum sürekli. O benden kaynaklandı."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Materyali uygun olarak kullanamama probleminin sorumluğunu öğretmenin üstlendiği görülmektedir. Araştırmacının "*O da ilk kez uyguladığınız için (Ö: hıhı) böyle bir tekniği biraz deneyim eksikliğinden (Ö: hıhı) olabilir. Ama bir sonrakinde daha iyi olacağını düşünüyorum."* (GBO, 06.01.16) şeklinde sözlerinden öğretmeni sorumluluk için rahatlamaya çalıştığı bunun nedeninin deneyim eksikliğinden kaynaklandığını belirttiği görülmektedir. Materyali aktif olarak kullanmanın çocuklara için etkisini ise araştırmacı ve öğretmenin *"Çünkü fark ettiniz mi bilmiyorum, bundan hoşlandılar. (Ö: hoşlandılar, evet) çok hoşlandılar."* (GBO, 06.01.16) şeklinde ifade etmişlerdir. Strateji için kullanılan materyali daha etkin nasıl kullanılabileceği araştırmacı tarafından belirtildiği görülmektedir

16. geri bildirim oturumunda hem çevresel yazı hem de sözel dil becerilerini geliştirmek için çevresel yazıların kullanıldığı bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Öğretmen *"Bugün kartlarla çevremizde gördüğümüz sembollerle ilgili çalışma yaptık."* (Günlük, 08.01.16) sözleri ile etkinlikte çeşitli levhalar, tabelalar, sembol ve logolar içeren resimli kartlar materyal olarak kullandığını ifade etmiştir (GN, 08.01.16). Resimli kartların kullanılması ile etkinlik daha

ilgi çekici hale geldiği araştırmacının *"Bir de resimli kartlar kullanmanız etkinliği daha verimli ve ilgi çekici hale getiriyor. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Etkinliklerde materyal kullanımının yararını ise araştırmacı "*Çocuklar bir şeye dokunduklarında, onu izlediklerinde daha anlamlı oluyor öğrenmeleri. (Ö: evet) Bu etkinlikte de siz eline verdiniz. Daha çok tutabilirdi, arkadaşlarına kendi gösterebilirdi veya arkadaşlarına kendisi sorabilirdi. ----- Ama bu tür materyallerle çocukları daha çok karşılaştırmak lazım veya daha çok zaman geçirmelerini sağlamak lazım diye düşünüyorum."* (GBO, 08.01.16) şeklinde belirttiği görülmektedir. Araştırmacının *"O yüzden bu tür materyallerle daha çok zaman geçirmelerini sağlayabiliriz. Onları ellerine verip, incelemelerini, resme daha detaylı bakmalarını, arkadaşlarıyla bunu paylaşmasını (Ö: hıhı) sağlayabilirdiniz diye düşünüyorum."* (GBO, 08.01.16) ve 17. geri bildirim oturumundaki *"Ki genelde resimlerler veya somut nesnelerle çalışmayı hep öneriyorum (Ö: hıhı) size de. Çünkü çocuklar elleri meşgul olduğunda ya da ellerinde bir şey olduğunda onunla ilgilenirken öğrenmeleri hem daha kalıcı olacaktır(Ö: hıhı) hem de ilgileri daha uzun olacaktır. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının materyal kullanılması ve devamlı hale gelmesini belirttiği görülmektedir. Öğretmenin 16. geri bildirim oturumunda kafiyeli kelimeleri içeren fonolojik farkındalık ve sözel dil becerilerini gelişimi için bir etkinlik planladığını ifade etmiştir. Etkinlikte resimli kartlar kullanılmasına karar verilmiştir. Resimli kartların tekrar kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacının etkinlik için materyal sağlama konusunda öğretmene destek olduğunu *"Elma-sarma, askı-atkı, bu tür kelimelerin şöyle de resimlerini buldum. Bugünkü resimli kartlar gibi."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Resimli kartların fonolojik becerilerin geliştirilmesi açısından nasıl kullanılacağı araştırmacı tarafından *"Böyle resimli kartlar hazırlayıp (Ö: hıhı) ama bunları bütün olarak koyacağız. Yani baş ve kaş resimleri olacak. (Ö: hıhı) Çocuklara ikişer ikişer çocuklara vererek, Baş kaş, herkes kendi önündeki resme bakıp bunu söylemesini isteyeceğiz."* (GBO, 08.01.16) şeklinde açıklandığı görülmektedir. 16 ve 17. uygulamalarda etkinlikte kullanılması için resimli kartlardan yararlanıldığı görülmektedir. Resimli kartların araştırmacı tarafından sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda araştırmacının materyal kullanımının yanında materyal sağlamada da öğretmene koçluk desteği verdiği söylenebilir. Öğretmenin ise etkinliklerinde materyalleri daha sık kullandığı görülmektedir.

17. geri bildirim oturumunda araştırmacı ve öğretmen bir sonraki etkinlik olarak fonolojik farkındalık becerilerinden olan son ses farkındalığına ilişkin bir etkinlik olmasına karar verilmiştir. Etkinliğin detayları konuşulurken öğretmenin *"Bu kez gerçek nesneler*

kullanalım istiyorum." (GBO, 11.01.16) sözlerinden uygulayacağı etkinlikte gerçek materyaller kullanmayı düşündüğü anlaşılmaktadır. Araştırmacının "*Şöyle o zaman bir sepet gibi genişçe bir şey alın, (Ö: hıhı) onun içine birçok nesne koyalım. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılacağı üzere öğretmenin gerçek materyaller kullanmasını onayladığı ve gerçek materyallerin daha kolay kullanımı için fikir önerdiği görülmektedir.

19. geri bildirim oturumunda öğretmenin etkinliklerinde materyal kullanımına ilişkin davranışları araştırmacı tarafından *"Etkinliklerinizi olabildiğince materyalle yapmaya çalışıyorsunuz. (Ö: evet) Basit ve net bir şekilde vermeye çalışıyorsunuz. (Ö: hıhı) Bunlar çok doğru hareketler."* (GBO, 13.01.16) şeklindeki sözleri ile takdir edildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmacının *"Etkinliklerinizde siz zaten kostüm ve kuklaları kullanıyorsunuz. (Ö: hıhı) Ama sadece hikâye anlatmada değil de işte bu tür etkinliklerde bunları kullanabilirsiniz."* (GBO, 13.01.16) ifadesinden anlaşılacağı üzere öğretmenin etkinliklerinde yeterli düzeyde materyal kullandığı söylemek mümkündür.

4.1.1.1.3. Fiziksel Ortamın Geliştirilmesi

Öğretmenin en çok zorluk yaşadığı alanlar biri de sınıfın fiziksel ortamının yetersizliğidir. Öğretmen sınıfın fiziksel ortamının etkinliklerin uygulanması açısından uygun olmadığını bir çok kez ifade etmiştir. Etkinliklerin etkili gerçekleştirilememesinin en büyük nedenini fiziksel ortam olarak belirttiği anlaşılmaktadır. Etkinliklerin en uygun ve en etkili şekilde uygulanması amaçlayan koçluk desteği sürecinde fiziksel ortamın düzenlemesi açısından bir çok öneri de bulunulmuştur.

Koçluk desteği temasının uygulama sürecine yönelik öneriler alt temasının kategorilerinden biri olan fiziksel ortamın geliştirilmesi kategorisinde araştırma süreci boyunca hem öğretmen hem de koçun geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlük notları ile nitelikli bir okuma yazmaya hazırlık ortamı oluşturulması adına araştırma yapılan sınıfa ilişkin fiziki ortamının düzenlenmesine, fiziki ortam ile ilgili sorunlarla nasıl çözümler getirildiğine yönelik koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

15.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda çocukların hikaye tamamlama da yaşadıkları aksaklıklara çözüm bulmak için araştırmacı fiziksel ortamın etkinliği etkin bir şekilde uygulanması için araştırmacının "*Çocukları hani siz böyle şeye çağırdınız sizin hikaye*

anlattığınız yere çağırdınız belki çocuklar oturdukları kısımda ayakta kendileri daha rahat edebilecekleri şekillerde hikayeyi tamamlamalarını sağlayabiliriz. Ama sizin bu konudaki hassasiyetinizi biliyorum. Sınıfın fiziki ortamının buna müsait olmadığını söylüyorsunuz gerçekten bu konuda haklısınız. Ama ben şöyle düşünüyorum. Sizin içinde uygun mu biraz yani düşündüm. Masaları siz diğer etkinliklerinizde kenarlar itip oyun oynamaları için bir alan oluşturmaya çalışıyorsunuz. Bu hikaye etkinliklerinde de bu alanı hazırlayıp o sınıfınızdaki halılardan koyup hep birlikte yere oturup yakın bir şekilde kitaba temas ederek gerçekten görerek bu tür etkinlikleri yapmak belki çocukların biraz daha samimi ve içten davranmalarını sağlayabiliriz." (GBO, 15.12.15) sözleri ile fiziksel ortamın düzenlenmesi açısından önerilerde bulunduğu görülmektedir.

15.12.16 tarihli geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinlik planlanırken sınıfın fiziksel ortamın düzenlemesi ile ilgili öneri 16.12.15 tarihinde etkinliklerde uygulandığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığından koçluk sürecinde öğretmenin uygulamalarında araştırmacının önerilerini dikkate aldığı ve uygulamaya çalıştığı görülmektedir. Araştırmacı tarafından öğretmene 16.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda etkinlik sırasında yaşadığı aksaklıkları sorulduğunda öğretmenin " ---- *şunu da fark ettim ki böyle hani yan yana oturdukları zaman daha çok kaynaştılar birbirleriyle daha çok etkilediler. Sürekli rahat davrandılar. Yattılar kalktılar oturdular. Bu yanındaki arkadaşını etkilediği için onların da dikkati dağıldı. Onun için aslında zor bir etkinlik oldu benim için bugün."* (GBO, 16.12.15) şeklinde sözleri ile çocukların yakın oturmalarından dolayı birbirleriyle daha iletişime geçip dikkatlerinin dağıldığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin yeni oturma düzeni karşı geliştirdiği direncin kaynağının uygulama zorluğu ve sınıf yönetimini kaybetme korkusuna olan inancı olarak belirtmek mümkündür. Dolayısıyla öğretmenin araştırmacı tarafından önerilen yeni fiziksel ortam önerisinin amacına ulaşmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Yeni fiziksel ortama karşı direnç gösteren öğretmeni ikna etmek için araştırmacı tarafından "*Dünkü konuştuğumuz şeylerden birisi çocukların daha yakın oturması daha yakın işte dolaşıyor olmasıydı. Bugün onu yapmaya çalıştık. --- Ayşe öğretmenim biz sınıflarımızda genelde bunu kullanmadığımız için çocukların yere oturup yatmaları, takla atmaları, kiminin ee yatarak dinlemesi, kiminin oturarak, kiminin sandalyede gibi etkinlikler yapmadığımız için ilk denemelerde bu tür şeyler oluyor. --- Ama daha sonra denediğimizde ama daha sonraki deneyimlerimizde bunun daha hafiflediğini ve gerçekten istediğimiz düzeye geleceğini göreceğiz. --- Ama bunun ileriki aşamalarda daha da düzeleceğini düşünüyorum."* (GBO, 16.12.15) şeklindeki sözleri ile çocukların yeni fiziksel ortama

alışma sürecinden kaynaklanan problemler olduğu ve zamanla çocukların bu düzene alışacaklarını açıkladığı görülmektedir. Bu şekilde öğretmene bu tür değişiklikler için tekrarların ve zamanın önemli olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmen çocuklardaki davranış değişikliğini şu şekilde "*Bir yerden sonra kendi çaplarında eğlenmeye başladılar zaten eğlendiler espriler yaptılar. --- Aslında benim şu çok hoşuma gitti kendi aralarında espriler yapmaya başladılar. ---- Yani hani bizim aslında fıkra anlattırmaktaki amacımız hem güldürü yeteneklerini hem de konuşma becerilerini yükseltmekti ve bu şekilde espri yapmaları aslında çok güzel oldu."* (GBO, 16.12.15) ifade ederek aslında çocukların bu yeni oturma düzenine olan ilgilerinden bahsettiği görülmektedir. Bu bağlamada öğretmene yeni oturma düzeninin aksayan yönlerini açıklık getirerek, etkili kullanımı için zamana ve tekrara ihtiyaç olduğu ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu şekilde yeni oturma düzeni hakkında öğretmeni cesaretlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. 25.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı çocukların yeni sınıf düzenine uyumu ile ilgili gözlemlerini aktarmıştır. Öğretmenin çocukların kalabalık olmasından kaynaklanan sınıf hakimiyetini kaybetme endişesinin yerini çocukların *"Öğretmenim, --- konuştuğu için ben sizi duyamıyorum (Ö: hıhı). İşte öğretmenim beni sıkıştırdığı için ben sizi (Ö: hıhı), göremiyorum."* (GBO, 25.12.15) sözlerinden anlaşılacağı üzere birbirlerini düzenlediği bir duruma geldiklerini öğretmen ile paylaşıldığı görülmektedir. Çocukların yeni sınıf düzenine uyum sağlamalarını "*Yani şu çok hoşuma gidiyor: bir çocuk yatıyor sonra kalkıyor sizi dinliyor, sonra tekrar yuvarlanıyor başka bir yere gidiyor, ama orada tekrar sizi dinlemeye başlıyor.*" (GBO, 25.12.15) sözlerinden çocukların yeni sınıf düzenin ile geliştirdikleri davranışları ifade ettiği anlaşılmaktadır. Yeni sınıf düzeni ile çocukların sınıfta daha rahat davrandıkları ve birbirleriyle çok etkileşime girdikleri görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin bu konula ilgili olan endişelerini giderip yeni sınıf düzenini uygulamaya ikna olması ve çocukların bu duruma kısa sürede uyum sağlamasını araştırmacının *"İşte önemli olan buydu (Ö: hıhı). Ve ben bunların yavaş yavaş çocuklarda oluştuğunu görüyorum (Ö: evet).*" (GBO, 25.12.15) sözlerinden durumla ilgili memnuniyet görülmektedir. Koçluk desteği ile öğretmenin var olan sınıf hakimiyetini kaybetme endişesi, kontrolün elde gideceği yönündeki önyargıları ve çocukların bu duruma uyum sağlamayacağı yönündeki düşüncelerinin değiştiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının koçluk desteği sağlanarak öğretmenin cesaretlendirilmesiyle deneme yapmaya ikna olması ve sonrasında öğretmenin denemeler yaptığında çocukların davranış değişikliklerini görmesiyle öğretmeni yapabileceğine ikna ettiği anlaşılmaktadır. Çocuklar bu yeni sınıf düzeni ile dinleme,

dikkatini verme, dikkati tekrar toplama gibi okuma yazma öğrenmeyi kolaylaştıran beceriler edinmeye başladıkları görülmektedir. Koçluk sürecinde öğretmenin cesaretlendirilmesi, öğretmenin yapabileceğine ikna edilmesi ve çocuklardaki gelişimin gözlenmesi koçluk desteğinin öğretmene ve öğretmenin ilgili davranışları ile çocukların gelişimine olan katkısını göstermektedir.

Verilen eğitimin kalıcı ve başarılı olması için iyi bir sınıf yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenin sınıf içinde bazı durumlarda sınıf yönetimini kaybettiği görülmüştür. Öğretmen bununla ilgili sorunlarının başında sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın fiziksel ortamının uygun olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Öğretmenin sınıfındaki çocuk sayısının 22 olması ve her çocukla ayrı ayrı ilgilenmesi zor olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 22 çocuğun olduğu bir gruba uygun bir günlük bir plan uygulamakta zorlaşmaktadır. Yapılan etkinlikler bazı çocuklar daha az ilgi çekici olabilmektedir. Bu durumda çocuklar etkinlik dışı şeylerle ilgilenebilmektedir. Öğretmen öğrencilerin etkinliğe katılmaması konusunda zorluk çektiği görülmektedir. Araştırmacı çocukların ilgisini çekme, etkinlikte rol verme gibi tekniklerle çocukların ilgisini çekme yollarını "*Çocukları böyle onları fark ettiğinizi, onları gördüğünüzü fark ettirmeniz lazım. (Ö: hıhı) Yani ben sizi görüyorum çocuklar. Ben sizi göz ardı etmiyorum. Ben sizi de seviyorum. Hepinizi seviyorum. Onun omzuna dokunun. ---- Beni sessizce beklediğin için teşekkür ederim. Yani olumlu davranışları eğer ödüllendirirsek veya pekiştirirsek (Ö: hıhı) daha doğrusu pekiştirirsek bu davranışların daha çok çoğalacağını göreceksiniz. (Ö: hıhı) Yani ben sizi görüyorum, Ben sizin var olgunuzu biliyorum, Ben sizinleyim, Beraberiz*." (GBO, 21.12.15) şeklinde sözleri ile çocukların etkinliğe katılımı için yönerge örnekleri verme konusundan koçluk desteği sağladığı görülmektedir.

21.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliğin planlanması aşamasında öğretmenin hikaye kitabı ile yapacağı etkinlik için fiziksek ortamın düzenlenmesi önerilerinde bulunulmuştur. Araştırmacı hikaye kitabı kullanılarak yapılan etkinliklerde etkinliğin özelliklerine göre çocukların sınıftaki konumlarının ve hikaye kitabının sınıf içindeki fiziksel konumuna ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacının "*Yazıları okurken bazen parmağınızla göstereceksiniz, genelde zaten çocukların resimleri görmelerini sağlayacağız (Ö: hıhı) ve çocukların gerçekten hepimiz aynı seviye, oturma düzeyine ve bütün çocukların kitabı rahatlıkla görebileceği şekli almamız lazım. (Ö: hıhı) O zaman çocuklar sizin çok yakınınıza gelebilirler. Bağdaş kurup yere oturabilirsiniz. (Ö: hıhı) Bazı çocuklar orada yatabilirler, bazıları oturabilir. (Ö: hıhı) Yakın olursa çocuklar daha, siz*

kitabı yukarı kaldırabilirsiniz, aşağı indirebilirsiniz, (Ö: hıhı) hareket ettirebilirsiniz. Bunu bu etkinlikte uygulayabilirsiniz (Ö: hıhı) diye düşünüyorum." (GBO, 21.12.15) şeklindeki açıklamaları ile hikaye kitabı kullanımının geleneksel halinden uzaklaşması sağlanmaya çalışılmıştır. Sınıfın fiziksel ortamının çocukların etkinlikleri en etkin şekilde yararlanabilmeleri açısından düzenlenmesi gerektiği vurgulandığı görülmektedir. Bunun ardından öğretmenin 22.12.15 tarihli uygulamasında hikaye kitabını okurken kitabı çocukların görebileceği şekilde hareket ettirdiği gözlemlenmiştir. Geri bildirim oturumunda günün değerlendirilmesinin yapıldığı aşamada araştırmacının "*Mesela bugün kullan kitap biraz küçük boyutta (Ö: evet) bir kitaptı, çocuklar resimleri aslında biraz görmekte zorlandılar (Ö: evet). Siz de ayakta ve onların hepsini görebileceği şekilde gezdirdiniz (Ö: evet).* (GBO, 21.12.15) ifadelerinden öğretmenin kitabın bütün çocuklar tarafından görülebilmesi için yaptığı davranışı ifade ettiği anlaşılmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteği verilen öğretmenin uygulamalarını sınıfın fiziksel durumuna uygun bir şekilde düzenlediği görülmektedir.

04.01.16 tarihinde yapılan 12. geri bildirim oturumunda araştırmacı okuma yazmaya hazırlık becerileri için kitap kullanımının öneminden *"Uygulamamız bittikten sonrada işte haftanın belirli saatlerinde mutlaka kitapla ilgili bu tür çalışmalar yapmanızı tavsiye ederim."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki açıklamalarından anlaşılmaktadır. Araştırmacı *"Şimdi sınıf ortamınızı düzenlemeyi en başta düşünmüştüm yani bir yazma merkezi, bir okuma merkezi, bir dinleme merkezi."* (GBO, 04.01.16) sözleriyle sınıf içerisinde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için çocukları kitapla daha çok buluşturmak için ortam sağlanması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık becerileri için oluşturulmaya çalışılan sınıf düzeninin fiziki ortamının yetersizliği nedeniyle yapılamadığı araştırmacının "*Ama ne yazık ki sizin sınıfınızda bırakın bu ekstra merkezler oluşturmayı programımızda olan merkezleri bile doğru bir şekilde ne yazık ki yerleştiremediğimiz için sınıf fiziki ortamının yetersizliğinden dolayı bunları yapamıyorum."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Fiziki ortamın yetersizliği hakkında *"Ama yine tabi kendiniz siz bir eee orda bir kitap köşesi veya yeri gibi bir okuma merkezi oluşturursunuz (Ö: hı hı) aslında bir raf var, bir orda armut koltuk var (Ö: hı hı) ----- biraz daha sessiz çocukların bireysel kitap okuyabilecekleri veya grup halinde kitaplarla uğraşabilecekleri eee bir mekân oluşturmak gerekiyor."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki araştırmacının sözleri ile okuma yazmaya hazırlık becerileri gelişimi için gerekli olan ortam düzenlenmesini öğretmene açıkladığı görülmektedir. Koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini

geliştirecek fiziki ortam düzenlemesi konusunda da verildiği görülmektedir. Aynı zamanda 12. geri bildiriminin bir sonraki etkinliği planlama aşamasında araştırmacı *"Bu kitabı okurken masalara mı oturtacaksınız? nasıl bir planlama yapmayı düşünüyor musunuz?* (GBO, 04.01.16) şeklinde planladığı etkinliğin daha etkin uygulanması için oluşturmayı düşündüğü sınıf düzeninin sorulduğu görülmektedir. Etkinlikte büyük boyutlu kitapların kullanacağı göz önünde bulundurulduğunda çocukların kitabı en rahat nerede görebileceği yani kitabın sınıfın neresinde yerleştirilmesi gerektiği ile ilgili sınıf düzeninin oluşturulması etkinlik planlama aşamasında planlandığı görülmektedir. Kitabın sınıfta doğru konumlandırılması etkinliğin uygulanmasını dolayısıyla çocukların becerileri kazanmasını etkileyeceği görülmektedir. Bu sebeple araştırmacı ve öğretmenin etkinlik için gerekli olan en uygun sınıf düzenini oluşturma çabaları şu şekilde gerçekleşmiştir:

> *A: Hıı şimdi masalarda oturduğunuzda da şu yanda kalan çocukların görmeyle ilgili sıkıntısı oluyor yani yerde oturduklarında yani benim istediğim şey aslında kitapla temas ediyor olmaları lazım yani bu gün ki etkinliğin böyle çok etkili olmasının nedenlerinden birisi de kitapla temas etmiş olmaları yani onu aldılar, tuttular, koydular, kaldırdılar, baktılar (Ö:evet)*
> *Ö: Belki şöyle yapabiliriz hani burası bizim sınıfımızdan daha geniş bir alan ya buraya çıkartıp hani (A:evet burada yapabilirsin) yerde oturtabiliriz*
> *A:Hı hı evet evet büyük halı gibi bir şey serilir burada iki sıra yarım ay gibi oturtulur ortaya siz kocaman kitabınızla oturabilirsiniz sonuçta çocukların yakın olması ve takip etmesi önemli, bırakın onlar üst üste çıksın dinleyen dinlesin, dinlemeyende fark ediyorsanız zaten bir müddet sonra tekrar katılmaya başlıyorlar ----- (Ö.hı hı) yavaş yavaş bu bu şekilde aşılacak yoksa bu beceriyi kazanamadıklarında sizin için daha zor olacaktır yani ileriki aşamalarda çünkü çocuklar hep masada oturduklarında bu sefer ayağa kalktıklarında daha fazla hareketli veya enerjik oluyorlar (Ö:hı hı) çünkü ona aç oluyorlar*
> *Ö: Ya bizim sınıfımızın fiziki şartları da hani çocukların yerde yatarak işte yuvarlanmasına dinlemesine çok müsait olmadığı için (A:evet evet) mutlaka biri bacağını kaldırsa öbürüne çarpıyor yani hani yine en azından bir nebze daha büyük burası (A:evet) burada daha rahat edebileceğimizi düşünüyorum*
> *A:Tamam onu yarın ayarlamaya çalışalım o anda da karar verebilirsiniz yani illaki buraya çıkartalım demiyorum. Benim önerdiğim şey hani kitaba yakın olmaları, kitapla temas edebilmeleri (Ö:hı hı) yakından görebilmeleri yani bu önemli çünkü (Ö:evet) eee yine kitabı okuyacaksınız zaten çok büyük bir kitap olduğu için çocuklarla, ama bunda resimlerle daha çok konuşabilirsiniz.* (GBO, 04.01.16)

Yukarıdaki diyalogdan anlaşılacağı üzere öğretmen ve araştırmacı etkinlik için en uygun sınıf düzenini oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Araştırmacının çocukların kitaba yakın olması, kitaba dokunması ve öğretmenin de çocuklara yakın olması gibi özelliklerin bu etkinliği zenginleştireceği yönündeki görüşlerini öğretmene ilettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının kitap okuma saatlerine ya da kitap ile ilgili etkinliklerde yere oturarak ya da yatarak rahat olabilecekleri sınıf düzenini ile önerileri görülmektedir. Çocukların bu şekilde etkin dinlemeyi geliştireceğini belirtmektedir. Öğretmenin çocukların masadan uzaklaşması ile sınıf kontrolünü kaybedeceği yönündeki endişesi görülmektedir. Öğretmenin bu endişesinin çocukların yeni sınıf düzenini alışmasıyla zamanla aşılacağını söyleyerek çocuklar için etkin öğrenme ortamının oluşması için çocukların masalardan uzaklaşması

gerektiğini tekrar vurguladığı görülmektedir. Dolayısıyla diyalogdan anlaşılacağı üzere araştırmacının öğretmeni çocukların sınıf içinde rahat hareket edebilecekleri ortamın düzenlemesi konusunda düşünmesini sağlayarak etkinlik için en uygun ortamların sağlanması açısından koçluk desteği verildiği görülmektedir.

13. geri bildirim oturumunda öğretmenin uygulamayı planladığı etkinlik için *"Çocuklar oturacaklar. Bunda masaya da oturabilirler (Ö: hıhı), sınıfımızda da yapabiliriz."* (GBO, 05.01.16) şeklindeki sözleriyle fiziki ortam için farklı bir salona ya da ortama ihtiyaç olmadığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenin daha önceki etkinliklerinde sınıfın fiziki ortamın uygun olmamasından dolayı farklı salonları kullanıyor olmasının yerine artık kendi sınıfının fiziki ortamını etkinlikleri için yeniden düzenleyip kullanma ile ilgili davranışlarının gelişimi görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak öğretmenin etkinliklerin etkin gerçekleştirilebilmesi için uygun eğitim ortamının oluşturması açısından koçluk desteğinin katkısı görülmektedir.

4.1.1.1.4. Etkinliklerde Kullanılacak Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Geliştirilmesi

Koçluk sürecinde kazandırılmak istenen özelliklerinden biri de öğretmeni okuma yazmaya hazırlık uygulamalarında kullanabileceği okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik yöntem, teknik ve strateji hakkında bilgi verilerek koçluk desteği sağlamaktır. Bu bağlamda geri bildirim oturumlarında okuma yazmaya hazırlık becerilerinin daha etkin kazandırılması ve bu becerileri kazandırılması için tasarlanan etkinliklerin daha etkili gerçekleştirilebilmesi için stratejiler geliştirme ve yöntem, tekniklerin kullanılması hakkında öğretmene koçluk desteği sağlanmıştır. Koçluk desteği ile öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmesi için yöntem, teknik açısından zenginleştirmesi yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Koçluk desteği temasının uygulama sürecine yönelik öneriler alt temasının kategorilerinden biri olan etkinliklerde kullanılacak yöntem, teknik ve stratejilerin geliştirilmesi kategorisinde araştırmacı ile öğretmenin etkinliklerin planlanmasında çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejilerin geliştirilmesi ile uygun yöntem, teknik ve stratejileri keşfetme, tasarlama ve kullanmaya ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

07.01.16 tarihli geri bildirim oturumunda koçluk sürecinde verilen yöntem, teknik ve strateji bilgisinin öğretmene olan katkısı araştırmacının *"Bu teknikler sizin işinizi kolaylaştıracak (Ö: hıhı) teknikler. Tekniklerin dışından bizim ne yapmamız gerektiğini, nasıl yapmamız gerektiğini öğrenirsek (Ö: hıhı) bu tekniklerin dışında siz kendinizde yeni şeyler geliştirebilirsiniz."* (GBO, 07.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının öğretmene yöntem ve teknik bilgisi sahibi olduğunda istenilen beceriyi kazandıracak etkinliklerin nasıl seçilebileceği ve hazırlanabileceği, nasıl uygulanacağı ile ilgili yol gösterici olduğunu belirttiği görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacının sözlerinden öğretmenin yöntem, teknik veya strateji bilgisinin çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmesi için araç olduğunu belirttiği de anlaşılmaktadır. Bununla birlikte araştırmacının *"Sınıfınıza uygun, çocuklarınıza uygun, onların seveceği (Ö: hıhı) şekilde farklı teknikler, stratejiler geliştirebilirsiniz."* (GBO, 07.01.16) şeklindeki sözlerinden yöntem, teknik ve strateji geliştirme bilgisi artıkça uygulamalarının kolaylaşacağını, buna ek olarak çocukları ve sınıfın atmosferini tanıdıkça çocuklara ve sınıfa özgü yöntem, teknikler geliştirebileceğini belirttiği görülmektedir. Buna karşılık öğretmen günlük notlarında koçluk süreci boyunca edindiği yeni yöntem, teknik ve strateji gelişimini *"Bende yeni yöntem ve teknikler öğrendim."* (Günlük, 07.01.16) ile *"Çalışmaları sevinç öğretmenimle planlamak benim adıma çok yararlı oluyor. Bu sayede kullanmadığım ya da bilmediğim yöntem ve teknikler kullanıyorum. Bu da benim gelişimim yönünden bence olumlu etkiler gösteriyor."* (Günlük, 08.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin sözlerinden koçluk desteğinin yeni yöntem ve teknikler öğrendiği ve bu sayede etkinlik planlamanın kendi için daha kolay olduğu şeklinde koçluk desteğinin kendi için yararlı olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Mesela ben mezun olduğumda seslerle ilgili çok fazla eğitim almamıştım. Bu konuda kullanmam gereken tekniklerle ilgili yeni şeyler öğrendim."* (Günlük, 07.01.16) sözlerinden mezun olduğunda okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili yeterli düzeyde eğitim almadığını ve bu becerilerin kazandırılması için kullanılabilecek stratejileri geliştirmeyi koçluk desteği ile edindiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum koçluk desteğinin öğretmenin yöntem, teknik ve strateji bilgisini geliştirdiğini göstermektedir.

14.12.15 tarihinde gerçekleştirilen etkinliği öğretmen günlüğünde "*Bugün Türkçe etkinliğinde balık adlı hikâye kartları kullanıldı*." (Günlük, 14.12.15) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Etkinlikte kullanılan hikaye anlatma tekniklerinden biri olan hikaye kartlarına çocukların ilgisini "*Kartlar çocukların çoğunun dikkatini çekti ve dinlediler*." (Günlük, 14.12.15) sözleri ile belirttiği görülmektedir. Ancak araştırmacının "*Benim şu*

dikkatimi çekti açıkçası hikaye anlatırken çocukların bir kısmı dinledi bir kısmı dinlemedi. Çok etkili olamadık mı diye düşündüm. Acaba daha etkili nasıl anlatabiliriz. Hikayeyi nasıl dinlenir hale getirebiliriz. Belki bunu konuşabiliriz sizinle şimdi." (GBO, 14.12.15) şeklindeki sözleri ile çocukların hikaye kartlarına olan ilgisi konusunda öğretmen ile aynı görüşte olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmacı tarafından geri bildirim oturumunda öğretmenin hikaye anlatırken yaşanan eksiklerin farkında varması sağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte hikaye anlatırken kullanılan materyalin daha etkin nasıl kullanılabileceğine yönelik önerilerde bulunduğu anlaşılmaktadır. *Tek tek resimler olan resimli kartlar vardı değil mi? Gördüğüm kadarıyla balık ve arkadaşlarını içeren ve balığın farklı türlerdeki arkadaşları olan resimli kartlar vardı. Bunların ne olduğunu sorabilirdik. Acaba kitabın başlığını bulmaları için bu resimli ve çok büyükçe çok renkli resimli kartlarla çocuklara sorsaydık nasıl olurdu sizce?* (GBO, 14.12.15) sözleri ile sadece hikaye anlatma için değil kullanılan materyallerin başlık bulma, resimli kartlardaki hayvan türleri hakkında sohbet etme gibi farklı şekillerde kullanılmasına yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu şekilde materyallerin yeni kelimeler öğrenme, farklı konular hakkında konuşma, hikaye başlık bulma gibi sözel dil becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirilebileceğinin aktarıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacının "*Hikayeyi okudunuz daha sonra bir başlık bulma gibi bir çocuklarla sohbet edebilirdiniz değil mi? Veya siz kitabın başlığını söyleyebilirdiniz. Hikayeyi okudunuz sonrada acaba çocuklar bu hikayenin başlığı ne diye sorabilirdiniz? Sen bu kitabın yazarı olsaydın bu hikayeyi sen yazsaydın acaba bu hikayenin başlığını ne yapardın? gibi sorular sorabiliriz."* (GBO, 14.12.15) sözleriyle öğretmenin çocukları düşündürmeye ve düşündüklerini ifade etmesi için teşvik ettiği görülmektedir. Öğretmenin *" --- yaptığımız değerlendirme toplantısında --- hikâyenin başlığını çocuklara buldurmanın çocukların bu noktada fikirlerini almanın etkinliği geliştireceğini ifade etti. Bende bu fikre katılıyorum."* (Günlük, 14.12.15) şeklindeki sözleri ile koçun önerilerini haklı ve doğru bulduğu anlaşılmaktadır. Tekniği doğru kullanımının çocuklardaki yansımasını ise öğretmen *" --- hikâyeyi anlatmaya başladığımda hikâye kartlarındaki kırmızı balığı görünce çocukların bazıları kırmızı balık diye başlık fikirlerini söylediler."* (Günlük, 14.12.15) sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen 15.12.15 tarihli günlüğündeki notlarındaki "*Bugün Türkçe etkinliğinde hikâye okundu. Daha sonra çocuklardan hikâyeye bir başlık bulmaları istendi. Sonra çocuklara hikâye anlattırıldı. Bir çocuk anlatırken yarıda kesip diğer çocuklardan devamını anlatması istendi.*" (Günlük, 15.12.15) şeklindeki sözleri ile koçun önerdiği hikaye anlatma tekniklerini kullanmaya

başladığını kendi sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Bu şekilde öğretmen kullandığı teknikleri etkin bir şekilde kullanması ile çocukların sözel dil becerilerinin gelişimlerinin artırılmasını sağlandığı anlaşılmaktadır. Koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin yöntem teknik ve strateji bilgisinin geliştirilmesi ile hazırlanan ve uygulanan etkinliklerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine uygun hale getirildiği görülmektedir.

12. geri bildirim oturumunda sınıftaki bütün çocuklar için aynı kitabın kullanıldığı birlikte okuma etkinliğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılan değerlendirme araştırmacının *"Dinliyorlar birbirlerini (Ö: evet) takip ediyorlar sizi dinliyorlar sizin ne dediğinizi takip ediyorlar o anlam sırasını takip ediyorlar yani olayların ardı ardına geldiğini takip ediyorlar ve bunu yorumluyorlar (Ö: hıhı) ve bunu ifade ediyorlar (Ö: evet) birbirlerine soru soruyorlar."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki ifadesinden çocukların yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimi görülmektedir. Öğretmenin *"Yani kesinlikle söylediklerinize katılıyorum ve benim bu gün mesela şaşırtan bir şey vardı hani hikaye de geçen kartopu işte kaplumbağaya tuttu, kaplumbağayı kirpi tuttu falan diye bunu çocuklara daha sonra sorduğumda sırasıyla söylediler (A: evet) mesela."* (GBO, 04.01.16) sözleriyle araştırmacının gözlemlerine katıldığını ve çocukların sözel dil becerilerinden örnek vererek tekniğin yararından bahsettiği görülmüştür. Araştırmacı bu gelişimin nedenini "*Ayşe öğretmenim yani çocuklara kitabı ellerine verdiğimiz için, onu yeterince inceleyebildikleri için, resmi yeterince gördükleri için evet yazıyı okuyamıyorlar ama yazının farkına vardıkları için eee ve sizi daha iyi dinleyebiliyorlar yani siz onlara okurken onlar resimlere bakabiliyorlar bu önemli bir şey işte anlamlandırma.*" (GBO, 04.01.16) sözleriyle koçluk sürecinin başından itibaren çocukları kitap ile daha çok buluşturmanın okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimi desteklediğini belirttiği görülmektedir.

Araştırmacı tarafından çocukların yeni kelimeler öğrenme fırsatlarını değerlendirmesi gerektiği bir çok geri bildirim oturumunda söz edilmiştir. 14.12.15 tarihli etkinlikte çocuklara hikaye anlatılmıştır. Hikaye de bir çok deniz canlısı karakteri bulunmaktadır. Çocuklar ahtapot, yengeç ve yunus karakterlerini tanırken deniz kestanesini tanıyamamıştır. Resimlerden yola çıkarak adının ne olduğunu bulmaya çalışmışlardır. Bu durumda öğretmen "dikenli", "kabuklu" gibi ipuçları vererek canlının ne olduğunu buldurmaya çalışmıştır. Çocuklar "kestane" dedikten sonra öğretmen canlının "deniz kestanesi" olduğunu söylememiştir (GN, 14.12.15). Aynı tarihli geri bildirim oturumunda bu durum konulmuş, öğretmenin ipuçları vererek yeni kelimeler öğrenmeleri için fırsatları değerlendirme girişimi

takdir edilmiştir. Fakat okuma yazmaya hazırlığın daha etkili olması için koç tarafından sürecin kestane kelimesi ile sona ermesinin çok doğru olmadığı bunun yerine deniz kestanesi kelimesini kullanılarak canlının gerçek adının söylenmesi gerektiği ifade edilmiştir (GBO, 14.12.15). Yeni kelimeler öğrenme açısından kelimenin tam hali ve anlamının doğru bir biçimde ifade edilmesinin önemi öğretmene aktarıldığı görülmektedir. Öğretmenin "*Adının deniz kestanesi olduğunu söyledik ama duyulmadı daha vurgulu bir şekilde söyleyebilirdik evet. Kesinlikle o şekilde yapabilirdik.*" (GBO, 14.12.15) sözleriyle araştırmacının bu konudaki önerisini kabul ettiği görülmektedir. Aynı zamanda etkinlikte hikaye geçen deniz canlıları ve yaşamı hakkında yeni kelimeler öğrenme açısından fırsatları değerlendirmek gerektiğini araştırmacı "*Hayvanları tek tek resimleri de gösterilmişti. Belki hikayenin sonunda bunlarla ilgili kısa bir sohbet edilebilirdi. Çocukların yeni kelimeler öğrenmesi için bu önemli bir adım olabilirdi değil mi?"* (GBO, 14.12.15) sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Bu ifade ile öğretmene daha farklı şekilde yeni kelimeler öğrenme yollarını göstermeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin "*Aslında planladığım oydu hani anlattıktan sonra tekrar kartları göstererek hani ne olduğunu nasıl olduğunu sormaktı. Ama bu kez etkinlik çocuklarında aslında yönlendirmesiyle farklı yöne çevrildi. Öyle olunca hani ee birazda fırsat eğitiminden yararlanarak direkt konumuzun en başındaki sokak hayvanlarına geri döndük. Yani hani o şekilde bir sapma oldu. Yoksa aslında benim planladığımda bu şekilde hani kartlar üzerinde hayvan tanıtımıyla ve hayvan özellikleriyle devam etmekti aslında."* (GBO, 14.12.15) sözlerinden resimli kartları kullanarak karakterler hakkında sohbet etmeyi düşündüğünü fakat gerçekleştiremediği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenin karakterler hakkında sohbet etmesinin çocukların bu konulardan hareketle yeni bir kelime öğrenmesi değil karakterler ve özellikleri hakkında genel bir sohbet etmek olduğu anlaşılmaktadır. Yeni kelimeler öğrenmenin çocukların sözel dil becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerini gelişimini sağladığı öğretmene aktarıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının öğretmene etkinlik sırasında ve daha önceki etkinliklerde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çocuklarla öğrenme girişimlerinin çocukların yeni kelimeler öğrenmesi açısından önemli olduğunu açıkladığı görülmektedir. Sözel dil becerileri açısından yeni kelimelerin öğrenilmesi ile ilgili fırsatları değerlendirmeye ilişkin farklı bir örnek ise 22.12.15 tarihli geri bildirim oturumun da şu şekilde gerçekleşmiştir: "*Mesela "ziyafet, adil olma, haksızlık" gibi yeni kelimeler geçti ve (Ö: evet) siz bunları çocuklara sordunuz. "Haksızlık nedir? Adil olma nedir?" (Ö: hıhı) Daha önceki konuşmalarınızda size hatırlatmıştım (Ö: hıhı) yine hani bunu böyle yeni kelimeleri fırsat yakaladığınızda*

çocuklara söylemeliyiz diye (Ö: hıhı). --- Meydan okuma nedir? diye sorduğunuzda, biri dedi ki: "Öğretmenim daha önce, az önce siz söylemiştiniz, yemek yemek miydi?" (Ö: hıhı) demişti. Yani bunu karıştırdı (Ö: evet). Siz geri dönüp, "Hayır, o ziyafetti. Ziyafette yemek yenir, işte çok büyük yemektir." (Ö: hıhı) gibi açıklamalarla yeni kelimeleri öğrenmelerini, bu eski kelimelerin de tekrar hatırlanmasını sağlama, çocuklarda yine ifade, sözcük dağarcıklarını (Ö: hıhı) geliştirecekti. Bu açıdan çok önemliydi, çok güzel oldu." (GBO, 22.12.15) Araştırmacının öğretmenin yeni kelimeler öğrenme ile ilgili fırsatları değerlendirmesi için 28.12.2015 tarihli geri bildirim oturumunda o gün uygulanan etkinlikte gerçekleşen yeni kelimeler öğrenme fırsatını *"Mesela bir de şeyleri yaptığınıza çok sevindim. Bu fırsatlardan yararlanalım diye size söylemiştim (Ö: hıhı) hani. Bu teknikleri kullanalım diye. Mesela "fırının derecesi nedir? Neyi ayarlarız?" yani (Ö: hıhı) oradaki o sorularınız hani çocukların ısısını ayarlarız, sıcaklığını ayarlarız. Bu dönütleriniz çok güzel. Bir tane daha söylemiştiniz. Damak tadı sanırım (Ö: evet). Hah. Damak tadı. Orada biraz daha onu genişletseydiniz aslında. Yani yeni kullanılan bir (Ö: hıhı) kelimeydi. Orada çocuk "damak tadımıza göre işte tuzunu, zeytin yağını, nar ekşisini (Ö: evet) dedi hatta. Ekşisini ayarlarız dedi (Ö: hıhı). Ben istedim ki o anda siz "damak tadı nedir çocuklar?" diye bir sorun istedim açıkçası (Ö: hıhı). Ama sanırım biraz şeyin içinde kayboluyor bazen (Ö: evet) bazı fırsatlar. Ama biraz daha gözünüz açık olursa sevinirim (Ö: hıhı)."* (GBO, 28.12.15) şeklindeki sözleriyle açıkladığı görülmektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmenin *"Fırının derecesi nedir? Neyi ayarlarız?"* (GBO, 28.12.15) sorusu ile yeni kelimeler öğrenme ile ilgili fırsatları değerlendirme davranışlarının geliştiği söylenebilir. Öğretmenin etkinlikleri uygulaması sırasında kendiliğinden ortaya çıkan yeni kelimelerin öğrenilmesi sağlayacak fırsatları değerlendirme konusunda koçluk desteğinin katkısı görülmektedir. Bununla beraber araştırmacının *"Bir tane daha söylemiştiniz. Damak tadı sanırım (Ö: evet). Hah. Damak tadı. Orada biraz daha onu genişletseydiniz aslında"* ve *"Ben istedim ki o anda siz "damak tadı nedir çocuklar?" diye bir sorun istedim açıkçası."* (GBO, 28.12.15) cümlelerinden öğretmenin yeni kelimeler öğrenme için bütün fırsatları değerlendiremediği de görülmektedir. bu durum öğretmenin yeni öğrendiği kavramları ya da becerileri uygulama konusundaki uyum sağlama sürecinde olduğunu göstermektedir.

Araştırmacı 6. geri bildirim oturumunda günün değerlendirmesi yapılırken çocukların sözel dil becerilerini geliştirilmesi açısından yöntem ve teknikler öğretmen ile tartışılmıştır. Öğretmene tekniklerin nasıl kullanılabileceği alternatifleri sunulması yanı sıra teknik, etkinlik ve oyunların birbirinin yerine kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu durum

araştırmacının öğretmenin daha önceki uygulamalarından yola çıkarak "*Siz daha önceki etkinliklerinizde tombala gibi oyunlar oynadınız (Ö: hıhı). Tombalada bir kart seçilir, bu kartın üstünde bir resim yada bir konu yazar (Ö: hıhı). Bunlarla ilgili çocuklara anlatmalarını isteyebiliriz. Orada "adil olma" kelimesi çıktı. Çocuklar, işte ne çıkmışsa adil olma ile ilgili onu anlatabilir (Ö: hıhı) onu açıklayabilir veya bununla ilgili birkaç, 22 tane kelime, sözcük grubu ya da deyim yada başka bir şey yazılı çocukların bunları açıklaması veya yorumlaması istenebilir (Ö: hıhı). Böyle bir etkinlik yapabiliriz. Çünkü önemli olan çocukların sözel dil becerilerini geliştirmek (Ö: evet). --- Ama başka teknikler de kullanabiliriz."* (GBO, 22.12.15) şeklindeki sözleri ile teknikleri oyun veya etkinlik şeklinde ele alabileceğini açıkladığı anlaşılmaktadır. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin çocuklar tarafından kazanımı için öğretmene yöntem, teknik ve stratejilerin oyun veya etkinlik olarak nasıl ele alınılabileceği konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

14.12.15 tarihli geri bildirim oturumun sonunda araştırmacı öğretmene bir sonraki etkinliğin türünü sormuştur. Öğretmen ertesi gün çocuklara bir okuma yazmaya hazırlık etkinliği planladığını "*Yedi sayısı ile alakalı bir etkinlik planlıyorum ---- ama yedi sayısı ile alakalı bir etkinlik düşünüyorum*." (GBO, 14.12.15) cümlesiyle ifade etmiştir. Öğretmenin ifadesinden sayı kavramını okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak ele aldığı anlaşılmaktadır. Araştırmacı ise "*Peki Ayşe öğretmenim benim şöyle bir önerim olacak eğer kabul ederseniz. Acaba yarın bir hikaye kitabı ile ilgili bir etkinlik alsak. (Ö: hı hı) Normal ee bir hikaye kitabının okunması. Yani bugünkü etkinliğimiz pekiştirmek adına (Ö: hı hı) yarın neler yapabiliriz yani nelere daha düzeltebiliriz adına yani hikaye kitabı okuma ile ilgili bir etkinlik almamız mümkün mü*?" (GBO, 14.12.15) şeklindeki sözleri ile öğretmenin planladığı etkinliği daha önceki öğrenilen kavramların veya stratejilerin pekiştirilmesi için hikaye kitabı kullanarak yeni kelimeler öğrenme etkinliği devam ettirme önerisinde bulunduğu görülmektedir. Bu şekilde öğretmenin hikaye kitabını daha etkin bir şekilde kullanılması ve kitapları kullanarak okuma yazma becerilerini nasıl geliştirebileceğini fark etmesi sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ise "*Tabiî ki mümkün. (Ö: Hı hı) Yani hani şunu yapabiliriz. Çocuklara bir hikaye kitabı seçtirip belki hikaye tamamlatma yapabiliriz. Yani hikaye kitabını belirli bir noktaya kadar ee okuyup geri kalanını kendi hayal güçlerine göre tamamlamalarını isteyebiliriz."* (GBO, 14.12.15) şeklinde araştırmacının önerisini kabul ettiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin ifadesinden öğretmenin etkinliği gerçekleştirmek ve geliştirmek için çabası açıkça görülmektedir. Bu durum öğretmenin öğrenmeye açık oluşu ile öğretmen ve araştırmacının uyum içinde

çalışmasına örnek olabilir. Araştırmacı okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için bir araç olarak kullanılacak kitabı daha etkin kullanımı için ne yapmak gerektiğini açıklamıştır. Araştırmacı 5. geri bildirim oturumunda kitap ile yapılacak etkinliklerde kitabı çocuklara okumaya hazırlanmak için daha önce kitabın okunması gerektiğini "*O yüzden bugün şuna dikkate edelim en azından, nerede sesimizi, vurgumuzu, nerede sesimizi yükseltip alçaltacağız, hangi kelimelere vurgu yapacağımız daha önceden bilmeliyiz. (Ö: hıhı) Hikâye okumalıyız. Bulmacayı okumalıyız veya sorularımız daha önceden belirlemeliyiz (Ö: hıhı) ki biz herhangi bir durumda direkt bunları, bu çözümlerimizi ortay koyabilelim*." (GBO, 15.12.15) sözleri ile açıkladığı görülmektedir. bu şekilde öğretmenin etkinliklere uygulamadan önce kullanacağı stratejileri tam olarak uygulayabilmesi için hazırlık yapması konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

Nasrettin hoca kostümü ile fıkralarının anlatımını içeren etkinliğin değerlendirilmesinin ardından araştırmacı öğretmene etkinliğin geliştirilmesine yönelik bir teknik önermiştir. Araştırmacının önerisi şu şekildedir: " ---- *bir teknik aklıma geldi. Bunu bizde yapabilirdik. Yani çocuklar fıkraları öğrendiler. Mesela yarın ki etkinliğimizde ee çocukların öğrendiği fıkraları biz yazabiliriz. Onlar anlatıp biz yazabiliriz. Kaç tane fıkra öğrendiler. Zaten sanırım en çok öğrenilen fıkraları ele alabiliriz. Çocuklardan sorarak hepsini sorarak öğretmenine yazdırma etkinliği yapabiliriz. Öğrendikleri şeyleri farklı tekniklerle ifade etmelerini sağlayabiliriz. Bugün sözel olarak anlattılar. Yarın toplu olarak birkaç çocuk fıkrayı tamamlattırabiliriz. Tahtaya fıkranın başını yaza bilirsiniz. Neydi dün öğrendiğimiz fıkralardan birini yazalım çocuklar. Mesela düdükle ilgili fıkra. Bu nasıl başlıyordu. Aydın söyle. İlk cümleyi yazdım. Sonra hakan sen söyle sonra ne olmuştu. Bu tür fıkraları tahtaya yazıp o söyledikleri şeylerin aslında yazıya da dökületeceğini fark ettirmiş oluruz onların hikayelerini desteklemiş oluruz veya hayal güçlerini desteklemiş oluruz."* (GBO, 16.12.15) Buradan anlaşılacağı üzere yazı farkındalığını geliştirmek amacıyla geçmiş yaşantılardan yola çıkılarak bir strateji geliştirilmiştir. Araştırmacı bunun için dikte etme tekniğinin kullanılmasını önerdiği görülmektedir. Tekniğin nasıl uygulanılacağını öğretmene aktardığı görülmektedir. Bunun yanında öğrenilen tekniklerin farklı etkinliklerde de kullanılabileceği öğretmene ifade edildiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda koçluk sürecinde öğretmenin kullanabileceği strateji ve yöntem, tekniklerin geliştirilmeye yönelik davranışları görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacının öğretmenin sınıfına özel olarak tekniği nasıl uygulanacağına ilişkin örnek vermesi koçluk sürecinin o sınıfa ait planlama yapılmasına da bir örnek olarak verilebilir.

Koçluk sürecinde araştırma sürecine dahil olan sınıfa ait yaşanan aksaklıklara çözüm getirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenin sınıfta yaşadığı sorunlardan biri de dikkat dağınıklığı, ilgiyi bir noktaya toplayamama olarak gözlemlenmiştir. Araştırmacının gözlemleri sırasında bu aksaklıklara dikkat çekmiş ve geri bildirim oturumlarında öğretmene yaşadığı aksaklıkları giderme konusundan stratejiler geliştirmesine yardımcı olmuştur. Örneğin 17.12.15 tarihli geri bildirim oturumundaki değerlendirmeleri sırasında araştırmacı öğretmenin ilgi toplama da zorluk yaşadığını gözlemlemiş ve öğretmene "---- *Yani orada tavşanlı bir şarkı söylediniz (Ö: hıhı) --- ve biraz dağıldı gibi oldu. Orada da aslanla ilgili bir tekerleme parmak oyunu işin içine soksaydınız (Ö: hıhı) belki daha çabuk toparlayabilecektiniz değil mi? (Ö: evet)"* (GBO, 17.12.15) şeklinde farklı teknikleri kullanılabileceği ifade edildiği görülmektedir. Araştırmacının etkinlikten yola çıkarak "*Yani sizin orada eee tavşanla ilgili bir maskeyi, (Ö: hıhı) çocuk tavşan maskesini taktı (Ö: hıhı) ve onu canlandırmasını istediniz. Onun arkasından tavşan ile ilgili bir şarkıyla bunu desteklemeniz, (Ö: hıhı) aslında çocukların ilgisini birden yine topladı. (Ö: hıhı) İşte bunun gibi teknikler aslında çocukların bu dağıldıkları yani ilgilerinin dağıldıkları noktalarda işin içine soktuğumuzda çocukların birden tekrar toplandığını görüyoruz. (Ö: hıhı hıhı) Eee böyle şarkı, parmak oyunu, tekerleme, bilmece gibi yöntemleri veya teknikleri (Ö: hıhı) daha sık kullansak daha iyi olur diye düşünüyorum."* (GBO, 17.12.15) şeklindeki sözleri ile etkinliğe ilgi çekme ve dikkati toplama ile ilgili çözümler getirildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmene uygulamaları sırasında yaşadığı zorlukları aşmak için stratejiler geliştirmesi açısından koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Benzer bir önerinin 19. geri bildirim oturumunda *"Öğretmenim müzik, tekerleme, parmak oyunuyla bu tür etkinliklere giriş yapmanızı tavsiye ederim. ---- Size tavsiyem daha çok parmak oyunu ve şarkı, müzik kullanmanız. (Ö: evet)"* (GBO, 13.01.16) şeklinde ifade edildiği de görülmektedir. Okul öncesi dönemde şarkı söyleme, parmak oyunu, tekerleme, bilmece gibi tekniklerin bu tür zorlukların üstesinden gelmek için kullanılabilecek teknikler olarak öğretmene aktarıldığı anlaşılmaktadır. Etkinlikleri uygulama sırasında karşılaşılan zorluklarla başa çıkma için stratejileri kullanma açısından koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Bu şekilde öğretmen yöntem, teknik ve strateji bilgisinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenin 21.12.16 tarihli uygulamasında hikaye okuma etkinliğine parmak oyunu ile başlaması gözlenmiştir. Bu durum öğretmenin daha önceden konuşulan strateji önerilerini uygulamaya başladığını göstermektedir (GN, 21.12.16). 6. geri bildirim oturumunda bu durum öğretmen ile beraber değerlendirilmiş ve araştırmacı "*Parmak oyunlarını daha sık kullanabiliriz. (Ö:*

hıhı) Parmak oyunu ya da tekerleme ya da şarkı. (Ö: hıhı) Bu tür etkinliklere, aslında hikâye değil bütün etkinliklere giriş yaparken bu tür teknikler diyeyim (Ö: hıhı) veya bu tür yöntemler parmak oyunu şiir tekerleme şarkı gibi yöntemler sizin istediğiniz düzeni daha kolay ve kısa sürede almanızı sağlayacaktır." (GBO, 22.12.15) şeklinde geri dönüt vermiştir. Burada araştırmacı tarafından öğretmene parmak oyunu, şiir, tekerleme ve şarkı söyleme gibi teknikleri sadece hikaye ile ilgili etkinlikler de değil diğer bütün etkinliklerden kullanabileceğini ifade edildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin etkinliklerini ilgi çekici hale getirmenin bir yolu olduğunu vurgulanmış, tekniklerin çeşitlendirilmesi önerisinde bulunulduğu görülmektedir. Öğretmenin etkinliklerinde kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri çeşitlenmesi açısından koçluk desteği verildiği görülmektedir.

Yaşanan aksaklıklardan biri de öğretmenin nasıl gerçekleştireceği ile ilgili yeterince düşünceye sahip olmaması ve dolayısıyla çocukların etkinliği nasıl yapacakları hakkında bir bilgiye sahip olmamalarıdır. Araştırmacı 22.12.15 tarihli uygulamada etkinliğin değerlendirmesini istediğinde öğretmen etkinliğinde gösteri tekniğini kullanmak istediğini belirtmiş ve ardından *"Ama ilk yapanı tekrar ve taklit ediyor nitelikte devam ediyor"* (GBO, 22.12.15) sözleriyle tekniğin işe yaramadığı şeklindeki düşüncesi ifade ettiği görülmektedir. Bunun üzerine araştırmacının yöntem ve teknikleri doğru kullanılması ile daha yararlı olacağını "----- *Yani benim anlatmak istediğim orada çocuğun neler yapacağı veya neler söyleyeceği ile ilgili değil (Ö: hıhı). Nasıl yapacağı ile ilgili. ------ Çünkü daha önce bilmedikleri için veya böyle bir etkinlik yapmadıkları için, çocuklar ne yapacaklarını tam olarak anlayamaz. Yani nasıl yapacaklarını (Ö: hıhı) anlayamazlar*." (GBO, 22.12.15) sözleri ile açıkladığı görülmektedir. Öğretmene çocukların canlandırmayı nasıl yapmaları gerektiğini anlayamadıklarını örneklendirerek şu şekilde açıklanmıştır. " ------ *Yani hatta bazıları canlandırma yaparken, bazıları: "Şöyle de yapacaktı, işte şuraya da çıkacaktı, işte kaplumbağa tepeye çıkmıştı, tavşan uyumuştu, ama ilk önce tavşan önde gidiyordu, sonra kaplumbağa öne geçti." gibi böyle önerileri geldi (Ö: hıhı) çocukların veya itirazlar geldi (Ö: hıhı, evet) arkadaşlarına dair. Yani bu aslında ne yapacaklarını bildiklerini ama nasıl yapacaklarını bilmediklerini bize gösteriyor."* veya *"çok iyi anlayan çocukların sahneye çıkıp, "Hadi bakalım sen söyle, canlandır." dediğinizde yapmadığını görüyoruz (Ö: evet). "Utanıyorum, unuttum, işte hatırlamıyorum." şeklinde cevap veriyor."* (GBO, 22.12.15) Canlandırma yaparken gösteri tekniğini kullanmaya çalışan öğretmene sorunun nasıl çözebileceği araştırmacı tarafından *" ---- O yüzden nasıl yapacakları ile ilgili bizim onlara biraz fikir vermemiz için, biraz somutlaştırmamız lazım olayı (Ö: evet). O yüzden dedim belki*

biz bir deneme yapsaydık, veya hikayeyi direkt olarak canlandırma yöntemiyle anlatabilirdik (Ö: Anlatsaydık, evet). Yani beraber çalışıp hikayeyi yani konuşmalarla birlikte (Ö: hıhı) veya siz anlatırdınız, yardımcı öğretmeniniz ve ben bunu siz anlatırken canlandırabilirdik (Ö: hıhı). Yani bu tür somutlaştırılmış yöntemler çocukların nasıl yapacakları ile ilgili onlara fikir sağlayacaktır." veya "ve bunu daha çok oyunlaştırıp eğlenceli hale getirmeliyiz ki çocuklar hem oynarken bu becerilerini geliştirip o sürecin içinde bunu öğrenmeliler." (GBO, 22.12.15) sözleriyle açıkladığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere çocukların tekniği dolayısıyla etkinliği daha iyi gerçekleştirebilmesi için stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Birden çok strateji sunarak öğretmenin tekniklerin doğru kullanımı ile ilgili bakış açısı geliştirmeye çalıştığı da görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacının kendini de uygulamalara dahil ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının koçluk sürecinin "ortak olma" özelliğini ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla yaşanan sorunları çözmek için sürecin her boyutunda var olduğunu ve yaşanan bütün gelişmeleri, sorunları sahiplendiğini söylemek mümkündür. Verilerden anlaşılacağı üzere öğretmenin tekniklerin doğru kullanımına ilişkin koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

Koçluk sürecinde öğretmen yöntem, teknik açısından zenginleştirilmeye yönelik koçluk desteği sağlanmıştır. "*Hatta bugün bir önceki gün konuştuğumuz gösterip yaptırma tekniğini kullandım.*" (Günlük, 17.12.15) şeklindeki sözleri ile yöntem, teknik hakkında bir çok kez öğretmen ile konuşulduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı "*Ama mutlaka bir gün onlarda gelişirdi. Ama bu kadar eğlenerek, oyun oynayarak olmazdı. (Ö: hıhı) O yüzden böyle yöntem ve teknikleri biraz daha çeşitlendirmemizi gerektiğini (Ö: hıhı) düşünüyorum.*" (GBO, 17.12.15) sözleri ile neden yöntem ve tekniklerin zenginleştirilmesi gerektiği vurgulandığı görülmektedir. 21.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda da bir sonraki etkinliği planlama aşamasında oyun etkinliğinin daha etkin kullanımı için araştırmacının "*Özellikle gösteri yöntemi o yerde kullanmak gerekir (A: evet) bu oyunu anlatma sırasında.*" (GBO, 21.12.15) şeklinde yöntem, teknik önerisinde bulunduğu görülmektedir. Kullanılacak yöntem, tekniklerin veya olası problem durumların karşı geliştirilen stratejilerin uygulamalar sırasında öğretmene eğitim öğretim kolaylığı sağlayacağı pek çok kez aktarılmıştır. Araştırmacı öğretmenin 4. uygulamasında dramatisazyon tekniğini uyguladığını gözlemlemiştir. (GN, 17.12.15) Öğretmenin etkinliği gerçekleştirirken dramatizasyon tekniğinin uygulamasına yarattığı kolaylığı araştırmacı 4., 14. ve 17. geri bildirim oturumlarında "*Dün konuştuğumuz (Ö: evet evet) çocuklara bir şey yaparken ilk önce kendimiz yapıp göstermeliyiz ki (Ö: evet) onlar daha kolay anlasınlar, (Ö: hıhı) ne*

yapacaklarını daha iyi bilsinler diye. (Ö: evet) Fark ettiyseniz siz yaptıktan sonra onlar daha iyi anladılar (Ö: evet) canlandırmanın ne demek olduğunu veya taklit etmenin ne olduğunu (Ö: evet) yani o role bürünme öğretmenimiz - - -" (GBO, 17.12.15) ve *"beraber bir deneme yapmayı istemeniz --- çok doğru bir hareketti. (Ö: hıhı) Çünkü çocukların ne yapacaklarını görmelerini sağladınız. (Ö: hıhı) ---- böyle somutlaştırmanız veya göstermeniz çok doğru bir hareketti"* (GBO, 06.01.16) ile *"Çoğunda yapıyorsunuz (Ö: evet) zaten ilk başta kendiniz yapıyorsunuz zaten ama bunu hemen hemen her etkinliğinizde yapsanız daha iyi (Ö: hıhı) olur."* (GBO, 11.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmacının dramatizasyon tekniğini hangi durumlarda ve nasıl kullanılabileceği konusunda koçluk desteği sağladığı görülmektedir. Benzer şekilde 15.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda "*Bence bir kere deneyebiliriz. Zaten bizim amacımız bu değil mi. (Ö: hıhı) deneyerek en doğruyu bulmaya çalışıyoruz*." (GBO, 15.12.15) sözleriyle teknikleri deneme yapması konusunda öğretmeni cesaretlendirdiği görülmektedir. Öğretmen 17.12.15 tarihli günlük notundaki *"İlk önce unuttum ama çocuğun yapamadığını görünce sevinç öğretmenimle konuşmamız aklıma geldi. Uyguladım ve çocuklardan daha başarılı sonuçlar aldım."* (Günlük, 17.12.15) ve araştırmacının "*Açıkçası sizin unuttuğunuzu düşünmüştüm. Sonra siz hatırlayıp tekrar (Ö: hıhı) yaptığınızda çok mutlu oldum*." (GBO, 17.12.15) sözlerinden anlaşılacağı üzere öğretmenin araştırmacının öneride bulunduğu teknikleri denediği ve olumlu sonuçlar aldığını ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacının öğretmenin kullandığı gösteri, deneme, vb. tekniklerin uygulamalarında öğretmene kolaylık sağlayacağını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin 5. uygulamasında dramatizasyon tekniğini kullanmaya başladığı görülmektedir. Öğretmen "*Ben fark ettim ki sizin de söylediğiniz gibi gösterdiğim zaman daha iyi yapıyorlar."* (GBO, 21.12.15) sözleriyle gösteri veya dramatizasyon tekniğinin uygulamalarında kendine kolaylık sağladığını belirtmiştir. Aynı zamanda 17. geri bildirim oturumunda araştırmacının *"Zaten burada o kafiyeyi, kafiyeyi anladıktan sonra yani ne yapmaları (Ö: hıhı) gerektiğini anladıktan sonra çocuklar tıkır tıkır yapıyorlar. (Ö: evet)"* (GBO, 11.01.16) ifadelerinden gösteri tekniğinin yararlarını belirttiği görülmektedir. Bu şekilde öğretmenin koçluk desteği aracılığıyla edindiği yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamalarında kolaylık sağladığı yönündeki kazanımlarını kendi sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin uygulamalarından ise koçluk desteği sürecinde edindiği yöntem, teknik ve strateji geliştirme açısından gelişimi anlaşılmaktadır.

Koçluk süreci boyunca öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve stratejiler geliştirilmeye çalışılmıştır. Geri bildirim oturumlarında araştırmacı gözlemlerinden yola çıkarak öğretmenin kullandığı teknikleri nasıl daha etkili hale getirebileceğine ilişkin yansıtmalarda bulunmuştur. Araştırmacının öğretmenin kullandığı hikaye tamamlama tekniğini geliştirmeye yönelik örnekleri aşağıdaki gibidir: " ---- *tamam neşe o zaman ben senin yerine bu hikâyeyi tamamlayabilirim*", " ---- *çocuklar ecenin hikâyesini kim tamamlamak ister" "acaba ecenin kedisi nereyi gitmiş?" Ne içmiş?"*, "*Marketten neler almış?" "acaba markete niye gitmiş?" "karnı mı çok acıkmış*", "*siz olsaydınız nasıl tamamlardınız?" "Ecenin kedisi sizin evinize geldi nasıl oynardınız?" "Ne yapardınız?*" (GBO, 17.12.15). Dikkatin hangi özelliğe yoğunlaştırması isteniyorsa sesi kullanma, vurgulama ve tonlama özelliklerinin etkin kullanımı ile tekniklerin doğru kullanımını sağlamaktadır. Araştırmacı 5. uygulama da öğretmeni sesini kullanma vurgu ve tonlamaları nasıl yapılması gerektiği ile ilgili "*Bu rakamın yönü nerededir? yerine Yönü nerededir? yani yönüne vurgu yapmalıyız. (Ö: yönüne vurgu yapmak gerek) Hangi kelimeyi neyi istiyorsak biz o kelimeyi vurgu yapmalıyız. (Ö: hıhı) Mesela bu elmanın rengi nedir? (Ö: hıhı) Kırmızı ceketi bana getirir misin? Orada bir sürü ceket vardır"* ve *"Bir hikâye kitabını okurken de illaki son kelimeyi son kelimeye vurgu yapmak zorunda değiliz. (Ö: hıhı) Küçük ayıcığın sesi çok inceydi. Mesela orada "çok ince" aslında önemli olan vurgulanması gereken. Yani çocukların dikkat etmesini istediğimiz şeylere vurgu yapmalıyız. (Ö: hıhı) Çok inceydi. Acaba neden inceydi? İnceydi. İnce, çok ince. - - - (Ö: evet, evet) Ve burada ne isteniyorsa ona göre biz sesimizi biz ayarlamalıyız. (Ö: hıhı) Bunun için tabii hikâye kitabını daha önceden bir okuyup, (Ö: hıhı) bilip nerde nasıl konuşacağımızla ilgili bizim bir düzenleme yapmamız lazım. (Ö: hıhı) Anlatabildim mi? (Ö: evet) Yani hep cümlenin sonunda değil de orada verilmek istenen şeye veya vermek istediğimiz şeye vurgu yapmalıyız. (Ö: hıhı) Kavramı mı bu? nesne mi? Olay mı? Konu mu? neyse (Ö: hıhı) sesimizi ona göre düzenlemeliyiz*." (GBO, 21.12.15) şeklindeki örneklerle açıkladığı görülmektedir. Bu şekilde öğretmenin teknikleri daha etkili hale gelmesi için dikkatin hangi özelliğe yoğunlaştırılması isteniyorsa ses, vurgu ve tonlamayı nasıl kullanılacağına ilişkin örnek vererek sonraki uygulamalarında nasıl kullanabileceği görmesi sağlayacak şekilde koçluk desteği verildiği anlaşılmaktadır.

Koçluk sürecinde öğretmenin kullandığı teknikleri daha etkili kullanımını ve uygulamaları geliştirmeye yönelik bilgilendirmeler de yapılmıştır. Araştırmacının "*Mesela bu etkinliğimiz de en çok soru sorma ile ilgili teknik kullandınız. (Ö: evet) Ama bir soru sormanın da birçok çeşidi var. (Ö: hıhı) Şimdi mesela birisinde yaptınız çok iyiydi. Çocuğun çocuklara soru*

sorması veya diğer çocukların anlatan çocuğa soru sormasını (Ö: hıhı) sağlama" veya "*Soru sormanın birçok çeşidi var. Biz çocuklara genelde açık uçlu sorular sormalıyız. Yani evet hayır cevabını almaktansa (Ö: hıhı) çocukların farklı kelimeler kullanmasını ve cümle kurmasını gerektiren sorular sormalıyız. (Ö: hıhı) Çocuğa mesela" inek mö mü der?" demek yerine "inek nasıl ses çıkartır?" "ineğin ne renkleri olur?" "pembe renkli inek olur mu?" "neden olmaz?" gibi böyle daha ayrıntılı düşünmesini gerektiren sorular sormalıyız.*" (GBO, 17.12.15) gibi açıklamaları ile soru sorma tekniğinin farklı şekillerde nasıl kullanılabileceği örneklendirildiği görülmektedir. Aynı zamanda geri bildirim oturumunda soruların "*Zamanı kurtarmak için değil de gerçekten çocukları düşündürecek sorular.*" (GBO, 17.12.15) ve "C*evabını bilmediği soruyu sormamak gerektiği.*" (GBO, 17.12.15) şeklinde soru sorma tekniğinin özellikleri öğretmene ifade edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmacı öğretmene *""Arı ne renktir?" "Arının şöyle olmasaydı ne olurdu?" "Sarı siyah" (Ö: hıhı) diyecektir çocuk. Peki, "arının rengi kırmızı olsaydı ne olurdu acaba çocuklar?" Acaba kırmızı olsaydı arılar uçarken çok dikkat mi çekerdi?" "O zaman belki onlara daha çok zarar verirlerdi. Kuşlar belki onları kolay fark edip yiyebilirlerdi*."" veya "*Tavuk neden uçamaz" dediniz. (Ö: hıhı) Aslında o güzel bir soruydu. "Tavuk bir kuş değildir" dedi bir çocuk. Ama yanlış hayır çocuklar tavuk da bir kuştur. Kanadı olan her şey kuştur. Peki, tavuk neden o zaman kuşlar gibi uçamıyor? "Bir düşünün bakalım, çok iyi düşünün"* (GBO, 17.12.15) şeklinde ne tür sorular sorması gerektiğini örneklendirerek açıkladığı görülmektedir. Öğretmen 17.12.19 tarihli uygulamasında çocukların çeşitli hayvan maskeleri takmasını o hayvan ile ilgili arkadaşlarına sorular sormasını sağlamıştır (GN, 17.12.15). Araştırmacı öğretmenin kullandığı çocukların diğer çocuklara soru sorması gibi bilinen yöntemleri farklı şekillerde kullanılması daha sık yapılması gerektiği belirttiği görülmektedir. Bu örneklerden yola çıkarak araştırmacının teknikler hakkında bilgi aktarımının yanında, çocukların birbirlerine soru sorması, açık uçlu soru sorma, tek cevaplı sorular sormaktan kaçınma gibi özelliklerinden bahsederek soru sorma tekniğinin geliştirilmeye yönelik açıklamaları görülmektedir. Öğretmenin daha önceden kullandığı soru sorma gibi tekniklerin öğretmenin kullanmadığı özelliklerinden yola çıkarak tekniğin geliştirilmesi açısından koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

Öğretmen karşılaşabileceği olası problem durumlarında olası çözüm önerilerini "*Orada belirtmeliyiz şu şarkı söylenebilir, bu parmak oyunu, şu tekerleme yapılabilir veya burada şarkı burada soru sorma teknikleri kullanabilir*" ve "*Bu yüzden daha çok şarkı, daha parmak oyunu tekerleme. Evet, bunları biraz öğrenmek zaman alıyor.*" (GBO, 17.12.15) şeklindeki

sözleri ile örneklendirilmiştir. Bu durum koçluk sürecinin öğretmenin karşılaşabileceği zorluklarla başa çıkması için strateji geliştirmesi açısından destek sağladığını göstermektedir. 22.12.15 tarihli uygulamada öğretmenin parmak oyunu oynayarak bir başka etkinliğe geçiş yapmıştır. Parmak oyunu tekniğini kullanmanın öğretmenin uygulamalarına sağladığı katkıyı araştırmacı " ---- *ilk parmak oyunu oynadınız, tavşanla ilgili (Tavşanla ilgili hıhı) bir parmak oyunu oynadınız. Sonra kitap okumaya geçtiniz (Ö: hıhı). ---- Çünkü çocukların ilgisini veya bir etkinliğe girişi daha iyi sağlıyor (Ö: hıhı). Çocukların dikkatini bir anda topluyor*." (GBO, 22.12.15) sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında araştırmacı öğretmene tekniğin doğru kullanımına ilişkin "----- *Ama parmak oyunu ile hikaye arasında bir bağlantı kursak daha iyi olurdu, diye düşünüyorum*." (GBO, 22.12.15) sözleri ile eleştiri de bulunduğu görülmektedir. Hikaye ve parmak oyunu arasındaki bağlantıyı nasıl kuracağını ise "----- *Biliyor musunuz, bugünkü kitabımızda acaba hangi hayvan var? gibi böyle çocukların dikkatini veya ilgisini çekebilecek cümlelerle ---"* (GBO, 22.12.15) şeklindeki sözleri ile örneklendirerek parmak oyunu tekniğinin nasıl kullanılacağını açıkladığı görülmektedir.

Öğretmenin sınıfında yaşadığı sorunlardan en önemlileri sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın fiziksel ortamının bunun için yetersiz olmasıdır. Araştırmacı tarafından önerilen etkinliklerin uygulanmasının zor olduğunu söylemesinin nedeni çoğu zaman sınıfın kalabalık olması ve sınıfın fiziki ortamının buna uygun olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu olumsuz durumu uygun hale getirmek için araştırmacı etkinliklerin uygulanması boyutunda bir çok strateji geliştirmiş ve öğretmen ile paylaşarak uygulanabilirliğini tartışmıştır. 21.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda öğretmenin tasarladığı etkinliğin sınıfın koşullarına uygun hale getirilebilmesi için "*Eğer bir tavşan bir kaplumbağa dramatize etmelerini istiyorsanız, diğer çocuklar da çok müdahale olursa onların canlandırmalarına (Ö: evet) kargaşa yaratabilirler diye söylüyorum. (Ö: hıhı, hıhı) Ama şöyle bir şeyi de düşünmemiz lazım. Ayşe öğretmenim sınıfın kalabalık (Ö: evet) 22 çocuk. Böyle etkinliklerde bütün çocuklara görev vermek lazım, bütün çocukların denemelerini istememiz lazım. ---- 22 çocuğun bunu yapması 11 sefer demek, (Ö: evet) ---- Çünkü tek tek yaptığımızda 22 oluyor. (Ö: hıhı) O zaman çok uzun sürüyor. Çocukların da canları sıkılmaya başlıyor. (Ö: evet, sıkılıyor evet) Ama 10 sefer olduğunda çok da sıkıntı olmayabilir*." (GBO, 21.12.15) şeklinde çocukları gruplara bölme stratejisi geliştirdiği görülmektedir. Bu stratejiye bir örnekte 23.12.15 tarihindeki uygulama da gerçekleşmiştir. Planlanan etkinliğe sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle bütün çocuklar

katılamamıştır (GN, 23.12.15). 7. geri bildirim oturumunda "*acaba çocukları grup yapsaydık, 3-4 kişilik gruplar halinde alıp, bu 4 kişiye bir kelime verip, bunun üzerinde konuşmalarını sağlasaydık, belki daha iyi (Ö: evet) olabilirdi*" veya "*22 kişilik sınıfınız var (Ö: hıhı), 3'er yada 4'er kişilik işte gruplar (Ö: hıhı) haline getirirsek, bütün çocuklara fırsat vermiş oluruz*" (GBO, 23.12.15) şeklinde gruplara bölme stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Bu şekilde sınıftaki bütün çocukların etkinliğe dahil olmalarını ve etkinlik süresinin uzayarak dikkat dağınıklığına yol açmamasını sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanda sınıfa uygun strateji geliştirmeye bir örnek de öğretmenin çocuklar için hazırladığı oyunu çocuklara nasıl anlatacağını planlayamamasına ilişkin geliştirilmiştir. Araştırmacı öğretmenin "tavşan dondu" oyununu çocuklara nasıl oynatacağını sormuş ve öğretmenin oyunu anlatırken yaşadığı karmaşıklığı fark etmiştir. (GN, 23.12.15) Bu karmaşıklığı gidermek için araştırmacı "*Bunu bu şekilde anlatırsak çocuklar anlamaz. (Ö: hıhı) anlamazlar yani. Onun için ne yapacağız? Yardımcı ablanız ve ben ve siz, üçümüz bir ya da iki tekrarla bunu oynayacağız. (Ö: hıhı hıhı. evet) Çocukların gözünün önünde. Bende size yardımcı olacağım. (Ö: hıhı) Çocuklara diyeceğiz ki çocuklar şimdi bu oyunumuzu öğrenmemiz için bizi dikkatli izleyin.----- Sümeyye ve sevinç bana yardımcı olacaklar. Beraber oynayacağız. Siz de çok dikkatli izleyin bakalım. Nasıl bir oyunmuş diye. (Ö: hıhı) İlk önce bizim bir oynamamız lazım. (Ö: hıhı, hıhı) Bir bence iki deneme, (Ö: evet) iki tekrar yapmamız lazım ki (Ö: hıhı) çocuklar ancak anlayabilirler. Sonra çocuklarla birlikte. Hatta üçüncü de (Ö: hıhı) siz bir çocukla birlikte yapabilirsiniz. Sonra çocuklar kendi (Ö: hıhı) aralarında oynama başlayabilirler diye düşünüyorum."* (GBO, 21.12.15) şeklinde çocukların oyunu daha kolay bir şekilde anlayıp oynamaları için strateji geliştirilmiştir. Burada koçluk desteğinin sınıfın ait etkinlik planlamaya ve etkinlikler için en uygun yöntemleri seçip strateji geliştirmeye olan desteği görülmektedir. Koçluk sürecinde sınıftaki bütün durum, koşul ve ya özellikler göz önünde bulundurularak o sınıfa ait, çocuklara en uygun etkinlikler tasarlanması açısından koçluk desteği sağlanmıştır.

22.12.15 tarihli uygulamada tavşan ve kaplumbağa isimli hikaye anlatılmıştır. Daha sonra hikaye dramatizasyon tekniği ile canlandırmaları sağlanmıştır. Dramatizasyon sırasında çocukların hikayenin bazı özelliklerine daha çok ilgi göstermesinden kaynaklanan aksaklık yaşanmıştır. Bu aksaklığın çözümü için geri bildirim oturumunda araştırmacı tarafından hikayeyi özetleme tekniği önerilmiştir (GN, 22.12.15). Araştırmacı yaşanan aksaklığı çözmek için öğretmene "*Ama ne yapmalıydık burada şöyle bir yöntem kullanabilirdik. Hikayeyi anlattıktan sonra siz o önemli olan yerleri vurgulayarak kısaca bir*

özetleyebilirdiniz (Ö: hıhı). Yani orada "Tavşan ile Kaplumbağa ormanda karşılaştılar. Tavşan ormandaki bütün hayvanlara meydan okudu: 'Ben kaplumbağadan daha hızlı koşarım' dedi. Daha sonra kaplumbağaya seninle bir yarışa girelim mi?' dedi." gibi böyle önemli yerlerini kısaca özetleyebilirdik (Ö: hıhı). Belki böyle kısa cümleler onlarda daha kalıcı, daha iyi hatırlamalarını sağlayabilirdi (Ö: hıhı). Veya çocuklardan anlatmalarını isteyebilirdik. Yani canlandırmadan önce, "Ne olmuştu? Nasıl olmuştu?" gibi anlatmalarını isteyebilirdik. Yani daha çok o anlatma, dinleme, anlama süresini daha uzun tutabilirdik diye düşünüyorum" (GBO, 22.12.15) şeklindeki sözleri ile özetleme tekniğini nasıl kullanacağını örneklendirdiği görülmektedir. Aynı etkinlikte yaşanan bir başka sorunu ise araştırmacı "*Mesela bugün kullan kitap biraz küçük boyutta (Ö: evet) bir kitaptı, çocuklar resimleri aslında biraz görmekte zorlandılar*" (GBO, 22.12.15) şeklinde öğretmene aktardığı anlaşılmaktadır. Bu probleme ilişkin çözüm önerisi olarak büyük boyutlu kitaplar kullanma stratejisini kullanmayı "*Ona uygun daha kitaplar kullanabiliriz. Diğer sınıftaki gözlemimde çok büyük boyutta kitaplar görmüştüm. Sizin sınıfınızda da öyle kitaplar var mı*?" (GBO, 22.12.15) sözleriyle ifade ettiği görülmektedir. Burada koç tarafından yapılmak istenenin sınıfın fiziksel ortamına uygun kitap boyutlarını seçmek olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların kalabalık olması ve sınıfın küçük olması etkinliklerin istenen şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu etkinlikte de normal boyutlardaki kitabın bütün çocuklar tarafından görülebilmesi ve resimlerin incelenmesi oldukça zor olduğundan büyük boyutlu kitaplar kullanmanın çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için daha etkin olduğunu öğretmene aktarılmak istendiği anlaşılmaktadır. çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeleri için uygun tekniklerin kullanılması ve tekniklerin doğru kullanılmasına ilişkin koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

6. geri bildirim oturumunda araştırmacı öğretmenden koçluk desteği sürecinde önerilen ve kullanılan yöntem ve teknikleri *"Peki sizce bu bizim konuştuğumuz yöntemlerin, tekniklerin faydası oluyor mu çocuklar üzerinde?*" (GBO, 22.12.15) şeklindeki soru ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından değerlendirilmesinin istendiği görülmektedir. Koçluk sürecinde belirli aralıklarla yöntem, teknik veya stratejilerin değerlendirilmesi istenmektedir. Öğretmenin önerilen yöntem, teknikler ile ilgili uygulamalarının doğru olup olmadığının kontrol etmesi ve kendinin de bunlarla ilgili değerlendirmelerini aktarması adına değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir.

7. geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliğin fonolojik farkındalık becerilerini destekleyecek eş sesli kelimeler olmasına karar verilmiştir. Öğretmen bu tür fonolojik

farkındalık becerilerini içeren etkinliği ilk kez uygulayacağını belirtmiştir (GN, 23.12.15). Araştırmacı etkinliği uygularken çocukların daha iyi anlayabilmeleri için deneme yapma ve örnek verme tekniklerinin kullanılabileceğini "*Mesela bir örnek kendiniz yapın (Ö: hıhı) ilk önce."* (GBO, 23 .12.15) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacı "*İlk önce Bizim bir tane burnumuz var değil mi? (Ö: hıhı) Başka neye burun diyoruz?" veya "boğaz"... "Biz başka neye boğaz diyoruz?" (Ö: hıhı) "Ben size hatırlatayım mı? Mesela bir de "İstanbul Boğazı" var değil mi?*" ve "*Sınıfımızda iki tane "Hakan" var. İsimleri aynı ama birbirlerinden farklı değil mi çocuklar? Aynı bu şekilde bazı nesneler veya işte objeler birbirlerinden farklı olabilir (Ö: hıhı). Mesela şimdi size bir örnek vereyim. "Boğaz". Benim bir boğazım var, bir de İstanbul'un boğazı var. İstanbul Boğazı var değil mi? (Ö: hıhı) Bakın bunların söylenişleri aynı ama şekilleri farklı." gibi böyle açıklamalarla daha somut (Ö: hıhı) açıklamalar yapmamız lazım."* (GBO, 23.12.15) şeklinde nasıl yönerge vereceğine, sorular soracağına, örneklendireceğine ve somutlaştıracağına örnek verdiği görülmektedir. "*Sınıfımızda iki tane "Hakan" var. İsimleri aynı ama birbirlerinden farklı değil mi çocuklar?* (GBO, 23.12.15) gibi sınıf içinden çocukların yakın çevrelerinden yola çıkarak örnek verme veya *"Bakın ---- bunların söylenişleri aynı ama şekilleri farklı." gibi böyle açıklamalarla daha somut (Ö: hıhı) açıklamalar yapmamız lazım"* ve *"Daha böyle somutlaştırarak (Ö: hıhı) çocukların anlayabileceği düzeyde bunları söylemek lazım."* (GBO, 23.12.15) ifadelerinden çocukların gelişim düzeylerine uygun yöntem ve teknikler kullanılması gerektiğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Koçluk sürecinde araştırmacının öğretmeni çocukların gelişim düzeylerine uygun strateji geliştirme konusunda öğretmeni desteklediği görülmektedir.

24.12.15 tarihinde fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek adına eş sesli kelimeler içeren etkinlik uygulanmıştır. Uygulama sırasında çocukların eş sesli kelimeleri daha kolay fark edebilmeleri için ipucu verme tekniğinin kullanıldığı araştırmacının *"------ Seçtiğimiz bütün kelimelerin ilk anlamlarını direkt söylüyorlardı (Ö: evet), ne olduğunu. Ama ikinci anlamlarını bulmada biraz (Ö: hıhı) zorlandılar (Ö: evet), evet. Ama sonradan mesela biraz ipucu verdiğimizde çocukların birden, bir ışık yandığını (Ö: evet) fark ediyoruz değil mi? (Ö: hıhı)"* (GBO, 24.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Koçluk sürecinde öğretmenin uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunları çözmek için uygun olan tekniği seçip, kullanmaya başladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin yöntem, teknik ve strateji kullanma konusundaki gelişimini göstermektedir.

28.12.15 tarihli 10. geri bildirim oturumunda yiyecek hazırlama etkinliği için kullandığı ipucu tekniğinin çocuklar için daha etkili olması için neler yapılabileceği konuşulmuştur. Yiyecek hazırlama etkinliğinde yiyecekleri oluşturan malzemelerin ilk seslerini ipucu olarak kullanılması ile fonolojik farkındalık becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinlik her ne kadar başarılı geçse de bazı ipuçlarının çocukların gelişim özelliklerine uygun olmamasından kaynaklanan aksaklıklar yaşanmıştır. Yaşanan aksaklık

> *"A: Mesela "yumurta". Yumurtanın diyor ki suyunu attık (Ö: hıhı), suyunu hamurun içine attık, sarısını kenara koyduk diyor (Ö: hıhı). Siz diyorsunuz ki beyazını mı koydun yani? (Ö: hıhı) Ama evet diyemiyor. Sizce neden evet diyemedi?*
> *Ö: Çünkü o ona sıvı olarak değil, hani o gördüğü şekliyle...*
> *A: Evet aynen, gördüğü şekliyle size nitelendirmeye (Ö: hıhı) çalışıyor." Yani onun gördüğü beyaz değil çünkü (Ö: evet). Onun gördüğü saydam (Ö: saydam bir şey). Yani biz beyaz ipucunu verince, o hangisinin beyaz olduğuna karar veremiyor (Ö: evet karar veremiyor). Belki de kabuğu beyazdı, onu mu demek istiyordu (Ö: evet), bilemiyor.* (GBO, 28.12.15)

Bu diyalogdan anlaşılacağı üzere ipuçlarının doğru bir şekilde verilmesi önemi olduğu ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenin ipuçları vererek istenenleri buldurmaya çalıştığı görülmektedir. Fakat öğretmenin verdiği ipuçları çocukların gelişim dönemlerine veya kavramlarına uygun olmadığından çocuklar açısından karmaşıklığa yol açtığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenin doğru tekniği kullansa bile tekniği doğru kullanamadığını göstermektedir. Bu durum çocukların gelişim dönemlerine uygun olan ve anlayabilecekleri şekilde tekniklerin kullanılması gerektiği göstermektedir. Çocukların somut bilgiyi duyularından elde ettiğinden yola çıkarak fonolojik farkındalık becerilerinin bu şekilde kazanılması için araştırmacı *"Yani o yüzden daha çocukları yapacağı, dokunacağı, işte duyacağı, duyularına hitap eden etkinlikler planlamamız lazım (Ö: hıhı, evet). O yüzden mesela fonolojik becerileri bu tür etkinliklerle vermeliyiz ki daha anlamlı olsun."* (GBO, 28.12.15) şeklinde etkinliklerin çocukların bilgi edinme yollarına uygun etkinlikler hazırlanması gerektiği önerisinde bulunarak etkinliğin geliştirilmesi sağlandığı görülmektedir. Koçluk desteği ile öğretmeni, çocukları ve süreci detaylı bir biçimde gözlemleyip değerlendirerek öğretmen ile beraber o sınıftaki çocukların ve öğretmenin potansiyellerini gerçekleştirmesine yardımcı olunduğu görülmektedir. Bu örnekte koçluk desteğinin çocukların ve öğretmenin yaşadıkları aksaklıkları gözlemleyip en iyiye ulaşma çabası görülmektedir. Hazırlanan yiyeceklerdeki malzemelerin ilk seslerinin ipucu olarak kullanılarak çocukların malzemeleri bulmalarını sağlayan etkinlikte ipucu tekniğinin çocuklar için uygunluğunu araştırmacı *"Her şeyi gördüğü, duyduğu veya yaptığı şeyi anlatıyorlar (Ö: hıhı). Ne kadar hatırlayamadım, bilmiyorum, unuttum deseler de siz onlara küçük ipuçları verdiğinizde hemen (Ö: Hatırlıyorlar hıhı) geri geliyor."* (GBO, 28.12.15) sözleriyle açıkladığı görülmektedir. Koçluk desteğinin etkinlik için gerekli yöntem ve

teknikleri kullanılması ve çocukların gelişim dönemlerine uygun etkinlikler hazırlanmasını sağladığı görülmektedir.

24.12.15 tarihli geri bildirim oturumun bir sonraki etkinliğin planlanması aşamasında öğretmen tasarladığı etkinliği anlatmıştır. Çocukların bir zar aracılığıyla seçtikleri duygu ifadeleri hakkında sohbet etmeyi içeren etkinlikte araştırmacı *"Şimdi Ayşe öğretmenim, sizin için de uygunsa şöyle oyunlaştırabiliriz diye düşünüyorum. "Kelime balıkçılığı" adında bir yöntem var. Bunu kullanabiliriz belki.*" (GBO, 24.12.15) ifadesiyle öğretmen için yeni bir teknik olan kelime balıkçılığı tekniğini kullanmayı önerdiği görülmektedir. Araştırmacının tekniğin etkinliği oyunlaştıracağını ve istenen becerileri daha eğlenceli bir şekilde kazandıracağını belirttiği anlaşılmaktadır. Araştırmacı kullanılmasını önerdiği tekniği "*Bu yöntemde çocuklar art arda sıralanıyorlar, ellerine birer poşet veriliyor (Ö: hıhı). Ve sınıfta gizlenen eşyaları veya işte biz burada yüz ifadelerini (Ö: hıhı) sınıfın gizleyeceğiz. ---- ilk çocuktan başlayarak---- ilk sırada Ege (Ö: hıhı). Ege işte bir tanesini bulacak, ama bütün çocuklar beraber gezecek. ----- ----- mesela "mutlu". Çocuklar "mutlu mutlu mutlu mutlu" diye gezecekler (Ö: hıhı), ta ki ikinci çocuk bir ifadesini bulana kadar. "üzgün" mesela (Ö: hıhı). Bu sefer hepsi "üzgün üzgün üzgün üzgün üzgün" gezecekler (Ö: hıhı). Ta ki üçüncü çocuk bir ifade bulana kadar."* (GBO, 24.12.15) şeklinde öğretmene nasıl uygulanacağını anlattığı görülmektedir. Çocukların yeni kelimeler öğrenmesi veya telaffuz etmekte zorlandıkları kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edebilmelerini amaçlayan kelime balıkçılığı tekniğinin amacını ve hangi durumlarda kullanılabileceğini araştırmacının "*Önemli olan çocukların bu kelimeleri tekrar etmesi (Ö: hıhı). Aslında bu tekniği daha çok biraz daha zor veya yeni öğrenilen kelimeler için kullanıyoruz (Ö: hıhı). Yani kullanılabilir. Orada yeni kelimeleri çünkü tekrar ederek daha kalıcı hale getirilmesini"* ve *"Yani bu aslında hani biraz daha zor kelimeler (Ö: hıhı) için kullanılabilir (Ö: evet) veya yanlış kullanılan kelimeler için kullanılır."* (GBO, 24.12.15) şeklinde açıklandığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmene yeni bir teknik sunmanın yanı sıra tekniğin ne olduğu, amacı, kullanımı ve özellikleri hakkında koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

Öğretmenin *"Etkinlikte balıkçı tekniğini kullandık. Bu teknik ilk kez kullandığım ve daha önce bilmediğim bir teknikti."* (Günlük, 24.12.15) sözlerinden kelime balıkçılığı tekniğini ilk kez kullandığı anlaşılmaktadır. Araştırmacı ilk kez kullanılacak olan tekniğe öğretmenin ve çocukların daha kolay adapte olmaları için ve öğretmenin tekniği kullanmayı öğrenmesi için kolay kelimelerden başlanmasının daha uygun olacağını "*Hem bu şekilde bu tekniğin de, yani kelimeler biraz basit olabilir ama şey olur, yani en azından oyunun nasıl*

oynanacağına ilişkin (Ö: evet) bir deneyim (Ö: hıhı) olur onlara (Ö: hıhı). Daha sonra belki daha rahatlıkla kullanabiliriz." (GBO, 24.12.15) şeklinde belirttiği görülmektedir. Öğretmenin *"Etkinliği yapmaya karar verdiğimiz de çocukların anlamayacağını, başarısız bir etkinlik olacağını düşünmüştüm. Ama çocuklar beni yanılttılar ve beklediğimden daha iyi bir etkinlik oldu."* (Günlük, 24.12.15) sözlerinden kelime balıkçılığı tekniğinin kullanılacağı etkinlik ile ilgili çocukların etkinlikte başarılı olamayacakları yönündeki görüşleri anlaşılmaktadır. Öğretmene göre koçun önerdiği teknik ile planlanan etkinliğin çocuklar için uygun olmadığını düşündüğü ama etkinlik bittikten sonra ise düşüncelerinin doğru olmadığı sonucuna vardığı görülmektedir. Bu anlamda koçluk desteği ile öğretmeni daha nitelikli etkinlikler gerçekleştirmesi için strateji açısından cesaretlendirdiği görülmektedir.

Araştırmacı gözlemlerinden yola çıkarak uygulama sınıfındaki bazı çocuklarda var olan telaffuz sorunlarını çözmek için kelime balıkçılığı tekniğinin kullanabileceğini "*Mesela sınıfınızda böyle çocuklar var. Bazı kelimeleri yanlış kullanan, bazı sesleri söyleyemeyen (Ö: evet) çocuklarınız var. Aslında bunları bizim gözlemlerimiz sırasında bu kelimeleri not edip, daha sonra bu kelimelerle ilgili bu tür bir çalışma, yine böyle bir teknikle (Ö: hıhı), böyle bir çalışma yapabiliriz (Ö: Yapabiliriz, evet). Yani onların tekrar ederek, diğerleri ile birlikte tekrar ederek düzeltmelerini sağlayabiliriz.*" (GBO, 24.12.15) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacının bir koç olarak gözlemlerini öğretmen ile paylaşarak sınıfta yaşanan problemlere ilişkin de çözüm önerileri getirdiği görülmektedir. 25.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı öğretmenden etkinliğin değerlendirmesini istediğinde öğretmen kelime balıkçılığı tekniğini "*Dün de konuştuğumuz gibi aslında oyunla başladık (A: hıhı) etkinliğimize. "Balıkçı" (A: hıhı) etkinliği ile başladık.*" (GBO, 25.12.15) şeklindeki sözlerinden etkinlik olarak algıladığı görülmektedir. Araştırmacının "*Peki, tekniğin işe yaradığını düşünüyor musunuz? Bu "Balıkçılık" tekniğinin ya da oyununun (Ö: hıhı) sizce bu yeni kelimelerin öğrenilmesinde etkili olabileceğini düşünüyor musunuz?*" (GBO, 25.12.15) sözleriyle tekniğin okuma yazmaya hazırlık becerileri için etkili olup olmadığını değerlendirmesini istediği görülmektedir. Bunun yanında "*Bu "balıkçılık" tekniği ya da oyunu*" (GBO, 25.12.15) sözleriyle öğretmenin kavram kargaşasını fark etmesini sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının tekniğin kullanım alanını "*Bu tekniğin aslında yeni öğrenilen kelimelerde kullanmak daha uygun olacaktı ama (Ö: evet) tekniğin çocukların öğrenmesi için bu oyunu öğrenmesi için de çok güzel bir etkinlik olduğunu (Ö: evet) düşünüyorum*" ve "*Bir etkinliğinizden önce veya bir etkinliğinizden*

sonra onu pekiştirmek adına bu teknik tekrar kullanılabilir" veya *"Bir hikaye kitabı okuduğunuzda onun içindeki bazı yeni geçen kelimeleri çıkartıp, (Ö: hıhı) hemen o anda işte bunları saklayıp, ---- Bunun gibi kelimeleri kâğıtlara yazarak yine saklayıp çocuklara bu şekilde buldurarak işte "ziyafet, ziyafet hmmm"... Bir de Nasrettin Hocayla ilgili etkinliğinizde de orada "mizah, güldürü" gibi kelimeler kullanmıştınız (Ö hıhı). Bunun gibi kelimelerin öğrenilmesinde bu teknikleri kullana bilirsiniz."* ve "*Bu tekniği sadece okuma yazmaya hazırlık becerileri için değil, bütün etkinlikler için (Ö: hıhı) kullanabilirsiniz."* (GBO, 25.12.15) sözleriyle tekniklerin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin yanında diğer becerilerin kazanımı için de kullanılabileceğini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacı *"Bu tür etkinlikler veya bu teknikleri kullanarak biz okuma yazmaya ilişkin becerileri geliştirmeye çalışıyoruz."* (GBO, 25.12.15) sözleriyle etkinliklerin ya da tekniklerin amacının okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek olduğunu belirttiği görülmektedir. Araştırmacının okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için farklı teknikler kullanmayı, etkinliğini doğasına uygun teknik seçmeyi ve hangi tekniği neden kullanılması gerektiğini öğretmene "*Amaçladığımız şey çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek olduğu için, ben daha çok ona uygun teknikleri size (Ö: hıhı) sunmaya çalışıyorum. Neler yapabiliriz diye... O açıdan bugünkü etkinliğimizde de yeni kelimeler öğrenme, kelimelerin doğru söylenişlerini öğrenme, işte kelimelerin anlamlarını ifade etme gibi yönden çocukların bu becerilere yardım ettiğini (Ö: hıhı) düşünüyorum*." (GBO, 25.12.15) sözleri ile açıkladığı anlaşılmaktadır. Okuma yazmaya hazırlık becerileri için farklı teknikler, tekniklerin hangi beceriler için kullanılacağı, etkinliklerin ve becerilerinden doğasına uygun teknik kullanma konularında koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

Araştırmacının öğretmeni okuma yazmaya hazırlık alanında kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejiler yönünden zenginleştirmeye çalışmaktadır. 9. geri bildirim oturumunda önerilen tekniklerden ilki reçete tekniğidir. Yazı farkındalığını geliştirmek amacıyla bir etkinlik yapılabileceği öğretmene önerilmiştir. 25.12.15 tarihinde daha sonraki gün uygulanacak olan yiyecek hazırlama etkinliğini geliştirerek bir yazı farkındalığı etkinliği yapılabileceğini belirtmiştir. "*Örneğin çocuklara tarif yazdırabiliriz. Yazma farkındalıklarını (Ö: hıhı) geliştirebiliriz. Nasıl yazdıracağız ama? Çocuklar rakamları yazmayı biliyorlar (Ö: Biliyorlar). Şekilleri yapmayı da biliyorlar (Ö: Biliyorlar). Bir bardak resmi yapıp şeker resmi yapacağız."* (GBO, 25.12.15) şeklinde etkinliği yazı farkındalığı geliştirmek için nasıl zenginleştirilebileceğini örneklendirdiği görülmektedir. Aynı zamanda "*Veya biz buna tam*

tersi biz bir kaç tane bu şekilde tarif hazırlayarak (Ö: hıhı), çocuklara dağıtarak bunun havuçlu kekin içinde neler olduğunu onlara söyletebiliriz." (GBO, 25.12.15) sözleriyle tekniği nasıl kullanılacağını açıkladığı anlaşılmaktadır. Daha sonra *"Reçete deniyor aslında bu tekniğin adı "reçete."* ve *"Ama tekniğin genel adı reçetedir."* sözleriyle tekniğin gerçek ismini öğretmenle paylaştığı görülmektedir. Araştırmacı *"Biz kağıtlara --- bu tür reçeteler hazırlayıp rakam, miktarı ölçen araç (Ö: hıhı) ve malzemenin şeklini hazırlayarak, çocuklara vererek Ayşe öğretmenim, havuçlu kekin içinde neler olduğunu (Ö: hıhı) onlarla birlikte konuşabiliriz tekrar veya yazabiliriz veya onlara yaptırabiliriz."* (GBO, 25.12.15) şeklinde reçete tekniğini açıkladığı anlaşılmaktadır. Reçete tekniği ile ilgili ne tür yönerge vereceğini ise *"Önceki etkinliğinize vurgu yaparak, "Çocuklar dün şunları şunları konuşmuştuk (Ö: hıhı). Şimdi havuçlu kek yapmak istersek ben sizin önünüze işte bardak şekilleri, şeker, rakamlar (Ö: hıhı) koyacağım, şimdi ben size söyleyeceğim, siz de havuçlu kekin içinde neler varsa oradan seçip kağıtlarınıza yapıştırabilirsiniz."* (GBO, 25.12.15) sözleri ile örneklendirdiği görülmektedir. 28.12.15 tarihindeki geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliği planlama aşamasında kullanılacak olan reçete tekniğinin etkinlikte nasıl kullanılacağı araştırmacı tarafından *"Çocuklar şimdi malzemeleri ben size söyleyeceğim, havuçlu cevizli kek yapacağız (Ö: hıhı). Bunun için ben size bir tarif vereceğim. Herkes kendi tarif defterini hazırlayacak (Ö: hıhı). Bu defterinize ben söyleyeceğim, siz de o resimleri bulup (Ö: hıhı), önünüzdeki resimlerin içinden bulup yapıştıracaksınız. Şimdi çocuklar, bir tane diyeceksiniz 1 rakamını bulmamız lazım bu resimlerin içinden (Ö: hıhı). Bir tane "bir su bardağı." Şimdi su bardağını da bulmamız lazım. Toz şeker. İsterseniz ilk önce ben size bir tanesini yapayım göstereyim. Bakın 1'i buldum, yapıştırıyorum. Şimdi buradan bu su bardağı mıydı? Bu çay bardağı, o zaman bu su bardağı. Su bardağını alıyorum yapıştırıyorum. Şimdi burada da bu tarçın, bu kabartma tozu, şu da şeker olması lazım. Şekeri de alıyorum yapıştırıyorum. Eee tarif defterime, havuçlu cevizli kekimin ilk malzemesi bir su bardağı toz şekermiş (Ö: hıhı). Hepsini bu şekilde yapacağız. Sonra şimdi çocuklar bu tarifi birisi bana okur mu? Kim okuyacak? (Ö: hıhı) Bakalım okuyabilecek miyiz? Bu havuçlu cevizli kekimizin içinde hangi malzemeler varmış, kim okuyacak? (Ö: hıhı) Okuma, yani görselleri okuyacak."* (GBO, 28.12.15) şeklindeki sözleri ile ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı görülmektedir. Aynı zamanda etkinliği uygularken çocuklara vereceği yönergeleri ve açıklamaları örneklendirdiği görülmektedir. Bu şekilde araştırmacı öğretmene hem tekniğin nasıl kullanılacağını hem de etkinlikte nasıl kullanılacağını yönünde koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. 14. geri bildirim oturumunda öğretmenin

etkinliğe başlarken yaptığı açıklamalar için araştırmacı *"Onun dışında zaten etkinliğin nasıl olacağıyla ilgili açıklama yapıyorsunuz."* (GBO, 06.01.16) şeklindeki sözlerinden öğretmenin etkinlikler için gerekli açıklamaları gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bunun yanında araştırmacının *"Ama açıklama yaparken daha basit cümleler kullanın. Onların anlayabileceği birkaç kelimelik basit cümleler kullanın. (Ö: hıhı)"* (GBO, 06.01.16) sözlerinden öğretmenin açıklamaları için basit kelimeler kullanma önerisinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacının kullanılan yöntem ve teknikler kadar bunların nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili öğretmene koçluk desteği verildiği görülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için oluşturulan stratejiler her yönüyle değerlendirilip etkinliklerin çocukların ilgilerine ve gelişim düzeylerine uygun duruma getirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

25.12.15 tarihinde önerilen ikinci teknik "birlikte okuma" tekniğidir. Araştırmacı öğretmene *"İkinci önerim de size bunu, bu tekniğin adı da "birlikte okuma" diyebiliriz"* (GBO, 25.12.15) sözleriyle ifade ettiği görülmektedir. *"Bu teknikte her çocuğa aynı kitabı veriyoruz. "Kaplumbağa ve tavşan" (Ö: hıhı) örneğin. Ama aynı kitabı almaları lazım. Yani aynı yazar, aynı kapak."* (GBO, 25.12.15) ifadeleriyle teknik için gerekli olan materyalleri belirttiği görülmektedir. Ardından bunun neden gerekli olduğunu tekniği de açıklayarak şu şekilde ifade etmiştir: *"Çünkü önemli olan şu yani şu etkinlik. Siz okurken bütün çocuklar herkes kendi kitabını açacak (Ö: hıhı), siz okurken sayfayı değiştirdiğinizde onlar da değiştiriyor mu? Siz yazıyı parmağınızla takip ederken onlar da takip ediyor mu? İşte siz resimle ilgili bir şeyler anlatırken acaba o sayfadaki resimle ilgilendiğinizi fark ediyor mu? Bunu fark ettirecek bir teknik bu da (Ö: hıhı). O yüzden her çocuğun aynı kitabı alması gerekiyor."* (GBO, 25.12.15) Araştırmacının sözlerinden birlikte okuma tekniği ile çocukları kitap ile buluşturmanın çocukların sayfaların art arda gelmesi, kelimeleri takip etme, resim-kelime arasındaki ilişkiyi fark etme gibi kitap ve yaz organizasyonu becerilerini içeren yazı farkındalığı becerilerini geliştireceğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının 9. geri bildirim oturumunda öğretmene aktardığı diğer teknik ise *"Yine bu hafta ön gördüğüm tekniklerden birisi de "büyük kitaplar."* (GBO, 25.12.15) şeklinde ifade ettiği büyük boyutlu kitaplar tekniğidir. Araştırmacı tekniği *"Birkaç kitap seçeceğiz (Ö: hıhı), ana okulunda bulunan kitaplardan (Ö: hıhı) ve çocuklara grup çalışması halinde, masalarına oturtacağız (Ö: hıhı), kitapları önüne açacağız, kendi aralarında bunu tartışmasını, incelemeleri*ni *veya konuşmalarını isteyeceğiz (Ö: hıhı), daha sonra da bize anlatmalarını isteyeceğiz (Ö: hıhı). Bunun gibi de bir tekniğim var."* (GBO, 25.12.15) şeklinde açıklamıştır. Yine aynı

oturumunda araştırmacı okuma yazmaya hazırlık becerileri için kullanılabilecek "okuyormuş gibi yapmak" tekniğini *"Birer kitap da siz edinin beraber bu kitabı okuyun, veya çocuğunuzun size okumasına fırsat verin (Ö: hıhı). Çünkü bizim tekniklerimizden birisi de okuyormuş gibi yapmak. Yani ben bu büyük kitaplar diyorum ya (Ö: hıhı), çocuklara okuyormuş gibi yapmalarını isteyeceğiz (Ö: hıhı). Yani tekniklerimizden birisi de bu."* (GBO, 25.12.15) şeklinde öğretmen ile paylaştığı görülmektedir. 9. geri bildirim oturumunda öğretmen ile birden çok teknik paylaşılmıştır. Tekniklerin veya yöntemlerin etkinliklere nasıl dönüştürüleceği öğretmen ile tartışılmıştır. Böylece okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmak ya da geliştirmek için stratejiler oluşturulmuştur. Araştırmacı önerdiği her tekniği adını, ne için kullanıldığını ve nasıl kullanılacağı, alternatiflerini açıklamaktadır. Bu şekilde öğretmenin teknikleri daha doğru ve kolay öğrenip uygulaması amaçlanmıştır. Araştırma da koçluk desteğinin çok yönlülüğü görülmektedir. Öğretmenin yöntem, teknik açısından zenginleştirilmesi adına koçluk desteğinin etkililiği ortaya çıkmaktadır. Yeterli ve doğru koçluk desteği ile öğretmenin gelişimi görülmektedir. 15. geri bildirim oturumunda daha önce konuşulan okuyormuş gibi yapmak tekniği ile çocukların okuma provası yapmaları hakkında konuşulmuştur. Araştırmacının *"Dediniz ki siz, kitabı okuyacağız beraber. (Ö: hıhı) Biz okuma bilmiyoruz ki öğretmenim (Ö: evet) dedi. Siz dediniz ki ama resimlere bakarak okuyormuş gibi yapabiliriz (Ö: hıhı) dediniz ve sonra haydi kitap okuyalım (Ö: hıhı) demeye başladılar kendi aralarında."* (GBO, 07.01.16) sözlerinden çocukların okuyormuş gibi yapma tekniği ile okuma davranışını taklit etmelerine örnek verildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında koçluk desteği ile verilen okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırma stratejilerinin katkısı görülmektedir. Stratejileri uygulayarak çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

30.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için *"Size yine önerdiğim tekniklerden birisi (Ö: evet) de bu. Yani isimlerini veya arkadaşlarının isimlerini veya annelerinin isimlerini veya başka kelimeleri bu tür ritimlerle söyleyebiliriz."* (GBO, 30.12.15) şeklinde ifade ederek yeni bir strateji hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Araştırmacının *"İlk olarak kendi isimleri olur, ikinci aşamada başka şeyler, üçüncü aşamada daha az mesela, iki heceliler üç heceliler dört heceliler gibi kelimeler bularak ritimlendirir mesela "portakal" "teleeevizyooon" (Ö: hıhı) "bilgisayaaaaar" gibi."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden kelime bölümlendirme stratejisinin nasıl kullanacaklarını örneklendirdiği görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin *"Biz zaten hani bu tarz çalışmalar*

yapıyorduk" ifadesinden sonra *"Kendi isimleri ile ilgili etkinlik çalışmalar yapmışsanız (Ö: hıhı), şey yapabiliriz, daha zor kelimelerle. "çocuklar şimdi ben size bir kelime söyleyeceğim, siz bunu ritimli olarak söyleyeceksiniz."* (GBO, 30.12.15) şeklinde örneklendirmesi ile kelime bölümlendirme çalışmalarının basitten karmaşığa doğru ilerlemesi yönünde öneride bulunduğu görülmektedir. Araştırmacının bu önerisinden sonra öğretmenin *"Hatta bu bence şey de olur hani bu kelimeleri telaffuz edemeyen çocuklara (A: evet) yardımcı da olur bu tarz bir etkinlik."* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sözleri kelime bölümlendirme çalışmasını farklı beceriler için kullanılabileceğini düşündüğünü göstermektedir. Araştırmacının *"Aynen, kelimelerin doğru (Ö: Telaffuz evet) söylenişini öğrenmesi için (Ö: hıhı). Yeni sözcükler öğrenmek için (Ö: hıhı)."* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sözleriyle öğretmenin düşüncesine katıldığını göstermektedir. Kelime bölümlendirme çalışması gibi fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili etkinlikleri farklı beceriler içinde kullanılabileceğini araştırmacının 15. geri bildirim oturumundaki *"Fonolojik becerilerle ilgili bir etkinlik yaptığınız da sadece bu beceriye yönelik değil de (Ö: hıhı) yani başka etkinlik yaparken bunu araç olarak da kullanabiliriz."* (GBO, 07.01.16) şeklindeki sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Farklı beceriler için farklı stratejiler geliştirildiği veya herhangi bir tekniğin yada yöntemin sadece bir beceri için değil farklı becerileri kazandırmak için de stratejiler geliştirmek için de kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırmacının *"Kelime balıkçılığı tekniğinde de demiştim yani çocukların aynı hani yeni kelimeler öğrenebilirler, işte kelimeleri doğru söylemeyi öğrenebilirler (Ö: hıhı). Bu teknik de aynı buna benzer."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden de farklı tekniklerin ya da yöntemlerin becerileri kazanmak için stratejiler oluşturmasını öğretmene ifade ettiği görülmektedir. Kelime bölümlendirme için kullanılabilecek başka bir teknik ise araştırmacı tarafından *"Müzik aleti veya kendi bedenini kullanarak (Ö: hıhı) işte bedenini kullanarak ses çıkart gibi ayaklarıyla kollarıyla dizleriyle (Ö: hıhı), sesler, bu tür bir teknik uygulayabiliriz (Ö: hıhı, evet)."* (GBO, 30.12.15) şeklinde ritim ve tempo tutma teknikleri olarak ifade edildiği görülmektedir. Koçluk sürecinde görüldüğü üzere farklı teknik, yöntemlerin farklı becerileri geliştirmek için bir strateji geliştirmeyi sağladığı görülmektedir. Koçluk desteği ile öğretmenin farkındalığının arttığı ve çocuklarda var olan problemleri veya yeni kazandırılması düşünülen becerilere ilişkin fikir üretmeleri için katkıda bulunmaya başladığı görülmektedir.

30.12.15 tarihli 11. geri bildirim oturumunda araştırmacı çocukların yazı farkındalığını geliştirmek amacıyla çevresel yazı ile ilgili etkinlikler yapılabileceğini belirtmiştir. Çevresel

yazı bir etkinlik olabileceği gibi yazı farkındalığı kazandıracak bir strateji olarak da ele alınabilir. Araştırmacı "*Benim burada yapmak istediğim şey sembollerin, şekillerin taşıdıkları anlamları fark etmeleri (Ö: hıhı). Bununla ilgili trafik işaretleri ya da semboller işte otel, hastane, yani levhaları da kullanabiliriz."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden semboller, şekiller, logolar veya amblemler gibi çevresel yazı öğelerinin çocukların yazı farkındalığı için bir strateji olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırmacının *"Böyle bir çalışma da yapmak istiyorum yani o şekillerin (Ö: hıhı) sembollerin ne anlama geldiğini veya oradaki materyallerin yazılı materyallerin (Ö: hıhı) bir şeyler ifade ettiğini içeren etkinlikler, teknikler de kullanmak istiyorum."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden çevresel yazı stratejine ilişkin bilgi verdiği görülmektedir. Çevresel yazıyı oluşturan levhalar, semboller vb. ne ifade ettiğini, taşıdığı anlamı, verdiği mesajı anlamanın yazı farkındalığına katkısını *"İşte bunların hepsi aslında yazma yada okuma becerisi (Ö: evet). Yani orada bir yazılı mesaj var, siz onu okumalısınız, ne anlam taşıdığını bilmelisiniz. Hem yazı farkındalığı (Ö :hıhı) hem de okuma farkındalığı gelişmiş olacak yani çocukların (Ö: hıhı) bu şekilde."* (GBO, 30.12.15) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin çocukların yazı farkındalığını geliştirmek için uygulanabileceği etkinlikler veya stratejiler açısından koçluk desteği verildiği görülmektedir. Koçluk desteğinin sadece bir öneri şeklinde değil strateji hakkında bilgi verme, nasıl geliştirilebileceği, nasıl uygulanacağı ve neler kazandırdığı hakkında da verildiği görülmektedir.

11. geri bildirim oturumunda araştırmacı *"Peki yarın nasıl bir etkinlik almayı planlıyordunuz?"* (GBO, 30.12.15) sorusunu sorarak bir sonraki etkinliğin planlanmasına geçildiği görülmektedir. Öğretmenin *"Hani daha önce konuşmuştuk hikaye kitapları (A: evet) aynı hikaye kitapları..."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden birlikte okuma tekniğinin kullanılacağı okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek bir etkinlik planladığı anlaşılmaktadır. Bunun üzerine araştırmacı *"Tamam. Şimdi bu kitabı, bu çalışmayı yaparken ben size nelere dikkat etmeliyiz onu işte biraz anlatayım (Ö: hıhı) isterseniz."* (GBO, 30.12.15) ifadesinden stratejinin nasıl kullanılacağı hakkında detaylı bir şekilde planlama yapma girişimi görülmektedir. Araştırmacının " Ş*öyle başlayabiliriz, "Çocuklar bakın işte hepinize şimdi birer tane kitap dağıttım. Fark ettiniz mi bu kitaplarınızın hepsi aynı? (Ö: hıhı) Acaba neden aynısını dağıtmış olabilirim?"* (GBO, 30.12.15) sözlerinden etkinliği nasıl yapacağını örneklendirdiği görülmektedir. Çocukların ilgisi çekmek için *"Çocuklar şimdi ben size bu kitabı okuyacağım, okuyacağım ama siz de okuyacaksınız benimle birlikte tamam mı?", "Ben size göstereceğim siz de benimle takip edin", ""herkes parmağı ile takip*

etsin tamam mı?" ve *"Bir okuyalım bakalım, ben şimdi ilk sayfayı açıyorum, ilk sayfamız, şimdi şuradan okumaya başlıyorum. Okumaya başladım."* (GBO, 30.12.15) gibi yönergeler vermek, açıklamalar yapmak gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenin etkinlik sırasında dikkat etmesi gereken yerleri ise *"Önemli olan aynı sayfada oluyor musunuz, siz çevirdiğinizde o da çeviriyor mu, işte siz okurken o yazıları okuduğunuzu fark ediyor mu, işte yazılarını inceliyor mu, durun bir cümlede durun, resmi hakkında konuşun, sonra tekrar devam edin, sonra "çocuklar ya ben bunu anlamadım, bir daha şu sayfayı okusam mı acaba?" deyin geri dönün."* (GBO, 30.12.15) şeklinde araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Araştırmacının öğretmenin çocukların yazı farkındalığını geliştirmek için kullandığı birlikte okuma tekniği hakkında açıklamalar yaptığı görülmektedir. Strateji hakkında bilgi verme, nasıl geliştirilebileceği, nasıl uygulanacağı ve neler kazandırdıkları hakkında koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

Araştırmacının bir sonraki etkinliği planlama sırasında stratejiyi etkin kullanımıyla etkinliğin daha etkin hale getirebileceği ile ilgili öğretmen ile diyaloglarına aşağıda bir örnek verilmiştir.

> *A: Tamam. Şimdi bu kitabı, bu çalışmayı yaparken ben size nelere dikkat etmeliyiz onu işte biraz anlatayım (Ö: hıhı) isterseniz. Şöyle başlayabiliriz, "Çocuklar bakın işte hepinize şimdi birer tane kitap dağıttım. Fark ettiniz mi bu kitaplarınızın hepsi aynı? (Ö: hıhı) Acaba neden aynısını dağıtmış olabilirim?" (Ö: hıhı) böyle bir giriş yapalım. ----- Çocuklardan "beraber mi okuyacağız öğretmenim, herkes işte takip mi edecek öğretmenim?" (Ö: hıhı) gibi yanıtlar gelecektir muhtemelen (Ö: hıhı). Ve bu yanıtlar sonrasında siz de "çocuklar şimdi ben size bu kitabı okuyacağım, okuyacağım ama siz de okuyacaksınız benimle birlikte tamam mı?", "ben size göstereceğim siz de benimle takip edin" Bazen cümleleri iki kere okuyabilirsiniz (Ö: hıhı). Eğer bunlarda hiç problem yok, yeter ki siz kendinizi rahat hissedin, rahat olmak çok önemli (Ö: hıhı). Yani siz rahat olursanız etkinliğiniz de o kadar rahatlayacak ve yorulmazsınız (Ö: hıhı) tamam mı? Yani orada başlığınızı okuyun, gösterin, "herkes parmağı ile takip etsin tamam mı? Benim okuduğum yerden takip edin." İşte öğretmen de gözlemci de okuma yazmaya hazırlık becerileri mesela (Ö: hıhı). Takip edin. Bakın şurada kitabın yazarı yazıyor, adı neymiş hmm okuyorum Ayşe …, bakın çocuklar bu kitabı Ayşe … yazmış. Acaba bu kitabın üzerindeki resmi bir inceleyelim, hm bu kitapta işte tavşan var, çok büyük bir havuç var ama boş biraz büyük değil mi çocuklar?" biraz onların dilinden konuşmalıyız (Ö: hıhı) yani onların seviyesine inmeliyiz, anlayacağı dilden konuşmalıyız. Biraz büyük değil mi bu havuç bana mı öyle geliyor yoksa, siz ne düşünüyorsunuz? (Ö: hıhı) İşte "büyük öğretmenim". "Bu kitabın konusu ne acaba ne anlatıyor bu kitap? Çok merak ettim." Yani onların da merakını uyandırmak (Ö: hıhı) lazım (Ö: hıhı). Yani merakın uyandırırsak onlar sizi dinler tamam mı? (Ö: hıhı) İlgisini bu şekilde çekebiliriz. İşte "Bir okuyalım bakalım, ben şimdi ilk sayfayı açıyorum, ilk sayfamız, şimdi şuradan okumaya başlıyorum. Okumaya başladım." Bazı cümleleri çocuklar dinlemediğinde, kaçırdığında… şunu beklemeyin, hepsi aynı anda sizinle takip edemeyecektir (Ö: hıhı), böyle bir şey olamaz zaten. Önemli olan aynı sayfada oluyor musunuz, siz çevirdiğinizde o da çeviriyor mu, işte siz okurken o yazıları okuduğunuzu fark ediyor mu, yazılarını inceliyor mu, durun bir cümlede durun, resmi hakkında konuşun, sonra tekrar devam edin, sonra "çocuklar ben bunu anlamadım, bir daha şu sayfayı okusam mı acaba?" deyin geri dönün. Oradaki hayvan sesleri veya ikilemeler yinelemeler varsa bunları yüksek sesle bir kaç kez tekrar edebilirsiniz. Sonuna gelin, "arka kapağında da şu varmış" deyip sohbet edebilirsiniz (Ö: hıhı). Bundan sonra hikaye tekniklerini kullanabilirsiniz. Ege, sen bu kitabı yazsaydın nasıl yazardın? Elçin, sen bu tavşanın yerinde olsaydın işte havucu böyle mi kazardın? (Ö: hıhı) İşte şöyle kazsaydık daha mı iyi olurdu? gibi böyle çocukları daha*

çok düşündürecek ve yorum yapmalarını sağlayacak sorular sormalıyız (Ö: hıhı). Benim bu kitapla ilgili hani kitap tekniği ile ilgili söyleyeceklerim bu kadar. Sizin sormak istediğiniz bir şey var mı? (GBO, 30.12.15)

Yukarıdaki paragraftan anlaşılacağı üzere araştırmacının etkinlik planlama, strateji geliştirme ya da strateji nasıl kullanılacağı ve uygulayacağı ile ilgili öğretmen ile detaylı bir şekilde paylaşıldığı görülmektedir. Planlama aşamasının bütününde yer alan araştırmacı öğretmene alan bilgisi, yöntem, teknik ve strateji bilgisi vermenin yanı sıra öğretmeni yapabileceğine dair cesaretlendirdiği de anlaşılmaktadır. Öğretmenin uygulayacağı etkinliği girişinden sonucuna kadar ele aldığı ve bu anlamda etkinliğin her özelliği ile ilgili ilgilendiği görülmektedir. Etkinlik sırasında oluşabilecek sorunlara, muhtemel sorulara örnek verdiği, bunlara nasıl cevap vereceği, hangi yönergeler kullanacağı veya hangi teknikler kullanabileceği dair örnekler verdiği de görülmektedir. Yukarıdaki paragraftan anlaşılacağı üzere koçluk desteği öğrenme sürecinin tamamında yer almaktadır. Koçluk desteğinin öğretmenin farkındalığı arttırılması ile potansiyelini gerçekleştirmesi açısından yararı görülmektedir.

04.01.16 tarihinde yapılan 12. geri bildirim oturumunda araştırmacı öğretmenden uyguladığı etkinliği anlatmasını istemiştir. Öğretmen *"Kitap sipariş etmiştik, hepsininki aynı kitaplar daha sonra çocuklara verdik, eee takip yazıları, yazıları takip etmelerini sağlamaya çalıştık."* (GBO, 04.01.16) sözleriyle yaptığı etkinliği kısaca anlatmaya çalıştığı görülmektedir. Öğretmenin "aynı kitapları çocuklara verdik yazıları takip etmelerini sağladık" cümlesinden etkinlikte kullandığı tekniğin ya da yazı farkındalığı için kullanılan stratejinin ismini söyleyemediği görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin kullandığı tekniği tekrar *"Bu teknik birlikte okuma tekniği"* (GBO, 04.01.16) sözleri ile hatırlattığı görülmektedir. Ardından araştırmacının *"Bu günkü etkinliğimizi geçen haftadan planlamıştık, zaten nasıl yapılacağını konuşmuştuk (Ö: hıhı) eee kitap siparişi verdik çünkü her çocuğun aynı kitabı olsun istedik."* (GBO, 04.01.16) cümlesinden etkinliğin daha önceden planlandığı uygulama için gerekli materyallerin sağlandığı görülmektedir. Araştırmacının *"Çocuklara hikaye okutturma değil de daha çok yazıların farkına varması, yazıların yönünün farkına varması yani soldan sağa, yukarıdan aşağıya işte sayfaların ardı ardına geldiğini fark ettirmeye yönelik bir etkinlik olması için böyle bir tekniği tercih ettik."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki açıklamasından birlikte okuma tekniğinin amacını belirttiği görülmektedir. Araştırmacının *"Kullandığınız teknikleri çeşitlendirebilirsiniz yada farklılaştırabilirsiniz."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için farklı teknik ve yöntemler kullanılabileceğini ifade ettiği görülmektedir.

"Mesela haftada bir gün kitap saati ki ben öneririm yani bir bence az yani iki, üç olabilir, bir saatlik kitap saati yapabilirsiniz, yani bu kitap saatinde büyük boyutlu kitaplar aynı kitaplar, hikaye kartları, televizyon şeridi, bilgisayardan kitap okuma gibi farklı tekniklerle mutlaka eeee kitapla ilgili etkinliklerinizi yapabilirsiniz çünkü kitap çocuğun hem okuma hem yazma becerilerini geliştirir." (GBO, 04.01.16) şeklindeki cümlesinden öğretmene kitap saati uygulamasını ve kitap saatinde kullanabileceği teknikleri ve kitabın okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için önemli bir araç olduğunu belirttiği görülmektedir.

12. geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliği planlama aşamasında öğretmenin etkinliğinde büyük boyutlu kitaplar stratejisini kullanacağını öğretmen günlük notlarındaki *"Bugün büyük boyutlu hikâye kitabıyla hikâye oluşturma, resim okuma, hikâye tamamlatma çalışmaları yaptık."* (Günlük, 05.01.16) şeklindeki sözleri ile belirttiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Yine kitabı okuyacaksınız zaten çok büyük bir kitap olduğu için çocuklarla, ama bunda resimlerle daha çok konuşabilirsiniz çünkü çok büyük resimler olduğu için işte resimler de ne var yerine neler anlatılıyor, bu resimde ne anlatılıyor, bu resim bize ne demek istiyor, işte burada ki yazılarda ne yazmış olabilirler, bu resimlere bakarak sen neler yazardın buraya, işte pekiyi resimlerle ilgili ne düşünüyorsun, bu burada ne yapmış, acaba burada ne oluyor yani bir devamlılık göstermesi için arka arkaya eee bunda mesela resimlerle daha çok konuşabiliriz çünkü resimler büyük olacağı için daha ayrıntı görebilecekler, daha ayrıntılı şeylerden bahsedebiliriz."* (GBO, 04.01.16) ifadesinden büyük boyutlu kitaplar stratejini nasıl kullanacağını ayrıntılı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Bu strateji de kitapların çok büyük boyutlu olmasından dolayı daha çok resimlerinden yararlanarak çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesini açısından yararını belirtilmiştir. Aynı zamanda *"Çocuklar şimdi resimlere bakarak bu kitabın yazarı yerinde siz olsaydınız bu kitabı nasıl yazardınız?" "Şimdi sen yazarsın bu kitabın yazarısın?" Mesela bu gün ki dev havuç "dev havuç hikâyesini sen yazdın Eda nasıl yazardın? nasıl neler yazardın buralara hadi bakalım bize anlat", ----- somutlaştıracak anlamalarını kolaylaştıracak şekilde söylesek çok daha iyi olur çünkü eee basit ama net, açık seçik ne istiyorsak onu söylemeliyiz onun anlayabileceği şekilde söylemeliyiz."* (GBO, 04.01.16) şeklinde çocukların daha kolay anlamalarını sağlayacak yönergeler vermeye örnek verdiği görülmektedir. Strateji hakkında bilgi verme, nasıl geliştirilebileceği, nasıl uygulanacağı ve neler kazandırdıkları hakkında koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

05.01.16 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı *"Çocuklar işte siz tavuk dediğinize "gıdak" tavuğun sesini çıkarmaya çalışıyorlar (Ö: hıhı) "koşuyor" dediğinizde koşmayı, işte "üzülmüş" dediğinizde üzülmüş hareketleri yapmaya çalışıyorlar."* (GBO, 05.01.16) şeklinde gözlemini ifade etmiştir. Araştırmacının çocukların bu davranışlarından yola çıkarak fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek için öğretmene "*Bizde şöyle yapabiliriz bu kitabı okurken, okumadan önce öyle bir yönerge verebiliriz, çocuklar şimdi biz bu kitabı dün okumuştuk biliyorsunuz (Ö: hıhı) konusunun ne olduğunu de biliyorsunuz (Ö: hıhı) ben bu kitabı bu gün tekrar okuyacağım ama şimdi sizden farklı bir şey isteyeceğim ben her yumurtlamış dediğimde "gıt gıt gıdak" diye bağıracağız (Ö: hıhı) ama dikkat edin sadece yumurtlamış dediğimde."* (GBO, 05.01.16) sözlerinden etkinliklerinde paylaşımlı okuma stratejisi önerisinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacı bu stratejinin çocuklar için uygunluğunu değerlendirmesi için öğretmene *"Siz peki böyle bir şeyin çocukların hoşuna gideceğini düşünüyor musunuz?"* (GBO, 05.01.16) sorusunu sormuştur. Araştırmacının öğretmene stratejinin çocuklara kazandırdıklarını hakkında bilgilendirmeden önce öğretmene *"Böyle bir şey yapabiliriz peki sizce bu teknik çocuklara ne kazandırır Ayşe öğretmenim?* (GBO, 05.01.16) şeklinde soru sorduğu görülmektedir. Bu şekilde öğretmenin akıl yürüterek strateji ile çocukların ne kazanacağı hakkında düşünmesi sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenin verdiği *"Dikkatli dinleme, dikkatini odaklamayı."* (GBO, 05.01.16) cevabından sonra araştırmacının *"Kelimeleri öğretmede."* (GBO, 05.01.16) şeklindeki ifadesi ile paylaşımlı okuma stratejisinin asıl amacının kitaplardaki kelimelerin fark edilmesini sağlamak yani sözel olarak duydukları kelimelerin yazılı olarak fark etmelerini sağlamak olduğunu belirttiği görülmektedir. Dolayısıyla çocukların yazı farkındalığı becerileri geliştirmek için paylaşımlı okuma tekniğimin kullanıldığını belirttiği görülmektedir. Araştırmacının *"Çocukların tekniklerle yani siz çocukların zorlandığı sesleri çıkartmakta zorlandığı kelimeleri bu yöntemle veya bu tekniklerle kazandırabilirsiniz sınıfınızda."* (GBO, 05.01.16) şeklindeki sözleriyle gözlemlerinden yola çıkarak paylaşımlı okuma tekniği ile sınıfındaki çocukların telaffuz problemleri için kullanılabileceği ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin -ş- ve -y- seslerindeki telaffuz problemleri için öğretmene *"Yumurtlamışta "gıt gıt gıdak" kelimesi yerine herkes "yumurta" diye bağıracak (Ö: hıhı) diyebilirsiniz veya "yıldız" diyecek başka bir hikâyede (Ö: hıhı) yani bu kelimeleri siz çoğaltabilirsiniz."* (GBO, 05.01.16) şeklinde örneklendirdiği görülmektedir. Araştırmacının burada -y- sesinin olduğu kelimeleri kullanarak sesleri tekrarlamalarını sağlamaya çalıştığını öğretmene

gösterildiği görülmektedir. Bu şekilde stratejinin kullanım yerlerini göstermeye çalıştığı söylenebilir. Etkinliklerde paylaşımlı okuma stratejisinin nasıl kullanabileceği ise *"Birden fazla kelime ekleyebilirsiniz, sadece yumurtlamış değil tavuk dediğimde de herkes işte elini çırpacak (Ö: hıhı) diyebilirsiniz mesela bunu da ekleyebilirsiniz "tavuk" dediğimde herkes elini bir kere çırpacak yumurtlamış dediğimde de "gıt gıt gıdak" diye bağıracak ama dikkatli dinleyin."* (GBO, 05.01.16) şeklinde araştırmacı tarafından anlatıldığı görülmektedir. Strateji hakkında bilgi verme, nasıl geliştirilebileceği, nasıl uygulanacağı ve neler kazandırdıkları hakkında koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

13. geri bildirim oturumunda araştırmacının *"Yine bir oyun ama aynı zamanda bir teknik de diyebiliriz. Bu kelime çantası tekniği. Bunda çanta da kullanabiliriz, bir sırt çantası gibi bir şey de kullanabiliriz (Ö: hıhı). Ya da bir boş kutu da kullanabiliriz. Zaten hayali bir oyun olacak (Ö: hıhı)."* (GBO, 05.01.16) öğretmene etkinliğinde kullanabileceği kelime çantası isimli yeni bir strateji önerdiği görülmektedir. 14. geri bildirim oturumunda gerçekleştirdiği uygulamasında kelime çantası stratejisini ile bir kelime oyunu etkinliği yapan öğretmenin *"Şimdi böyle bir etkinlik, böyle bir teknik daha önce hiç uygulamış mıydınız?"* (GBO, 06.01.16) tekniği daha önce kullanıp kullanmadığını sorduğu görülmektedir. Öğretmenin *"Bu şekilde değil ama ----- Sadece 2 ya da 3 ile sınırlandırdığımız için daha kolay yapıyorlardı. Şimdi kelime sayısı biraz daha arttığı için biraz daha zor oldu tabi ki."* (GBO, 06.01.16) şeklindeki sözlerinden kelime çantası tekniğine benzer daha önce bir etkinlik yaptığı anlaşılmaktadır. . Öğretmenin sözlerinden çocukların kelimeleri sırasıyla hatırlayıp zorlandıkları ifade ettiği görülmektedir. Kelime çantası stratejisinin kullanılacağı etkinlikte çocuk sayısının fazla olması nedeniyle çocukları gruplama yöntemine başvurulduğu araştırmacının *"Bunu yine gruplayabiliriz (Ö: hıhı). Çünkü 22 kişi olunca biraz kalabalık oluyor (Ö: evet). 5 grup yapabiliriz (Ö: hıhı). Ya da 5 grup az olur, çünkü biraz 5-6 kelime olmalı (Ö: hıhı). (Ö: 3 grup yapsak.) 3 grup yapabiliriz, kaç olur? 7-8 kişilik (Ö: 7-8 kişilik olur evet)."* (GBO, 05.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Aynı zamanda stratejinin kendinden önceki çocukların kelimelerini tekrar etmesiyle ilerlediği göz önünde bulundurulduğunda gruplama yönteminin daha doğru olacağı kararının alındığı görülmektedir. Araştırmacının bu durumu öğretmene *"Böyle birbirlerini tekrar ederek bütün mesela yedinci kişi 6 kelimeyi hatırlayıp 7.sini söylemesi lazım (Ö: hıhı). Veya daha az grup yapıp devam ettirebiliriz kendi aralarında 5'er kişi olup (Ö: hıhı) devam ettirebiliriz."* (GBO, 05.01.16) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Araştırmacının *"Yani bunları bu sesleri tekrar etmeleri, hatırlamaları ve sırasıyla hatırlamalarına biz teşvik*

edeceğiz (Ö: hıhı).” (GBO, 05.01.16) sözlerinden öğretmenin gerektiği yerlerde dönüt vermesi gerektiğini hatırlattığı görülmektedir. Araştırmacı kelime çantası stratejisinin uygulanabilir olduğunu *“Nasıl buluyorsunuz peki? Uygulanabilir mi sınıfımızda bu teknik?”* (GBO, 05.01.16) şeklinde sorduğu görülmektedir. Öğretmenin tekniği uygulanabilir bulması stratejinin doğru kullanılması açısından önemlidir. Planlanan etkinlikte sözel dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan kelime çantası stratejisini “*Siz bunları genişletip değiştirip farklı etkinliklerinizde de kullanabilirsiniz.”* ve *“Fonolojik beceriler için kullanabilirsiniz, matematik beceriler için kullanabilirsiniz (Ö: hıhı), bilimsel süreç becerileri için kullanabilirsiniz. Yani bu teknikleri farklı yerlerde kullanabilirsiniz (Ö: hıhı).”* (GBO, 05.01.16) şeklinde değiştirebileceğini, farklı etkinliklerde veya farklı kavramlar için de kullanılabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı farklı şekillerde nasıl kullanılabileceğini ise “*Yani tamir aletleri olabilir, (Ö: hıhı) sonra müzik aletleri olabilir. Veya işte müzik aletlerinin sesleri olabilir (Ö: sesleri olabilir) , sadece ses değil. İşte “güm güm” , “gıy gıy”. Mesela birisi diyecek ki “güm güm” (Ö: hıhı) diğeri “gıy gıy” üçüncüsü diyecek ki “vuuuuu” ama çocuklar bunları tekrar edecek. “güm güm, gıy gıy, vuuuu, düüüüüt” diyecek mesela”* veya *“Siz daha sonra böyle hikaye kitabından bir hikaye okuyup sonra bunun içindeki kelimelerle ilgili böyle bir çalışma yapabilirsiniz (Ö: hıhı).”* (GBO, 05.01.16) şeklinde örnek vererek açıkladığı görülmektedir. Koçluk desteğinin öğretmenin etkinliklerinde kullandığı stratejilere karar vermesinde, karar verdiği strateji etkinliğinde en etkili şekilde nasıl kullanabileceğine, kullandığı stratejileri nasıl değiştirip geliştirebileceğine ve bu stratejiler farklı yerlerde nasıl kullanacağına ilişkin koçluk desteği verildiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin koçluk desteği ile strateji hazinesi zenginleştiği söylenebilir. ilgili etkinlik gerçekleştikten sonra yapılan 14. geri bildirim oturumundaki öğretmenin *“---- Şöyle bir problem vardı. Çocuklar kendinden öncekileri hatırlamakta sıkıntı çekiyorlardı. (Ö: hıhı) Çünkü birbirlerini çok iyi dinlemediler. (Ö: dinlemediler)”* (GBO, 06.01.16) şeklindeki sözlerinden çocukların performanslarının düşük olduğu ve bunun nedeni olarak çocukların birbirlerini etkin olarak dinlemediklerini belirttiği görülmektedir. Dikkatli dinlememe nedenleri ise sınıf mevcudunun çok kalabalık olmasından dolayı bazı etkinliklerde çocukları gruplara bölerek etkinliği gerçekleştirme stratejini kullanımından kaynaklandığı araştırmacının *“şimdi sınıfınızı mecburen gruplara bölmek zorunda kalıyoruz. Çünkü çok kalabalık (Ö: hıhı) bir sınıf ve zaten bir çocuğun 22 kelimeyi hatırlaması mümkün değil. (Ö: mümkün değil) --- Ardı ardına (Ö: hıhı) ve sırasıyla istediğimiz için.”* (GBO, 06.01.16) sözlerinden

anlaşılmaktadır. Araştırmacının çocuklara gruplara bölme stratejisinin bu etkinlik için uygun olmadığı yönündeki düşüncelerini *"Gruplara böldüğümüz de diğer gruplar daha pasif kaldıkları için bu sefer canları sıkılıyor (Ö: hıhı) ve ilgileri dağılıyor."* (GBO, 06.01.16) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Araştırmacı ve öğretmenin etkinlik öncesinde planlama yaparken bu problemi öngöremedikleri ortaya çıkmaktadır. Yani çocukları grup yaparken etkinliği her grup aynı anda gerçekleştirmediği ve birbirlerini beklemek zorunda kaldıkları için ilgi ve dikkatin dağılmasına neden olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmacının *"Ama bunun önüne geçmek için ne yapılabilirdi? İnanın bir çözüm bulamıyorum bu strateji için. Çünkü mecburen sınıfınızın koşulları ne yazık ki."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden ise okuma yazmaya hazırlık becerileri için kullanılabilecek bütün stratejilerin her sınıf için uygun olmadığı yönünde görüşünü ifade ettiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmacı ve öğretmenin planlama hatası yaptıkları sonucuna varılabilir. Geri bildirim oturumlarının uygulama sırasında gerçekleşen sorunları tartışmak ve çözüm bulmak için koçluk sürecinin o sınıfa en uygun stratejileri oluşturmak ve en uygun etkinliği tasarlamak için yapıldığı görülmektedir. Etkinliklerin veya uygulamaların değerlendirilmesi için koçluk sürecinde yapılan geri bildirim oturumlarının hatayı fark edip çözüm bulma açısından gerekliliği görülmektedir. Aynı zamanda etkinliği uygulama sırasında yaşanan diğer bir sorun ise öğretmenin kelime çantası stratejisini ilk kez kullanmasından kaynaklanan problemlerin ortaya çıkmasıdır.

16. geri bildirim oturumunda hem görsel okuryazarlık hem de sözel dil becerilerini geliştirmek için çevresel yazıların kullanıldığı bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kelime çantası stratejinin kullanıldığı etkinlikte bir grup çocuğun etkinliği uygularken diğerlerinin beklemesi ile oluşan ilgi zaman kaybı sorununu göz önünde bulundurarak çocukların tümünü kapsayacak şekilde etkinliğin tasarlanması gerektiğini *"Bu şekilde şeyin önüne geçmek istiyorum. Bir yerde başlayınca diğer taraf bekliyor. (Ö: hıhı) Biraz daha onlar pasif kalıyor, canları sıkılıyor (Ö: hıhı) gibi oluyor ya. Onun önüne geçmek için bu tür teknikler kullanabilirsiniz."* (GBO, 07.01.16) şeklindeki sözleriyle ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacı zaman kaybını en aza indirmek amaçlı geliştirdiği stratejiyi ise *"Bu sefer her çocuğa bir numara verelim (Ö: hıhı) tamam mı? Bir kese gibi bir şey olsun. (Ö: hıhı) Kesenin içinden bir tane çekelim. Kaç numaralı çocuksa sorun. ----- En azından hepsinin ilgisi bir arada olmak zorunda olur. (Ö: hıhı) Çünkü nereden çıkacağı, kimin gideceği belli olmasın. (Ö: belli olmasın, evet) Bir masadan buradan çıkar, diğerin de diğer masadan çıkar. (Ö: hıhı) Biraz daha dikkatleri birlikte olur. (Ö: hıhı) ---- siz çekersiniz*

bakalım burada kim çıkmış veya isimlerini yazabilirsiniz. (Ö: hıhı ---- diye düşündüm." (GBO, 07.01.16) sözleriyle öğretmene açıkladığı görülmektedir. Araştırmacının etkinlikte çocukların pasif kalma sorununa çözüm getirme konusunda koçluk desteği sağladığı görülmektedir. Stratejinin uygun olup olmadığı ise öğretmene *"Siz nasıl uygun görürsünüz bilmiyorum ama."* (GBO, 07.01.16) şeklinde sorulduğu görülmektedir. 16. geri bildirim oturumunda çocukların birbirini beklemesi nedeniyle oluşan dikkat dağınıklığı için geliştirilen stratejinin işe yarayıp yaramadığı öğretmene *"Onun dışında sanırım bu numara verme olayı sanırım çocukların hep bir arada tutmayı sağladı diye düşünüyorum. Siz nasıl düşünüyorsunuz?"* (GBO, 08.01.16) şeklinde sorulduğu görülmektedir. Stratejinin çocukların birbirlerini daha dikkatli dinlemelerini sağladığını araştırmacının *"Şimdi her seferinde sizi daha dikkatli dinliyor oldular. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin strateji uyguladıktan sonra çocukların katılımının daha aktif olduğunu düşündüğü söylenebilir. 18. geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliğin planlanması aşamasında aynı strateji kullanma önerisi araştırmacının *"Çocukları daha aktif hale getirip kendilerinin işte sınıftan bir nesne seçmesini isteyebiliriz (Ö: hıhı) ve sıralama ile ilgili daha önce de denediğimiz bir teknik vardı ya çocuklara numara verdiğimiz (Ö: hıhı hıhı)."* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Numara verilerek gerçekleştirilen stratejinin öncekinden farklı olacak şekilde nesne, renk, isim vb. kullanılarak da yapılabileceğini araştırmacının *"Ama bunun önüne daha öncede denediğimiz (Ö: hıhı) gibi çocuklarla rakamlar vererek, renkler vererek veya isimlerini keseye yazarak bir tombala şeklinde (Ö: hıhı hıhı) çekiliş (Ö: çekiliş gibi) şeklinde çocukları bu şekilde sırayla çağırabiliriz. (Ö: hıhı) Bence bunu yapmak daha iyi olacak. (Ö: hıhı)"* (GBO, 12.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacının farklı özellikler kullanarak okuma yazmaya hazırlık becerilerini gelişiminin yanında etkinliklerin daha etkin gerçekleşmesi ve çocukların etkinliklere daha aktif katılımının sağlanması açısından koçluk desteğinin sağlandığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında stratejilerin sadece okuma yazmaya hazırlık becerileri için değil becerilerin kazanılması için gerekli ilgi, ihtiyaçlar doğrultusunda planlanıp düzenlendiği görülmektedir. Öğretmenin uygulamalarından yola çıkarak koçluk desteği almanın öğretmenin yöntem, teknik ve stratejileri ve kullanımını geliştirdiği söylenebilir.

4.1.1.1.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Geliştirilmesi

Koçluk desteği temasının uygulama sürecine yönelik öneriler alt temasının kategorilerinden bir olan okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi kategorisinde araştırma süreci boyunca hem öğretmen hem de araştırmada koçluk görevini üstlenmiş araştırmacının geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüğünden yola çıkarak öğretmen ve çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimlerine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Koçluk sürecinin sonunda öğretmenin yeterliliklerini artırarak çocukların okuma yazma becerilerinin gelişmesini sağlamaya çalışılmıştır. Araştırmacının *"Hiçbir şey olmasa bile çocuk ilkokula başladığında ilk defa duymayacak (Ö: evet evet) bunları."* (GBO, 07.01.16) sözlerinden çocukların fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel bil becerilerine ilişkin bir farkındalık oluşturacaklarını belirttiği görülmektedir. Araştırmacı bu durumu *"Ben bunu duymuştum, biz bunu yapmıştık. Hani size bazen diyorlar ya (Ö: hıhı) öğretmenim hikâye kitabı okumuştuk, (Ö: hıhı) biz bunu yapmıştık diyorlar. (Ö: hıhı) İlkokulda da böyle olacak. (Ö: evet) En azından ilk kez görmeyecekler (Ö: hıhı) veya öyle bir tedirginlik yaşamayacaklar. Ben bunun nasıl yapılacağını biliyorum. -S-'yi görünce bu -sss-, bu -şşş- diyecekler."* (GBO, 07.01.16) şeklindeki sözleriyle çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin farkındalık oluşturmalarını açıkladığı görülmektedir. Araştırmacının sözlerinden koçluk desteği ile yapılan çalışmalar sayesinde çocukların okuma yazmaya ilişkin bir önbilgi oluşturacaklarını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmacının koçluk desteğinin amacını öğretmenin farkındalığını geliştirerek çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirilmesine yönelik olduğunu öğretmene ifade edildiği anlaşılmaktadır.

<u>*Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Geliştirilmesi için Öğretmene Yönelik Öneriler*</u>

Fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin sadece okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde değil diğer sanat, drama, oyun ve hatta sohbet zamanlarında da kazandırılabileceği araştırmacı tarafından önerildiği görülmektedir. Araştırmacının *"Ama siz bunu sanat etkinliği içinde de kullanabilirsiniz, (Ö: hıhı) bir drama çalışmasında da kullanabilirsiniz (Ö: hıhı) veya herhangi bir sohbetinizde de kullanabilirsiniz. Önemli olan bunlar."* (GBO, 07.01.16) sözleri bu duruma kanıt olarak verilebilir. Çocuklara okuma

yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmanın çocuklar için katkısını *"Zaten çocuk ilkokula başladığında sesleri tanıdığı için okumaya çok daha kolay geçecektir. (Ö: evet evet) Ve okumaya kolay geçtiği için yazmaya daha çabuk geçecektir."* (GBO, 07.01.16) şeklindeki sözleriyle okuma yazmaya hazırlık becerilerinin çocukların ilkokuldaki okuma yazmayı öğrenme sürecini kolaylaştıracağı dolayısıyla çocukları okuma yazmaya hazır bir duruma getireceği şeklinde belirttiği görülmektedir. Yani çocuklar da seslerle ilgili bir farkındalık oluşturulabilirse, yazı ile ilgili deneyimleri arttırılabilirse ve kelimeler ilgili hazineleri zenginleştirilebilirse çocukların okuma ve yazmayı öğrenmesi kolaylaşacağı öğretmene açıklandığı anlaşılmaktadır.

Sözel dil becerileri okuma yazmaya hazırlık için önemli bir becerilerdir. Sözle dil becerilerini geliştirmek için birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. Hikaye anlatma, hikaye canlandırma, hikaye tamamlama gibi teknikler Türkçe – dil etkinliklerinde en sık kullanılan teknikler, çocukların sözel dil becerilerini geliştirmektedir. Öğretmenlerin etkinliklerinde çocukların kazanacağı becerilerden çok kullanılan tekniğe odaklandığı gözlemlenmiştir (GN, 21.12.15). Araştırmacın "*Evet, zaten önemli olan çocuğun hikayeyi anlatması, hikayeyi canlandırması değil. Bunların hepsi bir araç (Ö: hıhı). Önemli olan çocukların o sözel dil becerilerini geliştirmek (Ö: evet). ------- Bunun için de en önemli araçlardan birisi "hikaye anlatma teknikleri" (Ö: evet). ------ Bu da onların okuma-yazmaları için önemli bir hazırlık (Ö: evet). Onları okula hazırlamak için. Bunun için önemli. Yoksa hikaye anlatma yerine başka bir teknik de kullanabiliriz*." (GBO, 21.12.15) ifadelerinden önemli olanın becerileri kazandırmak olduğu ve yöntem, tekniklerin bu amaca ulaşmak için bir araç olduğu vurgulandığı görülmektedir.

15.12.15 tarihli 2. geri bildirim oturumunda çocukların hikaye tamamlama etkinliğinde yaşadıkları güçlükler hakkında konuşulmuştur. Sözel dil becerilerinin gelişiminin sağlamaya amaçlayan hikaye tamamlama yönteminde çocukların bildikleri halde konuşmadıkları gözlemlenmiştir (GN, 15.12.15). Çocukların kelime dağarcıklarının gelişimini içeren sözel dil becerilerini geliştirmek için araştırmacının öğretmene "*Nasıl sağlayacağız. Bu tür etkinlikleri daha sık alarak yapmamız lazım. Çünkü biliyorsunuz ki ilkokula başlamadan önce bu tür becerileri kazanması daha önemlidir. (Ö: evet evet) çocukların konuşabilmesi kelime hazinelerinin gelişmesi ve ee kendilerini iyi ifade edebilmeleri de bu kelime hazinelerinin de gelişmesine bağlıdır. Bu tür etkinlikleri daha fazla alırsak sanırım biraz daha kazandırmış olacağımızı düşünüyorum. (Ö: evet)"* (GBO, 15.12.15) şeklinde kelime dağarcıklarının gelişimi için daha çok etkinlik yapma önerisinde bulunduğu görülmektedir.

Türkçe etkinliği olarak planladığı Nasrettin hoca kostümlerini giyerek Nasrettin hoca fıkralarının anlatımını içeren etkinlikte araştırmacının "*Yani bu tür etkinlikler düzenliyor olmanız çok güzel çok doğru çocukların o sözel dil becerilerinin geliştirmenin yanında özgüvenlerini artıracağını düşünüyorum.*" (GBO, 15.12.15) şeklindeki sözlerinden anlatım tekniğinin çocukların sözel dil becerileri gelişimlerine olan etkisini ifade edildiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk sürecinde amaçlı olarak planlanan etkinliklerin öğretmenin uygulamalarına dolayısıyla çocukların becerilerine olan etkisi görülmektedir.

28.12.2015 tarihinde gerçekleşen uygulama da yiyecek hazırlama etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sırasında yapılan sohbetlerde araştırmacı tarafından bazı çocukların telaffuz problemi yaşadığı, kelimeleri doğru söylemedikleri ve yerel ağız kullandıkları gözlenmiştir (GN, 28.12.15). Araştırmacının öğretmene *"Mesela bir de şunu hatırlatmak istiyorum. Bazı çocuklarınız da kelimeleri yanlış kullanıyorlar (Ö: evet). Mesela "eşki" hani bu yerel bir ağız olabilir"* (GBO, 28.12.15) ve *"Çocukların kelimeleri doğru olarak telaffuz edememeleri."* (GBO, 13.01.16) şeklinde gözlemlediği çocuklardaki telaffuz problemlerini bahsettiği görülmektedir. Hatta sınıfta kelime telaffuz problemi yaşayan çocuklarla ilgili gözlemlerini "B*azı çocukların ismini hatırlarsam (Ö: Yasin'in kelimesi...) "Yasin" in var, "Han" ın var (Ö: hıhı) bazı seslerde sıkıntıları. Mesela Yasin'de ve Han' da -S-'ler -Ş-'ler karışıyor."* (GBO, 28.12.15) veya "*Mesela kimdeydi? Hakan -Ç-.... Ağaç. Mesela -ç-'yi söyleyemiyor (Ö: söylemiyor) çocuk. Çıkartamıyor bu sesi zaten normal konuşmasında da çıkartamıyor. (Ö: evet) Agaat diyor. Ağatt gibi kalıyor (Ö: hıhı)."* (GN, 13.01.16; GBO, 13.01.16) şeklinde örneklendirerek belirttiği görülmektedir. Araştırmacının çocukların adını hatırlamaya çalışırken öğretmenin çocuklardan birinin ismini vererek aslında bu durumu kendinin de fark ettiği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenin uygulama sırasında yanlış telaffuz edilen kelimeler ile ilgili herhangi bir şey yapmadığı gözlemlenmiştir (GN, 13.01.16). Araştırmacı bu tür durumlarda problemi çözmek için öğretmene *"Öğretmenim o sizde yanlış kelime kullandığında o, siz ona doğrusuyla cevap verin (Ö: hıhı). ---- Mesela "soğan" yerine "şoğan" diyorsa, ha ona doğrusunu söylettirmeye çalışmadan (Ö: hıhı) "soğan" diyorsun değil mi? Yani o -s- onu vurgulayarak. "soğan" diyorsun (Ö: hıhı) değil mi Han? Evet "soğan". Hani siz doğrusunu söyleyin, sizi model alsın (Ö: hıhı)." ----- siz kelimeleri doğru söyleyin, onlara zorla söylettirmeye çalışmayın."* (GBO, 28.12.15) şeklindeki sözleriyle kelime telaffuz problemi olan çocukların kelimenin doğru telaffuzunu duymaları gerektiğini örneklendirerek açıkladığı görülmektedir. Benzer bir şekilde araştırmacının

kelime telaffuz problemlerinin çözümü için 19. geri bildirim oturumunda *"Hıı nasıl yapacağız? Arkasından hemen doğrusunu söyleyeceğiz. Limon mu demek istiyorsun. Biz kelimeleri doğru kullanacağız. Hıı o kelimeyi doğru kullanacağız (Ö: hıhı) ve çocuğa bunu yansıtacağız. Limon mu demek istiyorsun? Limonnn. Bak sonu nnn. Limonnn."* (GBO, 13.01.16) sözleriyle kelimedeki seslere dikkat çekilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenden doğru bir şekilde telaffuz edilemeyen kelimenin doğru telaffuzu ile cevap vererek çocuğun doğru sesleri duymalarının sağlaması ve öğretmenin kendinin de kelimeleri doğru telaffuz ederek rol model olması gerektiğinin ifade edildiği görülmektedir. Çocukların kelime telaffuz ile ilgili sorunlarıyla ilgili 15. geri bildirim oturumunda araştırmacı *"Kagıt diyor mesela. (Ö: hıhı) Kâğıt doğrusunu arkasından hemen telaffuz edeceğiz. (Ö: hıhı) Ve onun tekrar söylemesini isteyeceğiz. Haydi sende dene, haydi sende yap, tekrar söyleyebilir misin? (Ö: hıhı) iyi duyamadım bir daha söyleyebilir misin? Yani bunun normal süreçte, o sürecin içine yedirerek yapmamız lazım. (Ö: hıhı) Tam tersi çocukları eleştirir gibi yaklaşırsak, bu sefer kesinlikle kendini kapatacak ve hiç konuşmayacaktır. (Ö: evet hiç konuşmayacak)"* (GBO, 07.01.16) şeklinde kelime telaffuzu problemlerinin çözümü için çocukları zorlamaması gerektiği konusuna dikkat etmesini ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacının çocukların kelimeyi doğru telaffuz etmesi için öğretmenin nasıl bir yaklaşım içinde olunması gerektiğini açıklandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenin eleştirel ve ısrarcı olmasının problemi çözmek yerine daha zor bir duruma girmelerine neden olacağı açıklandığı görülmektedir. Araştırmacı gözlemlerinden yola çıkarak sınıf içinde gerçekleşen bir başka telaffuz problemini *"Bazıları da yerel ağızla konuşuyor (Ö:). İşte "geliyom gidiyom oturuyom yapim mi?" (Ö: evet) siz "geliyorum gidiyorum" gibi doğrusunu söyleyin (Ö: hıhı) çocuğa. Ama bunu böyle bir dikte eder gibi (Ö: hıhı) değil ama "gidiyorum tamam gidebilirsin, (Ö: hıhı) yapabilirsin" (Ö: hıhı) --- Düzgün, Türkçe' yi daha düzgün kullanmalarını sağlayabiliriz."* şeklindeki sözleriyle örnek verdiği görülmektedir (GN, 28.12.15; GBO, 28.12.15). Çocukların yöresel ağız ile konuşmalarına 19. geri bildirim oturumunda "*Okuma yazmayı bilmedikleri için doğru Türkçe ile konuşamıyorlar henüz, (Ö: evet) duyduklarıyla. Sizden duydukları, en çok ailelerinden duydukları şekilde konuşuyorlar. (Ö: hıhı) Ve genelde kültürel ve yöresel bir (Ö: hıhı) ağız kullanıldığı için kelimelerde farklılaşma (Ö: evet) oluyor. (Ö: evet) ---- Yani çocuklar, birisi ne diyor mesela geliyom, gidiyom diye konuşan çocuklar var (Ö: hıhı). Çünkü yöresel ağız. (Ö: evet)*" (GBO, 13.01.16) şeklindeki ifadeleri ile bir kez daha değindiği görülmektedir. Bununla beraber öğretmenin bu problemle nasıl baş edeceğine ilişkin *"Ve bunun önüne geçmek için Ayşe*

öğretmenim size çok iş düşüyor. Siz kelimelerin doğru kullanışlarını onlara göstereceksiniz, (Ö: hıhı) söyleyeceksiniz ---- zorla öğretemeyiz ama geliyorum, geliyor musun, geleceğini mi söyledin (Ö: hıhı) diyerek çocuklara doğru kullanışlarını yansıtmalıyız. (Ö: hıhı)" (GBO, 13.01.16) şeklinde öğretmenin kelimelerin doğru telaffuzu konusunda rol model olma önerisinde bulunduğu görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin telaffuz problemlerini fark ettiği ancak problemi çözmek için gerekli davranışları yerine getiremediği anlaşılmaktadır. Araştırmacının farklı zamanlarda da probleme için çözüm önerilerinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin kelime telaffuzu problemini çözmesi ve dolayısıyla çocukların Türkçeyi daha doğru kullanmaları için koçluk desteği ile katkı sağladığı görülmektedir.

Sözel dil becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenin kullandığı konuşma dilini etkin hale getirilmeye çalışılmıştır. Çocukların daha çok düşünmesini sağlayacak dolayısıyla ifade etme ve kelime dağarcıklarını geliştirecek ifade biçimleri konusunda öğretmene koçluk desteği sağlanmıştır. Çocuklarla sözel dil becerilerinin gelişimi için sohbet ederken veya etkinlikler sırasında gerekli olan açıklamaları veya yönergeleri farklı şekillerde ifade etmesi gerektiği şu şekilde aktarıldığı görülmektedir. Araştırmacının "*Ama bunun yanında siz olumsuz cümleler kurabilirsiniz, zıt cümleler kullanabilirsiniz, (Ö: hıhı) eş anlamlı eş sesli cümleler kurabilirsiniz.*" (GBO, 21.12.15) şeklindeki sözleri ile sözel dil becerilerini geliştirecek öneride bulunduğu görülmektedir. Sınıf içindeki konuşmaların farklı şekillerde ifade edilmesi ya da soruların farklı şekillerde sorulması "*Yer kuru olmadığı zaman nasıldır? Hava güneşli olmadığı zaman nasıldır? Yani böyle olumsuz ifadeler veya zıt anlamlı, zıt anlam doğuran cümleler de kullanmalısınız. (Ö: hıhı) Her zaman aynı şekilde hep olumlu veya düz cümleler düz soru işaretli değil de çocuğun tersini ya da olumsuzunu ya da eş anlamlısını düşündürecek sorular da sormalıyız.*" (GBO, 21.12.15) şeklindeki sözleriyle öğretmenin sınıf içindeki konuşmalarının içinde zıt, olumlu ve olumsuz anlam içeren farklı cümle türleri kullanılmasının çocukların sözel dil becerilerini geliştireceği örneklendirilerek aktarıldığı görülmektedir.

Çocukların sözel dil becerilerini cevabını tahmin edebilecekleri sorular sorarak da geliştirilebileceği araştırmacı tarafından "*Çocuklar acaba bu kitabın konusu ne? Bu kitapta ne anlatılıyor olabilir? Tavşan ve Kaplumbağa ile ilgili ama acaba tavşan ve kaplumbağa ne yaptı?" gibi sorular yani böyle tahmin edici sorular (Ö: hıhı) sorup hani onları daha çok böyle sözel dil becerilerini geliştirecek sorular sorabiliriz*." (GBO, 22.12.15) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Araştırmacının *"Meyveyi sordunuz. ---- şimdi sen hangi meyveyi*

aldın?, ne renkti?, tadı nasıl? Büyüklüğü nasıl?, küçük mü?, büyük mü? gibi sorularla sohbeti uzatabilirsiniz." (GBO, 06.01.16) şeklinde çocuklarla sohbet ederken tahmin edebilecekleri sorulara örnek verdiği görülmektedir. Çocukların tahminde bulanarak cevap verebilecekleri sorular sormanın çocukların düşünmelerini ve düşündüklerini ifade etmelerini sağlayarak sözel dil becerilerini geliştireceğinden yola çıkarak öğretmene çocukların sözel dil becerilerini geliştirme konusunda koçluk desteği verilerek farkındalık geliştirmesine katkı sağlandığı anlaşılmaktadır.

Yeni kelimeler öğrenme okuma yazmaya hazırlık için önemli bir beceridir. Çocukların yeni kelimeler öğrenmesi için fırsatlar değerlendirilmelidir. Araştırmacı bu bağlamda etkinlik içinde geçen çocuklar tarafından bilinmeyen kelimeleri gözlemlemiş ve bu durum geri bildirim oturumlarında öğretmen ile paylaşmıştır. Araştırmacının *" Mesela ---- kök vermek diye bir kelime geçti hikâyemizde --- (Ö: hıhı) öğretmenim bunun ne olduğunu sorabilirdiniz (Ö: hımmm) bu ne anlama gelir çocuklar yeni kelime öğrenmesi açısından yani yeni kelime öğrenmesi açısından hikâye kitaplarında böyle farklı kelimeler olduğunda ---- acaba bu neydi çocuklar diye konuşmanızda fayda var diye düşünüyorum. (Ö: hıhı)"* (GBO, 04.01.16) ve " ---- *bazı kelimeler söylediniz. Mizah, güldürü, bilge, karikatür gibi kelimeler kullandınız bu kelimelerin bazılarını çocuklar bilmiyordu. İşte öğretmenim bu noktada bu kelimelerin ne olduğunu açıklamalıydık. Çünkü çocukların yeni kelimeler öğrenmesi buna bağlı. Biz bu durumlarda bu kelimeleri yakalayıp tam zamanında müdahale etmeliyiz*." (GBO, 16.12.15) veya *"O minder değil ki o yastık". Bence çok güzel bir fırsattı. Orada hemen, "bu yastık değil mi şimdi, peki yastığı minderden ayıran fark ne ki?" diye sorabilirdiniz. Yani o fırsatı kullanabilirdiniz."* (GBO, 05.01.16) sözleriyle öğretmene çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri için fırsatları kaçırmaması gerektiği önerisinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacının sınıf içi uygulamalarda geçen kelimelerden örnek vererek öğretmenin bu kelimeleri fark etmesi sağlandığı anlaşılmaktadır. Çocukların karşılaşılan her yeni bir kelimeyi öğrenebilmeleri için bütün fırsatları değerlendirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıklamanın çocukların kelime dağarcıklarını geliştireceği belirtildiği görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından etkinliğin okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından nasıl uygun hale getirilebileceği açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Yeni kelimeler öğrenilmesi için fırsatların değerlendirilmesi konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Bunun ardından 6. ve 7. Geri bildirim oturumlarında öğretmenin çocukların yeni kelimeler öğrenmesi ya da bilinen kelimeler hakkında konuşup sözel dil becerilerini destekleyecek bir

etkinlik planlamayı düşündüğünü ifade ettiği görülmektedir (GBO, 22.12.15, GBO, 23.12.15). Öğretmen ile araştırmacı etkinlik planlanırken çocukların daha çok hakkında düşünüp, açıklama yapabilecekleri haberleşme, iletişim, müzik, adil olma, ölçü gibi kelimeleri seçilmiştir. Araştırmacının "S*özel dil becerilerini bu şekilde geliştirmiş oluyoruz."* (GBO, 23.12.15) sözleriyle bu tür etkinliklerin becerilerinin kazanımının etkisini açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin 06.01.16 tarihli uygulamalarında bilinmeyen kelimeler hakkında fırsatları değerlendirdiği görülmektedir (GN, 06.01.16). 06.01.16 tarihli uygulamanın ardından yapılan geri bildirim oturumunda araştırmacının "*İksir nedir sordunuz ---- Ve yine yeni kelimeler öğrenme, yeni kelimelerin anlamını öğrenme adına bu iksir ne demektir?, el hızlılığı ne demektir?, nasıl olur? diye (Ö: hıhı) geri dönütleriniz çok doğruydu. Çok çok güzeldi."* (GBO, 06.01.16) şeklindeki sözleri öğretmenin bilinmeyen kelimeler ile ilgili fırsatları değerlendirip çocuklarla bunlar hakkında sohbet etiğine bir kanıt olarak gösterilebilir. Buradan anlaşılacağı üzere çocukların yeni kelimeler öğrenebilmeleri için sınıf içi uygulamalarında sırasında bilinmeyen kelimelerle fırsatları değerlendirme konusundan öğretmene koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Öğretmenin bilinmeyen kelimelerle ilgili fırsatları değerlendirmesi ise koçluk desteğinin öğretmene katkısını göstermektedir.

Araştırmacı öğretmene "*Peki sizce bu tür kelime oyunları oynamak çocukları nasıl okuma-yazmaya hazır hale getirir?"* (GBO, 23.12.15) sorusunu yönelterek öğretmenin yaptığı kelime oyunlarının çocuklara katkısı hakkındaki düşüncülerinin öğrenilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenin "----- *ve aynı zamanda da ifade edici dillerini (Ö: hıhı) geliştirdiği için, onları okumaya ya da yazmaya hazır hale getirebilir (Ö: evet, evet). Yani bu becerilerin arasında sayabiliriz.*" (GBO, 23.12.15) veya *"O açıdan bugünkü etkinliğimizde de yeni kelimeler öğrenme, kelimelerin doğru söylenişlerini öğrenme, işte kelimelerin anlamlarını ifade etme gibi yönden çocukların bu becerilere yardım ettiğini (Ö: hıhı) düşünüyorum."* (GBO, 25.12.15) sözlerinden kelime oyunlarının çocukların ifade edici dillerini, yeni kelime öğrenme, kelimelerin anlamını öğrenme, kelimelerin doğru telaffuzu becerilerine katkı sağladığını ifade ettiği görülmektedir. Çocukların kelime oyunlarını eğlenceli bulduklarını gösteren diğer bir kanıt ise 04.01.16 tarihinde yapılan birlikte okuma etkinliğindeki hikayede geçen kelime ikilemelerine çocukların verdiği tepkiyi şu şekilde ifade edilmiştir. *"Mesela -----" siz çünkü vurgu yaptınız "çekmişler çekmişler" mesela "kıtır kıtır" "kikir kikir gülüştülür" "kıtır kıtır yediler" Nisan'da bunları tekrar etti fark ettiniz mi (Ö: hıhı) yani demek ki çocukların bu ikilemeler hoşlarına*

gidiyor ve bununla ilgileniyorlar o zaman biz bu tür ikilemeleri daha sık kullanabiliriz daha vurgulu söyleyebiliriz bu çocukları fonetik becerilerini geliştirir öğretmenim." (GBO, 04.01.16) Araştırmacının ifadesinden kelime ikilemelerinin çocukların fonolojik becerilerini geliştirdiğini ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca araştırmacı bu tür kelime oyunları etkinliklerinde daha sık yer vermesi gerektiği önerisinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacının sözlerinden öğretmene yapılan etkinliğin sözel dil becerilerine ya da fonolojik farkındalık becerilerine dolayısıyla okuma yazmaya hazırlık becerilerine katkısını belirttiği anlaşılmaktadır. Burada koçluk desteğinin öğretmenin alan bilgisini geliştirerek okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından farkındalık geliştirmesi için açıklamalar yaptığı ve örnek verdiği, gözlemlerini aktardığı da görülmektedir.

Fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimini amaçlayan eş sesli kelimelerle ilgili etkinlik 23.12.15 tarihindeki geri bildirim oturumunda planlanmıştır. Eş sesli kelimelerle çalışırken *"Önemli olan söylenişlerinin aynı (Ö: hıhı) ya da yazılışlarının aynı, ama anlamlarının farklı olduğunu belirtmek"*, *"Bakın bunların söylenişleri aynı ama şekilleri farklı."* ve *"söylenişlerinin aynı olduğunu ama bazen anlamların farklı (Ö: hıhı) olabileceğini vurgulamaktı."* (GBO, 24.12.15) şeklindeki sözleriyle eş sesli kelimelerle çalışırken çocukların söylenişleri aynı olan kelimelerin anlamlarının farklı olabileceği ile ilgili bir farkındalık oluşturmak gerektiğinin açıklandığı görülmektedir. Araştırmacı 24.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda da *"Sadece kelimelerin aynı olduğunu ama farklı anlamlarda kullanılabildiğini fark ettirmekti."* (GBO, 24.12.15) sözleriyle bir kez daha açıkladığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacı "*Bunlar okuma yazma becerilerinin temelleridir. Bu şekilde çocuklar kelimelerin, cümlelerin, işte yazıların farkına varacaklar (Ö: hıhı). Bunun gibi çalışmalar çocukların okuma yazma becerilerini geliştirecektir*." (GBO, 24.12.15) sözleri ile fonolojik farkındalık becerilerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan katkısını belirttiği görülmektedir. Araştırmacı "*Sadece söylenişleri aynı olan kelimeleri fark etmesi, yani o sesleri fark ediyor olmaları (Ö: hıhı) önemli. Bu hem onların fonolojik farkındalıklarına hem de sözel dil becerilerine katkısı olacak (Ö: hıhı). Çünkü çocuklar artık biliyorsunuz sesle (Ö: evet) okumayı öğrenmeye başlıyorlar. Ve bu tür seslerin benzerliğini bulması (Ö: hıhı), o ilkokula başladıklarında okumalarını daha kolaylaştıracaktır (Ö: evet, evet)."* (GBO, 24.12.15) sözleriyle eş sesli kelimelerle etkinlik gerçekleştirilirken kelimelerin aynı ya da benzer seslere sahip olabileceğini yani çocukların dikkatinin seslere çekilmesi gerektiğini bir kez daha vurgulandığı görülmektedir. Aynı zamanda yapılan etkinliğin çocukların hem fonolojik farkındalık becerilerine hem de kelime

anlamını öğrenme açısından sözel dil becerilerine olan katkısını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu becerileri kazanan çocukların ilkokulda okuma ve yazmayı daha kolay bir şekilde öğreneceklerini belirtildiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere eş sesli kelimelerin benzer seslerinden yola çıkarak fonolojik farkındalık becerilerinin ve kelime anlamının kazanılması açısından sözel dil becerisinin geliştirilebileceği dolayısıyla çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri gelişimini sağlayacağı açısından öğretmende farkındalık oluşturulduğu görülmektedir. Bu açıdan koçluk desteğinin öğretmene olan katkısı görülmektedir.

Çocukların yeni oturma düzeni ile birbirlerini dinlemeye başladıklarını ve söylenenleri anladıklarını başladıkları gözlenmiştir (GN, 16.12.15). Çocukların bu davranışları araştırmacı tarafından "*Çocuklar dinlediler ve anladılar ve bunu esprisi bile yapabilecek duruma geldiler.*" (GBO, 16.12.15) şeklinde öğretmene aktarıldığı görülmektedir. Araştırmacının sınıf içindeki sohbetler hakkında "*Espriler bile yapabilecek duruma geldiler.*" (GBO, 16.12.15) sözleriyle dinleme ve anlama davranışlarının göstergelerini öğretmene belirttiği anlaşılmaktadır. Koçluk sürecindeki etkinliklerin çocuklara uygun ve daha etkin hale getirilmesi ile çocuklardaki gelişim gözlenebilir hale gelmiştir (GN, 16.12.15). bu durum yeni oturma düzeninin çocukların kendilerini daha rahat hissedecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlaması açısından öğretmende farkındalık oluşturulduğu görülmektedir.

Koçluk desteği ile öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarında etkili olabilmesi için yöntem strateji vb. hakkında destek olmanın yanında öğretmen ses tonu, vurgu, tonlama gibi özellikleri geliştirecek önerilerde de bulunulduğu görülmektedir. Çocukların ifade edilenleri daha iyi anlayabilmeleri için gerekli olan bütün öğretmen özellikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Araştırmacı "*Bir de Ayşe öğretmenim şöyle bir şey var. Bir şeyleri anlatırken veya soru sorarken ne istiyorsak o kelimeye vurgu yapmalıyız. (Ö: hıhı) Mesela nasıl örnek vereyim. İşte diyorsunuz ya bu rakamın yönü nerededir? yerine Yönü nerededir? yani yönüne vurgu yapmalıyız. (Ö: yönüne vurgu yapmak gerek) Hangi kelimeyi neyi istiyorsak biz o kelimeyi vurgu yapmalıyız. (Ö: hıhı) Mesela bu elmanın rengi nedir? (Ö: hıhı) Kırmızı ceketi bana getirir misin? Orada bir sürü ceket vardır. (Ö: hıhı) Siz neyi istiyorsanız ona vurgu yani o kelimeye vurgu yapmalısınız. Soru soruyoruz diye illaki soru cümlesine vurgu yapmamamız gerekmiyordu. Hı soru cümlesine de vurgu yaparız ama neyi istiyorsak ona vurgu yapmalıyız. (Ö: hıhı) İşte çocuklar bunların yönü nerededir. Yani bu kelimelerdeki vurguyu kademelendirebiliriz. - - - Bir hikâye kitabını okurken de illaki son*

kelimeyi son kelimeye vurgu yapmak zorunda değiliz. (Ö: hıhı) Küçük ayıcığın sesi çok inceydi. Mesela orada "çok ince" aslında önemli olan vurgulanması gereken. Yani çocukların dikkat etmesini istediğimiz şeylere vurgu yapmalıyız. (Ö: hıhı) Çok inceydi. Acaba neden inceydi? İnceydi. İnce, çok ince." (GBO, 21.12.15) şeklinde ses, tonlama ve vurgulamayı nasıl kullanılması gerektiğini açıklayarak öğretmenin bu yöndeki becerisini geliştirmeye çalıştığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin ses, mimik ve vurgu özelliklerinin sınıf içi uygulamalarına olan etkisi hakkında öneriler sunarak farkındalık oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında en önemli araçlardan biri olan kitap kullanımındaki becerisini değerlendirmek amacıyla öğretmene "*Kitaptan okurken nelere dikkat etmemiz gerekiyor Ayşe öğretmenim?*" sorusu sorulmuştur. (GBO, 22.12.15) Öğretmenin "*Başta, ilk önce tanıtmamız gerekiyor kitabı. Başlığına vurgu yapacağız ya da belki çocuklardan başlık bulmalarını isteyebiliriz*." (GBO, 22.12.15) sözleriyle başlığa vurgu yapılması cevabını verdiği görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacı kitabın sözel dil becerilerini geliştirecek şekilde nasıl kullanılabileceğini "*Çocuklar acaba bu kitabın konusu ne? Bu kitapta ne anlatılıyor olabilir? Tavşan ve Kaplumbağa ile ilgili ama acaba tavşan ve kaplumbağa ne yaptı?" gibi sorular yani böyle tahmin edici sorular (Ö: hıhı) sorup hani onları daha çok böyle sözel dil becerilerini geliştirecek sorular sorabiliriz (Ö: hıhı) diye düşünüyorum*." (GBO, 22.12.15) şeklindeki sözleriyle çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirecek kitap ile ilgili soru örnekleri verdiği görülmektedir. Koçluk sürecinde öğretmenin çocuklardaki sözel dil becerilerini nasıl geliştirebileceği ile ilgili çeşitli örnekler verilmiştir. 22.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı kitabın okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiğini öğretmene şu şekilde "*Yani bir kitap sadece hikaye anlatmak değildir. Bir kitapla çocukların hem okuma hem de yazma becerilerinin temellerini atarız.*" (GBO, 22.12.15) ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte yazıyı fark etme, yazıların mesaj içerdiğini belirtme, resimlerin bir mesaj içerdiğini, kelime, cümle gibi kavramları kitap aracılığıyla kazandırılabileceğini belirttiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının "*Kitapta hem okunacak şeyler vardır hem de yazılan şeyler vardır (Ö: evet). Yani siz kitabı çocuklara gösterdiğinizde onlar resimlerinin yanında yazıları da fark ediyor (Ö: hıhı). Yazıların bir mesaj içerdiğini, oradaki resimlerin yorumları olduğunu veya oradaki resimler hakkında bize fikir verdiğini öğreterek aslında çevrelerinde gördükleri yazının da bir mesaj içerdiğini, işte çocuklara aşılıyor (Ö: evet). Bu açıdan kitapla haşır neşir olmak çok önemli bu yaşta (Ö: hıhı). Çocukların işte kelimeleri, cümleleri, oradaki yazılışları, sıraları hepsini görmesi*

açısından kitapları daha çok kullanmamız lazım." (GBO, 22.12.15) ifadeleri bu duruma kanıt olarak verilebilir. Koçluk desteği aracılığıyla okuma yazmaya hazırlık becerilerini farklı yönlerden farklı stratejilerle nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerde bulunulduğu görülmektedir.

9. geri bildirim oturumunda daha önceden uygulanan yiyecek hazırlama etkinliğinin yazı farkındalığını geliştirmek için nasıl geliştirilebileceğini araştırmacının *"Örneğin çocuklara tarif yazdırabiliriz. Yazma farkındalıklarını (Ö: hıhı) geliştirebiliriz. Nasıl yazdıracağız ama? Çocuklar rakamları yazmayı biliyorlar (Ö: Biliyorlar). Şekilleri yapmayı da biliyorlar (Ö: Biliyorlar). Bir bardak resmi yapıp şeker resmi yapacağız.*" (GBO, 25.12.15) sözleriyle örneklendirdiği görülmektedir. Reçete tekniği kullanılarak yiyeceklerin tariflerini yazmayı amaçlayan etkinliğin çocukların yazı farkındalığını geliştirmesi açısından öğretmende farkındalık oluşturulması araştırmacının "*Yani sizin söylediklerinizin veya söylenilenlerin kağıda dökülmesini (Ö: hıhı) içeren etkinlikler yapabiliriz (Ö: hıhı). ---- Yani çünkü biz bu yaştaki çocuklara işte eline kalem verip, işte -a- sesini -b- sesini yaz, çiz, (Ö: Yani kesinlikle) o bizim işimiz değil. Ama biz okula hazırlamak için ellerine kalem vermek durumundayız. Veya bazı kavramların temelini atmak durumundayız (Ö: hıhı). En önemlisi de söylenilenlerin kağıda dökülmesi yada yazılması ile ilgili bir farkındalık yaratmalıyız (Ö: hıhı). İşte farkındalığı bu tür tekniklerle ya da etkinliklerle oluşturabiliriz."* (GBO, 25.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak çocukların yazı farkındalığı gelişimi ile ilgili gelişimlerini araştırmacı 19. geri bildirim oturumunda *"Benim yaptığım yazı yazıyorum, not alıyorum (Ö: hıhı) çok merak ediyor ve diyor ki sevinç öğretmenim siz bizim söylediklerimizi mi yazıyorsunuz diyor. Yani bu bile çok güzel bir gelişim. (Ö: evet) Çünkü söylenen şeylerin yazıldığının farkında. ----- Ne yazıyorsunuz, bizim söylediklerimizi mi yazıyorsunuz? Şimdi ip dedi pi mi yani diyor. (Ö: hıhı) Mesela kendisi bulmaya çalışıyor ve bana onaylatmaya çalışıyor (Ö: hıhı) doğru mu söylüyorum diye."* (GBO, 13.01.16) sözleri öğretmen ile paylaştığı görülmektedir. 10. geri bildirim oturumunda yazı farkındalığını geliştirmek için yiyecek tarifi yazdırma etkinliği ayrıntılı bir şekilde planlanmıştır. Öğretmenin "*Bugün çocuklardan aileleriyle bizim belirlediğimiz yiyecekleri yapmalarını istedik ve kullanılan malzemelerle ilgili fonolojik farkındalık çalışması yaptık.*" (Günlük, 28.12.15) sözlerinden etkinliğin 28.12.15 tarihinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenin sözlerinden reçete tekniğinin uygulandığı yiyecek hazırlama etkinliğinin fonolojik farkındalık becerilerini içerecek şekilde planlandığı görülmektedir. Araştırmacının *"Birinci satır; bu mesela bu kelimeleri kullanmamız çok önemli. Birinci satır (Ö: hıhı),*

alttaki satır, üstteki satır (Ö: hıhı), yani o çizgilerin satır olduğunu öğrenmesi önemli (Ö: hıhı). Veya işte birinci kelime yani onun kelime olduğunu, ilk kelime, ikinci kelime, üçüncü kelime, bakın nokta var,.----- Ama o kelimeleri konuşmalarınıza geçirmeniz lazım (Ö: hıhı). Ki çocuklar şu kelime buymuş demek ki, satır buymuş demek ki, işte buradan başlayacağız (Ö: hıhı), işte kağıdın işte solundan başlayacağız, sağına doğru gideceğiz (Ö: hıhı), işte başı burası sonu burası, yukarısı, kağıdın yukarısı burası aşağısı burası, gibi öğrenmeler oluşturmamız için bu kelimeleri geçirmeniz lazım (Ö: hıhı) konuşmalarınızda." (GBO, 28.12.15) sözlerinden kitap ve yazı organizasyonu ve kelime bilgisini içeren yazı farkındalığına ilişkin özellikleri öğretmenle paylaşarak farkındalık oluşturduğu görülmektedir.

10. geri bildirim oturumunda 28.12.15 tarihinde uygulanan yiyecek hazırlama etkinliğinde çocuklar yiyeceğin içindeki malzemelerin isimlerinin başlangıç seslerini ipucu olarak verilmesiyle bulmaları sağlanmıştır. Başlangıç seslerinin ipucu olarak verilmesiyle çocuklar o sesle başlayan kelimeler buldukları gözlemlenmiştir (GN, 28.12.15). Araştırmacı *"Mesela "Eda" (Ö: hıhı). İşte bizim gibi istediğiniz gibi -d- , -b- sesini çıkartamadı belki ama -dö- ile başlayan (Ö: evet) dedi. Orada -de- demedi (Ö: hıhı) -dö- dedi. En azından ilk hecesini seslendirdi. Bu çok güzel (Ö: hıhı) bir şeydi. Hatta siz tek sesli ipucu verirken "öğretmenim biraz daha ipucu verseniz" diye (Ö: hıhı) sizin hecelemenizi isteyenler oldu (Ö: evet). Bunlar işte bizim o fonolojik becerileri kazandırmada çok güzel adımlar."* (GBO, 28.12.15) sözleriyle çocukların başlangıç sesini fark etme davranışlarından örnek verdiği görülmektedir. Araştırmacının çocukların fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimlerini öğretmen ile paylaşarak öğretmene sağlanan koçluk desteğinin çocuklardaki yansımasını öğretmenin fark etmesini sağladığı görülmektedir.

24.12.15 ve 28.12.15 tarihlerinde yapılan etkinliklerde fonolojik farkındalık becerilerinden başlangıç seslerini fark etme ile ilgili kazanımlar ele alınmıştır. Fonolojik farkındalık becerilerinden diğer özellikleri olan son ses farkındalığı, kafiyeli kelimeler, kelime bölümlendirme ile ilgili de çalışmalar yapılması gerektiği araştırmacı tarafından *"Bundan sonra bitiş sesleriyle ilgili çalışmalar yapabiliriz (Ö: hıhı), ya da benzer kelimeler (Ö: evet), ritimli kafiyeli böyle benzer kelimeler üzerinde çalışabiliriz."* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere fonolojik farkındalık becerilerinin bütün yönleriyle ele alınması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Araştırmacının son sesi fark etme, benzer kelimeler, kafiyeli kelimeler ile ilgili etkinlikler planlayarak fonolojik farkındalık becerilerini geliştirme önerisi görülmektedir. Bu şekilde öğretmen açısından

fonolojik farkındalık becerilerinin tümü için bir farkındalık oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. 08.01.16 tarihindeki gerçekleşen 16. geri bildirim oturumunda planlanan bir sonraki etkinliğin kafiyeli kelimeler olduğu araştırmacının *"O etkinlik içinde benzeyen kelimeler, kafiyeli kelimeler de diyebiliriz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. 11.01.16 tarihli uygulamada kafiyeli kelimeler ile ilgili etkinlik uygulandığı *"Bugün çocuklarla kafiyeli kelimelerle ilgili çalışmalar yaptık."* (Günlük, 11.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için kafiyeli kelimeleri ile ilgili etkinlikleri ilk kez uyguladığı *"Benzer kelimeler yani kafiyeli kelimelerle ilk kez çalışıyorsunuz (Ö: hıhı) sanırım değil mi?"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Daha önceki geri bildirim oturumlarında ileride uygulanabilecek fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili planlanan etkinliklerin uygulandığı görülmektedir.

11. geri bildirim oturumunda öğretmenin kendisinin bazı sesleri telaffuz edemediğini ve bunlar ilgili uygulamalar yaparken tedirginlikler yaşadığını araştırmacı *"Mesela siz de bazı sesleri çıkartmada zorluk (Ö: evet) çekiyorsunuz."* ve *"Kendinizin çok tedirgin olduğunuzu görüyorum (Ö: hıhı). Yani şöyle, "nasıldır nasıl yapacaktım, işte çocuklara doğru mu veriyorum, doğru mu çıkıyor ses, çocuklar duyabiliyor mu, işte doğru mu algıladılar" gibi tedirginlikler yaşadığınızı fark ediyorum."* (GBO, 30.12.15) şeklinde öğretmene belirttiği görülmektedir. Öğretmenin yaşadığı kaygının nedeninin fonolojik farkındalık becerileriyle ilgili sınırlı bilgiye sahip olması olduğu ise araştırmacının *"Siz bunların kazandırılmasına yönelik neler yapmanız gerektiğini öğrenmediniz (Ö: hıhı). Yani sesleri nasıl vermeliyiz, hangi sesler işte nasıl verilir veya nasıl çıkartılır (Ö: hıhı). Bunu öğrenmediniz (Ö: hıhı). O yüzden bunda bir zorluk çektiğinizi görüyorum."* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacı *"Çocuklarda fonolojik beceriler dediğinizde (Ö: hıhı) siz ne düşünüyorsunuz?"* (GBO, 30.12.15) sorusuyla öğretmenin fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili bilgisini öğrenmek istediği görülmektedir. Bu konudaki bilgisini öğrenmek için geçmişte fonolojik farkındalık becerileriyle ilişkili bazı etkinlik örneklerinden yola çıkarak *"Mesela Ayşe öğretmenim şimdi eskilerden beri işte "taşıt sesleri, hayvan sesleri" gibi (Ö: hıhı) etkinlikler yapılır. Bir dönem sonra dediler ki "ya bu sesleri öğretmek çocuklara, ne işe yarar?"* (GBO, 30.12.15) gibi sorular sorduğu görülmektedir. Araştırmacı *"Ama vapur gibi ses çıkartmak acaba vapurun sesine benzer başka ne sesler var? Yani trenin sesine benzer işte "cuf cuf cuf" sesini duydunuz değil mi? (Ö: hıhı) Peki çocuklar bu seslere benzer neler var?"* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sorularla bu tür seslerin fonolojik farkındalık beceriler ile ilişkili olduğunu açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu durumu *"Kendileri*

türetmelerine işte "cuf cuf " dediğinde "caf caf" gibi (Ö: hıhı) eğer türetirlerse trenin sesi ile hayvan sesleri işe yarar." (GBO, 30.12.15) örneklendirerek çocukların sesleri fark edilmesini ve hissedilmesini sağlayacağını ifade ettiği görülmektedir. Bu şekilde öğretmeni çocukların sesi duyması, hissetmesi, ayırt etmesi, manipüle yani farklı yerlerde kullanması gibi fonolojik farkındalık becerilerine odaklanmasını sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmacı tarafından *"Fonolojik beceriler sadece kelimelerin aynı sesle başlaması, aynı sesle bitmesi, benzer kelimeler değil sesi duymak hissetmek veya fark etmek, ayırt etme gibi becerilerdir. ----"* ve *"--- Ama o sesin farkında (Ö: hıhı). İşte fonolojik beceriler bunlar."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle fonolojik farkındalık becerilerinin kapsamı hakkında öğretmene katkı sağladığı görülmektedir. Araştırmacı fonolojik farkındalık becerilerinin sadece başlangıç ya da son sesleri ile çalışma olmadığını belirtmiş ve *" ----- aynı zamanda, yani daha ileriki boyutlarında heceler."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle fonolojik farkındalık becerilerinin kelimelerin bölümlerden oluştuğunun fark edilmesini sağlayan hece farkındalığı özelliğinden bahsettiği görülmektedir. Bu şekilde öğretmenin fonolojik farkındalık becerileri açısından alan bilgisine katkı sağlandığı görülmektedir. Ardından *"Hecelerle ilgili biz şu an asla öyle bir çalışma yapmamalıyız (Ö: evet), ama kelimelerin ritimleri ile ilgili çalışmalar yapabiliriz."* (GBO, 30.12.15) sözleri ile fonolojik farkındalık becerilerinin kelime bölümlendirme, harmanlama gibi özelliklerini öğretmenle paylaştığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Ritim kazandırırken aslında hecelerin oluşturduğunu yani ismin de bazı kısımlar olduğunu farkına varacağız."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle kelimeleri ritimli bir şekilde bölümlendirme çalışmaları yapılması ama bunu bir heceleme çalışması olarak ele alınmaması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Öğretmenin *"Biz sadece ritim çalışması yapıyorduk ama bu şekilde hani hece çalışması değil ama hece çalışması ha ha."* (GBO, 30.12.15) sözlerinden de etkinliği hece çalışması olarak adlandırdığı ve yanlış kullandığını fark ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacı bunun üzerine tekrar *"Evet, biz hece demeyeceğiz buna (Ö: evet) ama aslında kelimeleri bölümlendirmeye yönelik şeyler."* (GBO, 30.12.15) şeklinde ifade ederek hece çalışması olarak kullanılmaması gerektiğini bir kez daha vurguladığı görülmektedir. *"Örneğin mesela kendi isimlerinden yola çıkarak "çocuklar küçük bir drama çalışması yapacağız şimdi. Bakın benim adım ne "Ayşe" şimdi ben bunu müzikle yapacağım (Ö: hıhı). "Ayşe" "Ayyyşeee" mesela. İşte "Hakan şimdi sen kendi ismini ritimlendir. "Haakaann" işte "haaakan" mesela (Ö: hıhı)." İşte bunun gibi müzikli veya ritimli hale getirebiliriz."* (GBO, 30.12.15) şeklinde bu becerinin kazandırılması veya beceri ile nasıl çalışılması gerektiğini örneklendirdiği görülmektedir.

Buradan anlaşılacağı üzere öğretmene fonolojik farkındalık becerilerinden biri olan kelime bölümlendirme ve kelime bölümlendirmenin hece olarak adlandırılmaması ve bu becerinin kazandırılması açısından farkındalık oluşturulduğu görülmektedir. Bunun yanında kelime bölümlendirme etkinliğinde öğretmenin bölümlendirme kelimesi yerine heceleme kelimesini kullandığı görülmektedir. Araştırmacının öğretmeni *"Orada hece demek ---- (Ö: hıhı) Hatta demesek (Ö: demesek daha iyi olur, evet) daha iyi olur.---- Hece demeyin."* (GBO, 06.01.16) sözleri ile hece kelimesinin söylenmesinden kaçınılması gerektiğini öğretmene ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin etkinliği çocuklara açıklarken hece kelimesi yerine bölümlendirme kelimesini *"Sadece ismimizi müzikli söyleyeceğiz. Ritimli söyleyeceğiz. Tempolu söyleyeceğiz."* (GBO, 06.01.16) şeklinde ifade edebileceğini açıkladığı görülmektedir.

11. geri bildirim oturumunda çocukların yazı farkındalıklarının gelişimi için yapılan bir başka öneri ise "*Bir de size önerim mesela çocukların etkinliklerine isimlerini yazıyorsunuz (Ö: hıhı). Vaktiniz oldukça bırakın kendileri yazsınlar isimlerini, yazabildikleri kadar. Yani siz yine yazın işte "çocuklar herkes kendi adını yazsın" (Ö: hıhı) deyin. Yani bazısı sadece ilk bir harfi yazar, bazısı hiç yazmaz (Ö: hıhı). Ama bırakın bir denesinler."* (GBO, 30.12.15) şeklindedir. Araştırmacının sözlerinden çocukların kendi isimlerini yazma girişimlerine fırsat verme önerisinde bulunulduğu görülmektedir. Araştırmacı çocukların yazı girişimlerinde bulunmasını ve bunun için etkinliklere kendi isimlerini yazmanın çocuklar için iyi fırsat olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Çocukların yazı girişimleri ile ilgili öğretmende farkındalık oluşturulduğu görülmektedir.

12. geri bildirim oturumun birlikte okuma stratejinin kullandığı etkinliğin değerlendirilmesi sırasında araştırmacının "*Yani yazının nereden başladığı, nerede bittiği ile ilgili bir fikir alıyoruz çocuktan o yüzden bu kitapla ilgili çalışmalarınız bu tür sorulara da yer vermenizi isterim (Ö: hıhı) ---- yine çocukların yazma becerilerini geliştiriyor (Ö: hıhı). Ayrıca diğer sayfaya geçerken o sayfadaki yazıyı okudunuz diğer sayfaya geçerken duraklayın, ara verin, sonra geçin ----- noktadan sonra diğer cümleye başlarken de durmalıyız ----- cümlenin bittiğini yeni bir cümlenin başladığını anlasın yani oraya bir duralım es verelim tekrar başlayalım -----bununla ilgili bir farkındalık oluşturmamız lazım."* (GBO, 04.01.16) ifadelerinden öğretmene kitap okurken dikkate edilmesi gereken özellikleri belirttiği anlaşılmaktadır. Buna göre sayfanın ilk satırı, son satırı, diğer sayfaya geçme, kelimeler arasındaki boşluklar ve nokta gibi işaretlerin ne işe yaradığı gibi yazıya ilişkin özelliklerin

belirtildiği görülmektedir. Yazı farkındalığı becerilerine ilişkin özelliklerin nasıl kazandırılacağına ilişkin koçluk desteğinin sağlandığı görülmektedir.

05.01.16 tarihli 13. geri bildirim oturumunda etkinlik sırasında kullanılan "masal müzikali" kelimesine çocuklar *"Aaa biz müzikale girmiştik."* (GN, 05.01.16) şeklinde tepki verdikleri gözlemlenmiştir. Çocukların etkinliklerinde geçen bir kelime ile okul dışı bir aktivitelerini hatırlaması söz konusu olmuştur. Araştırmacı bu tür fırsatların sohbet uzatıcı olarak çocukların sözel dil becerilerinin gelişimi için bir fırsat olduğunu *"Bu müzikal neyde nasıl bir şeydi acaba onunla ilgili bir şey mi bu kitapta ki gibi bir sohbet açabilirdiniz öğretmenim (Ö: hıhı) yani bu kelimelere hani size eee bunlar araç olacak yani bunların yoluyla birçok sohbet açıp bu sohbetleri uzatıp çocuklarda sözel dil becerilerini geliştirebilirsiniz."* (GBO, 05.01.16) sözleriyle açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin 06.01.16 tarihli uygulamasında daha önceki etkinliklere atıf da bulunarak daha önceki etkinlikler hakkında soru sorup sohbet etmesi araştırmacının *"Müzikale gittiğini ondan bahsettiniz. (Ö: hıhı) Bu çok güzeldi. Daha önceki etkinlikleri hatırlama ve oradaki yapılan şeyleri tekrar konuşma çocukların sözel dil becerileri geliştirir."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Daha önceki yapılan etkinliklerin hatırlanması ve bunlar hakkında konuşulmasının sözel dil becerileri geliştireceği ifade edildiği görülmektedir.

07.01.16 tarihinde kelime bölümlendirme çalışması ile fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir etkinlik uygulanmıştır. Etkinliğin amacının araştırmacı tarafından *"Yani bu çalışmanın amacı kelimeleri bölümlendirmek (Ö: hıhı) ve çocuklar bunu başardı. (Ö: hıhı)"* ve *"Önemli olan bizim bu bölümlemelere dikkatlerini çekmekti. Ve onu da başardığımızı düşünüyorum."* sözleri ile belirttiği görülmektedir. Kelimenin bölümlerden oluştuğunu çocuklar tarafından fark edilmesinin sağlandığı görülmektedir. Kelimenin bölümlerden oluştuğunu fark edilmesi ile çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin geliştiği söylenebilir. Araştırmacının *"Bölümlerken sesleri daha iyi duyabiliyor çocuklar"* sözleri kelime bölümlendirme ile çocukların sesleri fark edebileceklerini açıkladığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda araştırmacı *"Yani siz sesleri verdiğinizde o bunu duyacak ve doğrusunun o olduğuna karar verip, ona göre ona uygun ses çıkartmaya çalışacak. (Ö: hıhı)"* şeklindeki açıklamasıyla öğretmene çocukların kelime bölümlendirme ile fonolojik farkındalık becerilerinin nasıl gelişeceğini açıkladığı görülmektedir. Koçluk desteği ile öğretmende kelime bölümlendirme yani hece farkındalığı oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

08.01.16 tarihinde yapılan uygulama da çevresel yazıları kullanarak yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesini amaçlayan bir etkinlik yapılmıştır. Öğretmene etkinliğin çocuklara

hangi becerileri kazandırdığı araştırmacı tarafından *"Peki, çocukların bu etkinlikte neler kazandıklarını düşünüyorsunuz?"* (GBO, 08.01.16) ve *"Hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorsunuz peki çocukların böyle etkinliklerle?"* (GBO, 08.01.16) şeklinde sorulduğu görülmektedir. Öğretmenin yapılan etkinliklerle çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında bir ilişki kurmasını sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının sorusuna öğretmenin *"Dikkat geliştirme, görselleri okuma, yorumlama, anlam katma gördükleri (evet hıhı) resimlere sembollere, bu şekilde görsel hafıza dediğim gibi (A: hıhı)."* (GBO, 08.01.16) şeklindeki sözleriyle cevabı görülmektedir. Araştırmacının ise *"Evet, Ayşe öğretmenim sizin de dediğiniz gibi bu tür etkinlikler çocuklar da çevresel yazı dediğimiz becerileri geliştiriyor."* (GBO, 08.01.16) sözleriyle öğretmenin söylediklerini onaylayarak kazanılan becerilerin görsel okuryazarlık becerileri olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bununla beraber araştırmacının *"Çocuklar tabelaların, levhaların ya da işaretlerin ne anlama geldiğini ----- işaretlerin anlamlarını öğrenmeye çalışıyorlar. (Ö: hıhı) Aslında bazen karşılaşmadıkları levhalar da olabilir. Önemli olan bu levhalardaki resimlerin, şekillerin ne olduğu ilgili bir tahminde yürütüp, levhanın, tabelanın ya da sembolün ne anlattığını anlaması."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden görsel okuryazarlık becerilerini hakkında farkındalık oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmacı ile öğretmenin 15.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda aynı gün uygulanan hikaye tamamlatma etkinliği için yapılan değerlendirmelerinde çocukların hikayeyi hatırlamalarına karşın tamamlama da güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı bu durumun çocukların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturulması gerektiğine vurgu yaparak öğretmene bu durumu şu şekilde açıklamıştır. "*Belki söyleyeceklerinin doğru ya da yanlış olma olasılığı onları tedirgin ediyor olabilir. (Ö: evet evet) Yani bunu bence ortadan kaldırmak gerekir. Yani çocukların söyledikleri şeyleri doğru ya da yanlış diye nitelendirmeden ne istiyorlarsa kafalarına ne geliyorsa veya hikayeden ne hatırlıyorlarsa bunları ifade etmesini sağlamamız lazım."* (GBO, 15.12.15) Çocukların becerilerinin gelişimi için eğitim ortamının düzenlenmesi açısından öğretmende farkındalık oluşturulmuştur.

Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneri

22.12.15 tarihli uygulamanın geri bildirim oturumunda yapılan değerlendirme de araştırmacı öğretmen ile çocuklardaki dinleme becerilerinin gelişimi paylaşmıştır. Tavşan ve kaplumbağa hikayenin anlatımından sonra canlandırmalarını içeren etkinlikte çocukların

hikayeyi daha etkin dinlediklerini araştırmacı "*Hikayeyi dinlemede daha iyiler (Ö: evet) Yani dinlerken daha sakin kalıp gerçekten dinleyebiliyorlar (Ö: evet) Veya uzun süre dinleyebiliyorlar. Sizi takip ediyorlar, bu çok güzel bir şey. Ve çocukların çoğu aslında hikayeyi anlamış, (Ö: evet) anlıyorlar*." (GBO, 22.12.15) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacının 04.01.16 tarihinde gerçekleşen geri bildirim oturumundaki *"Çocuklar birbirini dinlemiyorlar anlatamıyorlar benim söylediklerimi tekrar ediyorlar" (Ö: hı hı) diyordunuz ama şimdi artık bakın yavaş yavaş çocuklar onu atlamaya başladı (Ö: evet)."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden çocukların etkin dinlemedeki ve sözel dil becerilerindeki gelişimlerini göstermektedir. Koçluk sürecinin ilerleyen zamanlarında koçluk desteği ile öğretmenin bilgi ve deneyimi arttıkça çocukların gelişiminin de arttığı görülmektedir. Daha önce yapamadıkları becerileri daha kolay yapmaya başladıkları görülmektedir. Bu durum araştırmacının öğretmenden etkinliği değerlendirmesini isterken sorduğu *"Kitabın arkasında ki soruları sorduğunuzda da çocukların cevaplarını nasıl buluyorsunuz?"* (GBO, 04.01.16) sorusundan sonra öğretmenin "*Hepsi cevap verebildiler bütün hepsini dinlemişler hepsine cevap verdiler yani hani eee yanlışlık olmadı hiç."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki cevabından anlaşılacağı üzere çocukların hikayenin tamamını dinledikleri ve sorulan sorulara cevap verdikleri görülmektedir. Araştırmacının *"Şimdi cevap verdiler ve cevapları da doğru verdiler yani gerçekten kitapta geçtiği gibi yani kitapta geçen akıllarında kaldığı kadarıyla eee bakın yani bizim yapmaya çalıştığımız şeyler bunlar artık çocuk yaptığımız alıştırmaların artık meyvelerini yemeye başladık diye düşünüyorum (Ö: hıhı) yani geri dönüşlerini görmeye başladık."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden öğretmene sağlanan koçluk desteği ile değişen uygulamalarının sonuçlarını görmeye başladıklarını göstermektedir. Buradan yola çıkarak koçluk desteği ile etkinliklerin çocuklara daha uygun hale geldiği ve etkin bir biçimde uygulanmasıyla çocuklarda istenen becerileri geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırmacının *"Dinliyorlar birbirlerini (Ö: evet) takip ediyorlar sizi dinliyorlar sizin ne dediğinizi takip ediyorlar o anlam sırasını takip ediyorlar yani olayların ardı ardına geldiğini takip ediyorlar ve bunu yorumluyorlar (Ö: hıhı) ve bunu ifade ediyorlar (Ö: evet) birbirlerine soru soruyorlar."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki ifadesinden çocukların hikayeyi, hikaye örüntüsünü takip edebildiklerini anlaşılmaktadır. Çocukların birbirlerini ve öğretmeni etkin dinlediklerini, dinledikleri hikayede anlam sırasını takip ettiklerini, olayların art arda geldiğini fark etmesi çocukların sözel dil becerilerindeki gelişimlerini göstermektedir. Öğretmenin *"Yani kesinlikle söylediklerinize katılıyorum ve benim bu gün*

mesela şaşırtan bir şey vardı hani hikaye de geçen kartopu işte kaplumbağaya tuttu, kaplumbağayı kirpi tuttu falan diye bunu çocuklara daha sonra sorduğumda sırasıyla söylediler (A: evet) mesela." (GBO, 04.01.16) sözlerinde araştırmacının gözlemlerine katıldığını ve çocukların söyledikleri hikayedeki örüntüsüne örnek verdiği görülmektedir. Araştırmacı da öğretmenin gözlemini destekler nitelikte *"Mesela çocuklar o kadar iyi cevaplar vermeye başladılar ki işte siz bir soru sordunuz eee orda havucu nasıl çıkarttılar "dört kişiydiler dedi" mesela hâlbuki kitapta dört kişi diye bir kavram geçmiyor (Ö: evet) yani sincap, kirpi, (Ö: kaplumbağa ve tavşan) kaplumbağa ve tavşan dört kişiler ve dördü birlikte onu çıkarttılar yani bu dört hayvanı birleştirip dört kişi olarak size lanse ediyor yani bunlar dinlemenin ürünleri (Ö: hıhı)."* (GBO, 04.01.16) şeklinde ayrıntılı bir şekilde gözlemlerini öğretmen ile paylaştığı görülmektedir. Bu durum koçluk desteği aracılığıyla öğretmen uygulamalarının gelişmesi ile çocukların sözel dil becerilerindeki gelişimlerini göstermektedir. Araştırmacı "*Ayşe öğretmenim yani çocuklara kitabı ellerine verdiğimiz için, onu yeterince inceleyebildikleri için, resmi yeterince gördükleri için evet yazıyı okuyamıyorlar ama yazının farkına vardıkları için eee ve sizi daha iyi dinleyebiliyorlar yani siz onlara okurken onlar resimlere bakabiliyorlar bu önemli bir şey işte anlamlandırma*." (GBO, 04.01.16) sözleriyle koçluk sürecinin başından itibaren çocukları kitap ile daha çok buluşturmanın dil ve okuma yazma hazırlık becerilerindeki etkisini belirttiği görülmektedir. Kitabın dil ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmene verilen alan bilgisi, yöntem teknik bilgisi, etkinlik planlama veya hazırlama, becerileri kazandırmak için stratejiler oluşturma vb. konulardaki koçluk desteğinin çocuklar üzerindeki yansıması olarak gösterilebilir. Öğretmenin koçluk desteği aracılığıyla sınıfındaki çocuklar için daha uygun etkinlikler geliştirerek istenen becerileri yönelik uygulamalar yapmaya başladığı görülmektedir.

Araştırmacının eş sesli kelimelerle ilgili etkinliğin nasıl gerçekleşeceği ve öğretmenin çocukların anlayamayacağı yönündeki tedirginliğinin aksine 24.12.15 tarihli geri oturumundaki araştırmacının *"Seçtiğimiz bütün kelimelerin ilk anlamlarını direk söylüyorlardı (Ö: evet), ne olduğunu. Ama ikinci anlamlarını bulmada biraz (Ö: hıhı) zorlandılar (Ö: evet), evet. Ama sonradan mesela biraz ipucu falan verdiğimizde çocukların birden, bir ışık yandığını (Ö: evet) fark ediyoruz değil mi? (Ö: hıhı) Yani mesela örneğin "yazmak" kelimesinde çocuklar aslında Yaz'ın ne olduğunu biliyorlar (Ö: evet) ama Kış' ı tarif ettiler değil mi? (Ö: evet) Ama bu da çok önemli (Ö: hıhı) bir şey. Yani bu da çocuğun aslında onun ne olduğunu bildiğini fakat ifade edemedi (Ö: evet) ------ Diğeri dedi ki*

"Hayır", "Kardan adam kışın yapılır (Ö: hıhı), yazın denize girilir" (Ö: hıhı) diyor, "Yaz" diyor. Yani bunları fark etmeleri benim için çok güzel, çok büyük bir gelişim. Sonra mesela yazma ile ilgili bir çocuktan şöyle bir dönüt geldi, siz orada onlarla konuşurken işte bir de "yazmak var (Ö: hıhı), yazı yazarız" gibi dönütler verirken, çocuk da, ben sizin not alıyordum (Ö: hıhı), sizin dediklerinizi not alıyordum, gözlem formuma. Çocuk böyle "tam olarak ... öğretmenin yaptığı gibi" dedi. Yani bu gerçekten çok güzel bir şey. İşte bizim tam yapmak istediğimiz, tam anlamıyla (Ö: hıhı) buydu." (GBO, 24.12.15) sözlerinden çocukların eş sesli kelimeler ve anlamları hakkındaki akıl yürütmeleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir örnek de Yasin isimli çocuğun eş sesli kelimelerin anlamlarını bulmadaki performansını "*Yasin, neredeyse bütün kelimelerde bir fikri vardı.* (Ö: evet) *Mesela "yüz" kelimesini paralardan da 100, sayılardan da 100 var*. (GBO, 24.12.15), *yüzümüz bir de yüzmek var*. (GN, 24.12.15) şeklindeki sözleri açıkladığı görülmektedir. Çocuklar öğretmenin daha önceki zıt anlamlı kelimeler ile ilgili etkinliği bağ kurduklarını, aynı zamanda günlük yaşamdaki deneyimlerini kullanarak, öğretmenin yerinde verdiği dönüt ve ipuçları sayesinde eş sesli kelimeleri bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Çocukların gerekli dönütleri ve ipuçlarını aldıklarında kelimelerle oynayabildikleri görülmektedir. Sınıfın gelişim düzeyine ve ilgilerine göre koçluk desteği ile hazırlanan etkinliklerin çocukların gelişimine olan katkısı görülmektedir. Öğretmenin koçtan desteği aracılığıyla edindiği alan ve yöntem, teknik bilgisi ile çocukların fonolojik becerilerine katkısı ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda aynı etkinlikte çocuklara sunulan kelimelerle benzer kelimeler de bulmuştur. Örneğin "*Mesela "kanal" ı konuşurken birisi "kanat" dedi. Çocuk da gerçekten kanal' a "kanat" diyerek, yani benzer bir kelime (Ö: Kelime) olduğunu fark etti (Ö: hıhı). Yani sadece bir harfi değişikti ama söylenişi tamamen, yani tamamen değil de (Ö: hıhı) büyük bir oranda (Ö: Aynı) aynıydı."* (GBO, 24.12.15) Buradan yola çıkarak çocukların kelimelerle oynamaya başladığı söylenebilir. Kendiliğinden gelişen bu durum çocukların fonolojik becerilerindeki gelişimi göstermektedir. Çocuklara uygun fırsatlar verildiğinde onların ilerlemesini göstermektedir. Koçluk desteği ile öğretmen daha önce uygulamadığı kavramlar, teknikler kullanarak stratejiler geliştirmeye başlamış ve bu durum çocukların gelişimine yansımıştır.

Araştırmacı çocuklarla ilgili gözlemlerini geri bildirim oturumlarında öğretmen ile paylaşmaktadır. Araştırmacının "*Artık çocukların daha çok fikir ürettiklerini ve daha farklı şeyler söyleyebildiklerini gözlemliyorum (Ö: hıhı). Yani ilk başlarda çocukların çoğu birbirlerini tekrar ediyorlardı (Ö: evet). Biri ne söylemişse, diğerleri de onları söylüyordu*

(Ö: hıhı). Ama şimdi yavaş yavaş bu azaldı" ve "*Önemli olan çocukların söylenenleri anlayıp farklı şeyler de söyleyebiliyor olması (Ö: hıhı). Bu çok güzel. Ben artık bunu çocuklarda gözlemleyebiliyorum. Siz ne düşünüyorsunuz bu konuda?*" (GBO, 25.12.15) sözlerinden sınıf içi gözlemlerinden yola çıkarak çocuklardaki kendi fikirlerini ifade etme, diğerlerinden bağımsız konuşma ile ilgili gelişim ile ilgili gözlemlerini öğretmen ile paylaştığı görülmektedir. koçluk desteği ile öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerindeki uygulamalarının değişmesi sonucunda çocukların becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Araştırmacı fonolojik farkındalık becerileri geliştirmek için yapılan etkinlikte uygulama sırasında çocuklarla ilgili gözlemlerini *"Mesela "Eda" (Ö: hıhı). İşte bizim gibi istediğiniz gibi -d- , -b- sesini çıkartamadı belki ama -dö- ile başlayan (Ö: evet) dedi. Orada -de- demedi (Ö: hıhı) -dö- dedi. En azından ilk hecesini seslendirdi. Bu çok güzel (Ö: hıhı) bir şeydi. Hatta siz tek sesli ipucu verirken "öğretmenim biraz daha ipucu verseniz" diye (Ö: hıhı) sizden hecelemenizi isteyenler oldu (Ö: evet)."* (GBO, 28.12.15) şeklinde aktarmıştır. Bu durumda çocukların sesi fak etme ve kelime bölümlendirmeyi içeren fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimin koçluk desteği geliştiği söylenebilir. Çocuklardaki fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili gelişim durumlarını *"Mesela şunla ilgili ne düşünüyorsunuz? -S- sesiyle dediniz çocuk mesela "ceviz" dedi. Siz ne düşünüyorsunuz? Neden "ceviz" demiş olabilir."* (GBO, 28.12.15) sorusuyla öğretmenin sesi fark etme veya hissetme ile ilgili düşünmesini sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Öğretmenin *"Çoğunluğu biraz sabotajdı. Bir de çocuk aklındakini söylemek istiyor daha çok (A: hıhı). Onun da etkisi vardı (A: evet). Bir de mesela -s- sesiyle ilgili bir şey bulamamıştır ama hani bir şey söyleme ihtiyacı duyduğundan (A: evet) dolayı hani "ceviz" --- " (GBO, 28.12.15)* cevabından sonra araştırmacı *"Mesela "ceviz". -Z-'yi -S-'ye benzetmiş olabilir (Ö: hıhı, o da olabilir evet). Ve bunu söylemiş olabilir."* (GBO, 28.12.15) şeklinde açıklama yaparak öğretmenin seslere odaklanmasını sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu konu ile ilgili daha fazla düşünmesini sağlamak için *"Peki "sinek-sabun" dedi mesela. -S-' la başlayan bir malzeme var bunun içinde çocuklar. Acaba ne olabilir?" dediniz. Çocuklardan birisi "sinek" dedi, birisi "sabun" dedi (Ö: hıhı). Sizce bunu neden söylemiş olabilir?"* (GBO, 28.12.15) sorusunu sorduğu görülmektedir. Çocukların verilen ses ile başlayan kelimeleri bulabildikleri görülmektedir. Çocukların sesi fark etme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenin dikkatini fonolojik farkındalık becerilerine çekmeye çalıştığı görülmektedir. Öğretmenin soruya *"Aslında hani amaç biraz sabotaj ama aslında doğru (A:*

Sabotaj) bir şey takip ettiler. Evet yani hani mesela -s- ile devam etti "sinek" (A: evet). Ama mesela hani -z- ile başlayan bir şey söylemedi orada (A: evet), ya da -ç- ile başlayan bir şey söylemedi. Yine oradan "sabun" yada "sinek" diye devam etti." (GBO, 28.12.15) şeklinde cevabı ile çocukların sesi frak etmesini ve verilen ses ile kelime bulabildiklerini ifade ettiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin değerlendirmelerini sesleri fark etme açısından olduğu görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin gelişimini ve çocukların sesi fark etme fonolojik farkındalık becerisi ile ilgili davranışlarını *"Evet çok güzel (Ö: hıhı). Çok iyi fark etmişsiniz. Yani ----- Espri yapıyor, şaka yapıyor kendince eğleniyor (Ö: hıhı). Bunlar çok güzel şeyler. Ama ne yapıyor? ---- Yine de s' la başlayan bir kelime söylüyor (Ö: Kelime söylüyor). Bu çok önemli (Ö: hıhı). Yani çocuk o sesi tanıyor (Ö: hıhı), ve o sese uygun kelime arıyor (Ö: evet). ----. Bu çok güzel. Yani bununla ilgili işte bir sürü güzel örnekler çıktı bugün (Ö: hıhı) bence." (GBO, 28.12.15)* şeklinde açıkladığı görülmektedir. koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin uygulamalarının gelişimi sonucunda çocukların sesi fark etme ile ilgili fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

30.12.15 tarihinde gerçekleşen geri bildirim oturumun da araştırmacı *"Bugünkü etkinliğimiz hakkında biraz konuşalım istiyorum (Ö: hıhı). Sizce nasıl geçti? Bir değerlendirme yapsanız nasıl yaparsınız?"* (GBO, 30.12.15) sorusu ile uygulama hakkında öğretmenden değerlendirme yapmasını istediği anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Yani çocuklar artık seslerin iyice farkına vardı. Bir önceki etkinlikten de özellikle hani daha önce bilemedikleri sesleri şu an hani tanıdılar."* (GBO, 30.12.15) sözleri yapılan çalışmalarla çocuklardaki sesi fark etme ile ilgili fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimini gözlemlerini belirttiği görülmektedir. Araştırmacının *"Tanıdılar. Mesela -b- sesi, -v- sesi. Yani orada mesela vanilyayı buluyor olmaları gerçekten şaşırtıcı (Ö: hıhı) değil mi? Ben şaşırıyorum. Yani malzemelerin içinde vanilyayı söylemek (Ö: hıhı). Çünkü kelime olarak bakıldığında biraz daha bize uzak bir kelime (Ö: hıhı). Ama bunu fark edip söylüyor olmaları çok güzel bir şey."* ve *"Çocuklar, işte kelimelerin başlangıç seslerinin (Ö: hıhı) farkında."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle öğretmenin belirttiği çocuklardaki gelişimi gözlemlediği ve bununla ile ilgili örnek verdiği görülmektedir. Çocukların koçluk sürecinde edindiği fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili gelişimlerine bir kanıt olarak gösterilebilir.

30.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı *"Mesela Emre rakamları ters yazıyor farkında mısınız?"* (GBO, 30.12.15) şeklinde gözlemlediği bir problemi öğretmen ile paylaşmıştır. Öğretmenin *"Farkındayım evet."* (GBO, 30.12.15) cevabından problemi daha önceden fark ettiği görülmektedir. Öğretmen ile problemin neden kaynaklandığı hakkında

konuştukları *"Çocuklarınızı masaya oturtturduğunuzda karşılıklı oturuyorlar (Ö: hıhı), şimdi karşısındaki bütün çocuklar işte 1'i kapı yönüyle çizerken Emre cam yönünde çizmesi gerekiyor (Ö: hıhı) ama Emre karşısına baktığında onlara aynısı olması için o da kapı yönünde çiziyor (Ö: evet). Böyle bir sıkıntı yaşıyor olabilir ama gerçekten bilmiyor da olabilir (Ö: Olabilir evet)."* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sözleri ile rakamların yazılış yönü ile ilgili karmaşıklığı anlaşılmaktadır. Problemin kaynağı ve çözümü için araştırmacı *"Bunu takip etmeliyiz Ayşe öğretmenim."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle çocuğun gözlenmesi önerisinde bulunduğu görülmektedir. Koçluk desteğinin çocukların bireysel problemleriyle de ilgili olduğu görülmektedir. Çocukların gerçek potansiyellerini gerçekleştirip istenilen becerileri kazanması için çocukların gözlemlenmesi ve olası problemlerine çözüm bulunması koçluk sürecinin bir parçası olduğu görülmektedir.

Araştırmacı büyük boyutlu kitaplar stratejini kullanıldığı hikaye okuma, anlatma etkinliğindeki çocukların performansını *"İlk kez karşılaştıkları bu tür etkinliklerde zorlanırlar (Ö: hıhı) ve yapmazlar ben en azında konuşmaları yada resimleri kendilerince yorumlamalarını istiyordum yani bunu yapsalar benim için yeterliydi. (Ö: hıhı) Ama çocuklar bunun üstüne çıktı he bazıları yorumlananında üstünde hikayeyi kendisi anlattı kendisi canlandırdı (Ö: hıhı) bu da çok güzel (Ö: hıhı)."* (GBO, 05.01.16) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzerine çocukların büyük boyutlu kitaplardaki resimleri okuyarak kendi hikayelerini yaratma, bunu anlatma ya da canlandırma gibi sözel dil becerilerindeki ilerlemesi görülmektedir. Aynı zamanda *"Bu etkinlikte yapmak istediğimiz şey birbirlerini dinleyip devam ettirtip hikayeyi tamamlamaları."* (GBO, 05.01.16) şeklindeki ifadesinden etkinliğin amacını etkin dinleme ve hikayeyi kaldığı yerden anlamlı bir şekilde devam ettirebilme olduğunu belirttiği görülmektedir. Çocukların hikayeyi, tamamlama konusundaki ilerlemelerini ise araştırmacı gözlemlerinden yola çıkarak şu şekilde *"Yani siz orda çocuğa dediniz ki sen yazarın yerinde olsaydın sen bu kitabı yazsaydın buraya ne yazardır (Ö: hıhı) bu resimlere bakarak acaba neler yazardın dedin çocuk sözüne şöyle başladı "şöyle yazardım" ---- resimleri kendi yorumladı (Ö: evet) zaten istenilen bu (Ö: hıhı) eee sonra Melis çıktı. Melis dedi ki "orda ki tavuklar eve girdi" ondan sonra Ege çıktı "eve girdikten sonra yumurtlamaya çalışmışlar sonra yumurtaları çatlamış" (Ö: hıhı) işte "suya girmiş sonra suda yıkanmış " (Ö: hıhı) gibi oradaki bütün görseli kullanmaya çalıştı (Ö: hıhı)."* (GBO, 05.01.16) şeklinde örneklendirdiği görülmektedir. Burada önemli olan noktanın çocukların birbirini dinlemesi ve hikayeyi devam ettirebilmesi olduğunu *"Önemli olan Melis eve girmiş Egenin eve girdikten sonra demesi yani bu bize çocukların*

birbirini dinlediğini (Ö: hıhı) ve hikayeyi devam ettirmeye çalıştığını gösterir." (GBO, 05.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Çocukların hikaye örüntüsünü devam ettirdikleri görülmektedir. Bu çocukların sözel becerilerindeki ve etkin dinleme becerilerindeki gelişimi göstermektedir. Araştırmacı çocukların hikayeyi tamamlama ve yarım kalan hikayeyi devam ettirmenin amacını *"Bizim için bir kompozisyon yazması saatlerce konuşması önemli değil yani bir kelime, bir cümleyi alıp diğerine bağlaması birbirlerine tamamlaması yeterli."* (GBO, 05.01.16) şeklinde anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde devam ettirebilmesi olarak açıkladığı görülmektedir. Çocukların hikayeyi tamamlayabilmelerinin ya da yarım kalan hikayeyi devam ettirebilmelerinin *"Bu onların işte dinleme becerilerine konuşma becerilerine hem alıcı diline hem ifade edici dil becerilerinin göstergeleri oluyor."* (GBO, 05.01.16) şeklindeki ifadesiyle çocuklara dinledikleri hikayeyi kendi kelimeleri veya cümleleri ile anlamlı bir bütün oluşturabilme olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Bütün çocuklar (Ö: hıhı) farklı şeyler söyledi. Bakın bu çok büyük bir gelişme aslında (Ö: evet). Yani çocukların birbirinden farklı şeyler söylemesi, onların hem kelime hazinelerinin geliştiğini hem de sözel dil becerilerinin geliştiğini bize gösteriyor."* (GBO, 05.01.16) sözleri ile öğretmenin günlüğündeki *"Çocuklar artık daha fazla kelime kullanabiliyor."* (Günlük, 05.01.16) notları çocuklardaki sözel dil becerilerindeki ve kelime dağarcıklarındaki gelişimlerindeki ilerlemeyi göstermektedir. Bu durumun çocukların birbirlerini ve hikayeyi dinlemesi ile düşündüklerini ifade etmesi için daha çok kelime kullanması sebebiyle kelime dağarcıklarının geliştirmelerini sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla çocukların sözel dil becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Bununla beraber araştırmacı bazı çocukların sözle dil becerilerindeki gelişimlerindeki ilerlemeye ilişkin gözlemlerini *"Mesela Han' ı ben çok ilerlemiş buluyorum. Yani o sizin en son hikayeyi okurken işte izlemede Han, hani ben tam karşılarında olduğum için kitaba mı bakıyorlar yoksa size mi bakıyorlar (Ö: hıhı), bana mı bakıyorlar, daha iyi gördüğüm için, sizin yani orada kitabı takip ediyorlardı ve Han' ı bu konuda çok ilerlemiş görüyorum gerçekten çok iyiydi."* (GBO, 05.01.16) şeklinde paylaştığı görülmektedir. Çocuklardaki sözel dil becerilerindeki gelişimini 16. geri bildirim oturumundaki *"Daha hiç söyleyemeyeceklerini düşünmüştüm bazıları için. Mesela Han için. (A: ama) Ama çok daha iyi durumdaydı", ---- mesela Melis. Melis de ilk başlarda çok çekingendi, (Ö: hıhı) pek konuşmak istemiyordu. Ama şimdi o da konuşuyor. (Ö: evet) Mesela emre. Emre' in sesi hep alçaktı (Ö: evet) ama biraz daha seslenmeye başladı." (GBO, 06.01.16) veya "Zaten*

konuşan çocuklarınız vardı. Bunlar daha çok konuşmaya başladılar. (Ö: evet) Mesela eda veya nisan." (GBO, 06.01.16) şeklindeki gözlemleri ile sınıftaki bazı çocukların gelişimlerinde fark ettiği ilerlemeyi belirttiği görülmektedir. Burada araştırmacının dikkat çektiği başka bir nokta sınıf içinde konuşmaktan tereddüt eden ve sınıf içinde etkinliklere katılımının yüksek olduğu çocuklardan örnek vermesi olarak gösterilebilir. Araştırmacının öğretmene çocuklar için uygun etkinlik hazırlanması sayesinde farklı davranış gösteren çocukların aynı etkinliklerle gelişimlerinin desteklenebileceğini gösterdiği görülmektedir. Koçluk sürecinde yapılan etkinliklerle, kullanılan stratejilerle çocukların sözel dil becerileri veya kelime dağarcıklarının geliştiğini "*Neden, daha çok şey duyuyor, daha çok şey yaşıyor, daha çok şey deneyimliyor (Ö: hıhı). Bunların hepsi çok önemli gelişmeler bence."* (GBO, 05.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Koçluk desteğinin çocukların sözel dil becerileri açısından okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimlerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Kelime çantası stratejisinin kullanıldığı 06.01.16 tarihinde uygulana etkinlikte çocukların gelişimleri öğretmen ve araştırmacı tarafından geri bildirim oturumunda değerlendirilmiştir. Araştırmacının *"Mesela Kerem'in ciddi bir gelişim gösterdiğini düşünüyorum. Mesela bugünkü etkinlikte Kerem çok iyiydi. (Ö: hıhı) Hem sırayı hatırlıyordu, hem sesi daha iyiydi. (Ö: hıhı)"* (GBO, 06.01.16) sözlerinden kelimeleri sırasıyla hatırlama ve telaffuz açısından gelişim gösteren çocuklardan gözlemlerini paylaştığı görülmektedir. Bu açıdan koçluk desteği aracılığıyla gelişen öğretmen uygulamaları yoluyla çocukların sözel dil becerilerinin geliştiği söylenebilir.

15. geri bildirim oturumu günün değerlendirmesi ile başlamıştır. Kelime bölümlendirme çalışması ile fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir etkinlik uygulandığı öğretmenin *"Bugün seçilen kelimelerle ritimli hece çalışması yapıldı.*" (Günlük, 07.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmen *"1 kişi ya da 2 kişi dışında hepsi doğru hece sayısı kadar lego koydular."* (GBO, 07.01.16) şeklinde etkinliğin değerlendirmesini yaptığı görülmektedir. Öğretmenin ifadesinden çocukların başarılı bir performans sergilediği anlaşılmaktadır. Kelime bölümlendirme çalışmasında çocukların gösterdikleri başarıyı araştırmacı *"Ama 2 aylık gelişimi bende şaşırarak görüyorum. Mesela 2 – 3 heceli kelimelerde başarılı olacaklarını düşünüyordum. Ama 4 – 5 hecelilerde bu kadar başarılı olacaklarını düşünmüyordum. (Ö: hıhı) Mesela özellikle kaplumbağa kelimesini merak ediyordum. Çünkü kap-lum-ba-ğa. Oradaki yumuşak -ğ-'yi neredeyse -a- gibi söylüyoruz. (Ö: hıhı) Ve bunu becerebileceklerini sanmıyordum. Ki bunu aslında söylerken*

dedim ki. Hakan (Ö: hıhı) yaptı. Söylerken olmadı galiba dedim. (Ö: evet) Çünkü tam anlayamadım, duyamadım. Ama küpleri koyduğunda (Ö: doğru koydu) doğru koydu. Yani bunu bile başarmak çok büyük adım. (Ö: hıhı)" (GBO, 07.01.16) şeklinde sınıf içi gözlemlerinden yola çıkarak çocukların kelime bölümlendirmeyi içeren fonolojik farkındalık becerilerinden örnek verdiği görülmektedir. Araştırmacının verdiği örnekten yola çıkarak çocukların zor kelimeleri bile bölümlendirebildiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının öğretmene *"Peki, bunun neden kaynaklandığını düşünüyorsunuz Ayşe öğretmenim?"* (GBO, 07.01.16) şeklinde soru sorarak çocukların başarılı performanslarının nedenini öğrenmek istediği görülmektedir. Öğretmenin ise *"Bugüne kadar yaptığımız etkinlikler bunun temelini oluşturdu aslında."* (GBO, 07.01.16) şeklindeki cevabıyla çocukların başarılarının nedenini koçluk desteği aracılığıyla oluşturulan etkinlikler olarak belirttiği görülmektedir. Öğretmenin yanıtından anlaşılacağı üzere koçluk sürecinde edinilen kazanımlarla çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimlerinin ilerlediği söylenebilir.

15. geri bildirim oturumunda araştırmacı çocukların sınıf için durumlarını *"Genelde pasif olan çocuklarınız da aktifti."* (GBO, 07.01.16) şeklindeki sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Etkinliğin çocuklar tarafından eğlenceli bulunduğunu öğretmenin *"Evet. Hatta ada normalde pasifti. ----- onun dışında mesela Naz'da (A: evet) çok aktifti. Onun dışında emre, (A: emre, berrak) evet berrak."* (GBO, 07.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin araştırmacının çocukların etkinlikte aktif oldukları düşüncesine katıldığı görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların koçluk desteği aracılığıyla oluşturulan etkinliklere ilgi duyarak aktif katılım sağladıkları söylenebilir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin çocukların becerileri kazanması için katkısı görülmektedir. Dolayısıyla koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklediği söylenebilir.

15. geri bildirim oturumunda çocukların yazı farkındalığına ilişkin gelişimi araştırmacı *"Bizim söylediğimiz konuştuğumuz şeylerin de yazarak farklı bir şekilde ifade edildiğinin de artık farkında olmaları (Ö: hıhı hıhı) lazım. Artık çocuklar bunu fark ediyorlar diye düşünüyorum."* (GBO, 07.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Çocukların hikayelerdeki yazılı olan kelimelerin konuşulan sözcükler olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Bu durum çocukların yazılı kelimeler kavramlarının oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenin *"Farkındalar ve şuradan da anlıyorum ben. Bir reçete, bir tarif yazmıştık. Daha sonra bundan bahsettiğimiz zaman, çocuklar biz daha önce tarif yazmıştık öğretmenim. ---- Tarif*

yazmayı, yazmayı kullandılar orada." (GBO, 07.01.16) sözlerinden çocukların yazı farkındalığı gelişimi hakkında araştırmacıya katıldığı görülmektedir. Araştırmacı çocuklardaki yazı farkındalığının gelişimi ile ilgili *"Mesela bugün hala bir çocuk, öğretmenim takip edecek miyiz, (Ö: evet) hikâye kitabını takip edecek miyiz? diyor. ------ Bu hem yazı hem de okuma farkındalığı (Ö: hıhı) için çok çok güzel bir şey."* (GBO, 07.01.16) şeklinde gözlemlerinden yola çıkarak çocukların yazılı kelimeleri takip etme davranışlarına bir örnek verdiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk sürecinde çocukların yazı ile ilgili bir farkındalıklarının oluştuğu söylenebilir.

Araştırmacının çevresel yazı öğelerinin kullanıldığı çocukların görsel okuryazarlık becerilerine ilişkin çocukların gelişimleri ile ilgili gözlemlerini "*Evet, onda da siz ipucunu sanırım spor (Ö: hıhı) ile ilgili bir şey diye dediniz. (Ö: hıhı) Çocuklardan biri, "aydın", hemen olimpiyat (Ö: hıhı) dedi. Ondan önce mesela halka diyenler vardı, (Ö: hıhı) yakında tekerlek değişebilir diyenler vardı. Aslında bunlarda çok önemli (Ö: hıhı) veriler bizim için. Çünkü Ayşe öğretmenim oradaki resme, şekle bakıp yorum yapmaları ve bir şeyi tahmin etmelerini istedik. (Ö: hıhı) Çocukların bu tür yorumlar getirmeleri bize bizim için çok önemli. Mesela birisi dedi ki; Audi. (Ö: hıhı) Audi'nin o halkaları ile onlar benzer. (Ö: evet) Hemen hemen aynı diyebiliriz. (Ö: evet) Onu bir yerde görmüş olup ve onun Audi olduğunu düşünüp bunu söylüyor. (Ö: hıhı) Bunlarda bilgilerini transfer etmeleri açısından çok önemli."* (GBO, 08.01.16) şeklinde aktardığı görülmektedir. Olimpiyat halkalarının bulunduğu görselin ne olduğu sorulduğun da çocukların bu görselin taşıdığı anlam hakkında fikir üretmeleri onların gelişimini göstermektedir. Çocukların olimpiyat halkaları için halka, tekerlek değişimi, Audi markasının amblemi gibi fikirleri onların görsel hakkında tahminde bulunma, akıl yürütme becerilerini kullanarak hangi mesajı taşıdığını anlamaya çalışmalarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında görsel okuryazarlık becerilerinin okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirdiği söylenebilir. Aynı şekilde çocukların tahmin etme, akıl yürütme becerilerini kullanıp çevresel yazıların hangi mesajı içerdiğini bulmaya çalışmaları araştırmacının *"Mesela daha çok konuştukları şeyler; kaygan zemin. Kaygan zemin demelerini beklemezsin. Ayağın kayabilir, düşebilirsin, (Ö: hıhı) burada düşebileceğini söylüyor gibi şeyler duymayı bekliyordum (Ö: hıhı) ki nitekim böyle şeyler duyduk. (Ö: evet) Ama direkt kaygan zemin. ----- çocukların çoğu yine bununla ilgili birçok fikir önerdiler. (Ö: hıhı) Detaylı da anlatmaya çalışıyorlar aslında. (Ö: evet) Temizlikçiler yeri temizlemiştir orası o yüzden ıslaktır, kayıp düşmemek için bu işareti koyar öğretmenim (Ö: hıhı) diyorlar. Bunlar o işaretleri yorumlayıp, tahmin edip, ifade etmeleri açısından çok önemli."* (GBO,

08.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Çocukların kaygan zemin görseli hakkındaki fikirleri bir görselin mesaj taşıdığını fark etmelerine bir örnek olarak verilebilir. Çocuklar bu görsel için oldukça fazla fikir üretip yorum yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda çevresel yazı ve görsel okuryazarlığın çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Koçluk sürecinde öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirici etkinlikler planlaması ve uygulaması için destek verildiği göz önünde bulundurulduğunda koçluk desteğinin çocukların çevresel yazı veya görsel okuryazarlık becerileri ile okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

17. geri bildirim oturumunda çocukların eş anlamlı kelimelerle ile ilgili gelişimleri araştırmacı tarafından "*Hatta şu şekilde de olabilir kalp yerine yürek. Mesela çocuğun birisi öğretmenim hani vardı ya Atatürk yüreğimizde hala yaşıyor. (Ö: hıhı) --- Bakın bu ne kadar güzel bir ipucu bize. Çocuğun gelişimini gösteren, (Ö: evet) bilgisini transfer eden ve kelimenin eş anlamlısını farklı yerlerde kullanabileceğini gösteren, bunu anladığını ve uygulamaya döktüğünü gösteren çok güzel bir gösterge."* (GBO, 11.01.16) şeklinde belirtildiği görülmektedir. Çocukların kendi yaşamlarından yola çıkarak kelimeler hakkında yeni ortaya çıkan bilgilerinin yansıması ve bağlamsal olarak kelimenin anlamını bulmaya çalışması onların sözel dil becerilerindeki gelişimi göstermektedir. Araştırmacının *"Çocuklardan geri bildirimini almak inanılmaz güzel. Çünkü siz artık o dakikadan sonra şunu diyebilirsiniz bu çocuk kalbin eş anlamlısının yürek olduğunu biliyor ve yüreğin farklı yerlerde kullanabileceğini (Ö: hıhı) veya kalbin farklı yerlerde kullanabileceğini biliyor. Bu çok güzel bir dönüt bizim için. (Ö: hıhı) Çok iyi bir gösterge."* (GBO, 11.01.16) şeklindeki sözlerinden çocukların kelimelerin anlamlarını bağlamsal olarak açıklamaları onların sözel dil becerilerindeki gelişimlerini göstermektedir. Araştırmacı öğretmene *"Onun dışında peki bu kafiyeli, benzer kelimelerle ilgili çocukların başarısını veya yapabilme durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 11.01.16) sorusunu sorarak kafiyeli kelimeler ile ilgili etkinliği çocukların gelişimleri açısından değerlendirmesini istediği görülmektedir. Öğretmenin *"Ben mesela şunu beklemiyordum. Hani ben sorduğum zaman hatta daha öncede konuşmuştuk o kelimeyle çağrıştıran başka sözcük bulabilir mi diye. Bulamayacağını düşünmüştük ama bugünde onu gördüğüm için gayet de iyi durumdalardı."* (GBO, 11.01.16) sözlerinden çocukların sözel dil becerilerindeki gelişimlerini ilerlediğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum koçluk sürecinden öğretmenin yeterlilikleri artırılarak, çocuklar için en uygun etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine bir kanıt olarak gösterilebilir. Araştırmacı çocukların kafiyeli kelimelerle ilgili kendi aralarındaki

tartışmalarının gelişimin bir göstergesi olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacı *"Neyi benzemiyor diyorsunuz, benzemiyor neresi benziyor diyor benzemiyorlar diyor. (Ö: hıhı) Ama bir kısmı diyor ki orada buğlem diyor ki hayır benziyor bakın kurbağa-kaplumbağa diyor ve kendince açıklama yapmaya çalışıyor. (Ö: evet) Bunlar çok güzel gelişim göstergeleri."* ve *"İlklerden birisi askı-atkı (Ö: hıhı) idi mesela. Orda çocuklardan birisi dedi ki aslı da (Ö: evet) benziyor. Siz hiç sormadan bunu söyledi. (Ö: hıhı) Aslı da benziyor. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) şeklindeki sözlerinden uygulama sırasındaki gözlemlerinden yola çıkarak çocukların kafiyeli kelimeleri ya da benzer kelimelerin ses benzerliklerine sahip olduklarını fark ettikleri anlaşılmaktadır. Bununla beraber araştırmacının *"Mesela pil-fil dediniz (Ö: hıhı) birisi dedi ki kil, muz-buz bunlar çok iyi. Dağ-dal. Mesela dağ-dal (Ö: hıhı) yani bunları bu şekilde benzetiyor olması çok iyi. ---- Han mesela saç-taç dediniz maç dedi. (Ö: hıhı evet doğru) Buğlem mesela siz kaplumbağa o kurbağa dedi. (Ö: kurbağa dedi)"* (GBO, 11.01.16) şeklinde sözleri ile çocukların kendilerinin türettikleri benzer kelimelere örnek verdiği görülmektedir. Çocukların kendi aralarında kelimelerdeki kafiyeli ya da benzer sesleri tartışmaları ve benzer ve kafiyeli kelimeler bulmaya çalışmaları onların fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimlerini göstermektedir. Çocukların kendilerinin benzer ve kafiyeli kelimeler üretebilmesi koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının değişimi açıklanabilir. Bu anlamdan koçluk desteğinin çocukların fonolojik farkındalık becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

18. geri bildirim oturumunda çocukların fonolojik farkındalık becerilerinden olan başlangıç seslerini fark etme becerilerindeki gelişim araştırmacının *"Çocuklara çanta hangi ses ile başlar diye sordunuz ve çocuklar -ç-, -ç-, -ç-. Bu çok güzel bir gelişim göstergesi değil mi? (Ö: evet)"* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Yani artık sesi -ça- diye demiyorlar -ç- diyorlar. (Ö: evet) Bakın bunun ayrımına varmış olmaları çok büyük bir gelişim. (Ö: kesinlikle)"* (GBO, 12.01.16) sözleri çocukların başlangıç sesini yanındaki diğer sesten ayırt edebildiğini gösteren bir kanıt olarak görülebilir. Araştırmacının *"Bunun dışında da çocukların bugünkü etkinlik için çocukların ilk sesi gerçekten ses olarak vermesi iyiydi. Ve bunu yapabiliyorlar. (Ö: evet) Bu çok güzeldi."* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözleri çocukların başlangıç seslerini ayırt edebilmelerine ilişkin başka bir kanıt olarak verilebilir. Aynı zamanda çocukların başlangıç seslerini fark etme becerilerindeki gelişime bir başka kanıt ise araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak *"Mesela şemsiye kelimesinde çocuklar, şşşş yapıyorlar mesela. Susma işareti şşş yapıyorlar. (Ö: hıhı)* ----

Yani bunları transfer ediyor olmaları başka yerlerde kullanıyor olmaları çok güzel. (Ö: evet) Yani bu çocuk o sesi duyuyor, (Ö: hıhı) anlıyor ve kullanıyor. (Ö: hıhı evet) Ve siz başka -ş- başlayan başka neler var dediğinizde bunları da cevaplıyorlar. (Ö: evet) Mesela şeker diyor. Bunlar çok güzel." (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözleridir. Bu bulgular çocukların başlangıç seslerini fark etme ile ilgili fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimlerini göstermektedir. Bununla beraber 12.01.16 tarihinde uygulanan son sesi fark etme ile ilgili beceriyi çocukların tam olarak kazanamadıkları araştırmacının *"Son sesi ne diye sorduğunuz da -ta- diyorlar. ---- Son sesini mesela ilk önce -ta- diyorlar, son hecesini söylüyorlar."* (GBO, 12.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Çünkü oradaki -a-'nın -t- ile birlikte söylediler yani -a-'yı ayrıca fark edemiyorlar. (Ö: hıhı)*" (GBO, 12.01.16) sözlerinden çocukların kelimenin sonunda ünlü ses bulunmasından kaynaklı iki sesi birbirlerinden ayırt edemediklerini ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin de benzer şekilde günlük notlarındaki *"Çocuklar çoğunlukla son ses değil de son hecenin farkına vardılar"* (Günlük, 12.01.16) ifadeleri ile çocukların son sese değil de son heceye odaklandığını belirttiği görülmektedir. Ama öğretmenin sondaki ünlü ses vurgulandığında çocukların bunu duyup, ayırt edebildikleri ise araştırmacının *"Ama -t- ile birlikte işte ta. Ki siz ne zaman taaa aaa dediğinizde onlar -a-'yı fark ediyorlar. (Ö: hıhı)"* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözleriyle ve öğretmenin *"Özellikle seslere vurgu yapınca sesleri anladılar."* (Günlük, 12.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Çocukların son sesi fark etmede yaşadıkları sorunu benzer şekilde başlangıç sesini fark etmede de yaşandığını araştırmacının *"Nasıl ki ilk sesle yaptığınız ilk çalışmalarda çocuklar -ça-, işte -çe- (Ö: hıhı) veya kelimenin mesela havuçta -ha- derken işte başka bir şeyde -ke- (Ö: hıhı) diyorlardı. (Ö: hıhı) Aynı bunun gibi sonradan -k-, -k- diye sesleri ayırt etmeye başladılar, aynı bu şekilde son seste böyle."* (GBO, 12.01.16) sözleri ile belirttiği görülmektedir. Buna ek olarak 19. geri bildirim oturumunda da araştırmacının *"Daha önce aslında bunu sizde şöyle fark edebilirdiniz. İlk sesle ilgili çalışmalar yaptığınızda, ilk yaptığınızda onu da fark edemiyorlardı. (Ö: hıhı hıhı) ---- Mesela ilk seslerle ilgili hiçbir problemimiz yok. (Ö: kesinlikle) Yani çocuklar artık duydukları sesi direkt veriyorlar. (Ö: evet) -ç-, -f- ve -h- gibi birbirine yakın olan sesleri bile ayırt edebiliyorlar. (Ö: hıhı hıhı) Ama ilk başlarda biliyorsunuz ki bunu yapamıyorlardı. (Ö: evet)"* (GBO, 13.01.16) sözleri ile çocukların başlangıç sesleri ile ilk kez çalışıldığında benzer şekilde hatalar yaptıklarını açıkladığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda son sesi fark edemeyişlerinin başka bir sebebinin ise ilk kez uygulanan bir etkinlik olduğu araştırmacının

"Çünkü daha önce böyle bir son ses çalışması yapmadıkları için bu çok normal." (GBO, 12.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır.

12.01.16 ve 13.01.16 tarihinde yapılan fonolojik farkındalık becerilerinden olan son sesi fark etme ile ilgili etkinlikte çocukların son sesi yanındaki sesten ayırt etmelerinde yaşadıkları güçlüğü araştırmacı *"Aslında fark edemiyor demek doğru değil de."* (GBO, 13.01.16) sözleri ile çocukların sesi hissetme ile ilgili bir sorunlarının olmadığını, sesi ayrı olarak telaffuz etme de zorluk yaşadıklarını belirttiği anlaşılmaktadır. Bu durumun bir nedenin de yönergelerin anlaşılır olmamasından kaynaklandığını ise *"Bazen ne dediğimizi anlamıyorlar."* (GBO, 13.01.16) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Daha önceki etkinlikte de benzer şekilde bir sorun ile karşılaşıldığını araştırmacının *"Dün yaptığımız etkinlikte ilk önce ne dediğimizi tam olarak anlayamadılar."* (GBO, 13.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin yönergeleri doğru bir şekilde vermesiyle ve hissettirilmeye çalışılan sese vurgu yapıldıkça çocukların sese daha çok dikkat edip ayırt etmeye başladıkları araştırmacının *"Sonra anladırlar, hece olarak söylemeye başladılar. (Ö: hıhı) Bugünkü etkinliğimizde de buna devam ederken de siz son sesi uzattıkça, böyle vurguladıkça onlarda ne demek istediğinizi ve neyi dikkat etmeleri gerektiğini anladılar. (Ö: hıhı)"* (GBO, 13.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin son sese vurgu yapıldıkça çocukların sesi fark edebilmelerini araştırmacı gözlemlerinden yola çıkarak *"Çocuklar dikkat edin, limonnnnnn oradaki sesi duyuyorlar artık, (Ö: hıhı) fark ediyorlar en azından fark ediyorlar. (Ö: evet) İşte bu önemli."* (GBO, 13.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Çocukların son sesi fark edemeyişlerinin bir nedeninin de daha önce kelimenin son sesini fark etme ile ilgili çalışma yapmamış olmaları olduğunu ve bundan dolayı çocukların performanslarının normal olduğunu araştırmacı *"Aslında çocukların bu tür bir gelişim göstermesi gayet normal. Çünkü ilk kez karşılaşıyorlar. Hiç kelimelerle, kelimelerin son sesleriyle uğraşmadılar (Ö: hıhı)."* (GBO, 13.01.16) sözleri ile belirttiği görülmektedir. Öğretmenin son ses ile ilgili çalışmalara devam ettirdikçe çocukların son sesi fark etmedeki performanslarının gelişeceği araştırmacının "*Siz bunu devam ettirdikçe (Ö: hıhı) bunları aynı ilk seslerdeki artık gelişimleri gibi bunu da öğrenecekler. (Ö: hıhı)"* ve "*ilerleyen zamanlarda bu son seslerle ilgili daha çok etkinlik yaptığınız da aynı ilk seslerdeki gibi (Ö: hıhı) çocukların gelişim gösterdiğini göreceksiniz."* (GBO, 13.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin son sese vurgu yapıldıkça çocukların sesi fark edebilmelerini araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak *"çocuklar dikkat edin, limonnnnnn oradaki sesi duyuyorlar artık, (Ö: hıhı) fark ediyorlar en azından fark ediyorlar. (Ö: evet) İşte bu*

önemli." (GBO, 13.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacının *"Ama son seslerle ilgili gelişimlerinin daha ilk basamaklarındalar. (Ö: hıhı) Henüz fark ediyorlar."* (GBO, 13.01.16) sözlerinden çocukların fonolojik farkındalık becerilerinden olan son ses farkındalığındaki gelişimlerini ifade ettiği görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacı *"İlk önce fark edecekler, sonra anlamlandıracaklar, ondan sonra da kullanamaya başlayacaklar. (Ö: hıhı) İlk seslerle ilgili artık kullanmaya başladılar. (Ö: evet) Yani onunla ilgili gelişimlerini tamamladılar diyebiliriz. (Ö: evet)"* (GBO, 13.01.16) sözleri ile fonolojik farkındalık becerilerinin çocukların sesi fark etme, anlamlandırma ve kullanma şeklinde gerçekleştiğini belirttiği görülmektedir. Araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak çocuklardaki okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin gelişimlerini paylaştığı görülmektedir. Araştırmacının *"Mesela sizin çocuklara bu kelimeleri, sözcükleri söylerken son sesini bu şekilde vurgulamanız çok doğru. Yani bu şekilde devam etmenizi isterim. (Ö: hıhı) Mesela ilk kelime çilek. Siz çilekkk kkk diye sesi verirken, çocuklar biri diyor ki ben biliyorum onu kraker diyor. Bakın -k- sesini sondaki -k- sesini alıp (Ö: hıhı) başka bir kelimenin ilk sesi ile bağdaştırabiliyor. Yani bu o çocuğun o sesi tanıdığını gösterir bize. (Ö: hıhı) bunu söyleyen de hakan b. idi. (Ö: aaa o mu?) "Biliyorum ben onu kraker diyorsunuz" diyor mesela. Evet, o bir kelime türetiyor belki ama şunu söylüyor ama ben o sesi tanıyorum diyor. (Ö: hıhı hıhı)"* (GBO, 13.01.16) şeklindeki sözleri çocukların son sesi fark etmeyi içeren fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimleri ile ilgili gözlemlerini öğretmen ile paylaştığını göstermektedir. Öğretmenin ise *"Çocuklar da son ses farkındalığını daha kolay fark edebileceklerini düşünüyordum. Biraz daha anlamakta zorlandılar. Bu kazanımla ilgili çalışmalara devam edeceğim."* (Günlük, 13.01.18) sözlerinden çocukların son sesi fark etme ile ilgili çocukların gelişimlerinin yeterli olmadığını fark ettiği ve bu beceriyi geliştirmek için çalışacağını belirttiği görülmektedir.

4.1.1.1.6. Değerlendirme

Araştırma süreci boyunca koçluk desteği verilen öğretmen ile birlikte geri bildirim oturumlarında araştırmacının öğretmenin ya da çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmesi, öğretmenin kendini ve çocukların okuma yazma hazırlık becerilerini değerlendirmesi veya okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılması oluşturulan etkinlikler, stratejiler veya materyaller açısından yapılan değerlendirmeler ile gerçekleşmiştir. Yapılan değerlendirmeler koçun ve öğretmenin kendi eksiklikleri fark etmesi, problem olan durumlar için çözümler getirilmesi, güçlü yanların desteklenmesi,

öğretmen ve çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminin takip edilmesini içermektedir.

Koçluk desteği temasının uygulama sürecine yönelik öneriler alt temasının kategorilerinden bir olan değerlendirme kategorisinde hem öğretmen hem de araştırmacı tarafında araştırma süreci boyunca yapılan bütün değerlendirmelere ve koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen *"Bugün yapılan etkinlik benim adıma etkili ve güzel geçti. Yapılan değerlendirme çalışması uygulamadaki eksiklerimi görmemi sağladı."* (Günlük, 14.12.15) sözleri ile günün sonunda uyguladığı etkinlikler veya eğitim sürecini değerlendirdiği görülmektedir. Ayrıca günün sonunda araştırmacı ile yapılan geri bildirim oturumlarının kendi için yararından bahsettiği görülmektedir. Öğretmen geri bildirim oturumlarının kendi için yararını *"Değerlendirme toplantısı benim adıma verimli geçti."* (Günlük, 15.12.15) şeklindeki sözleri de ifade etmektedir. Bu durum değerlendirme yapmanın öğretmene olan yarının fark edilmesi açsından koçluk desteğinin katkısını göstermektedir.

Geri bildirim oturumlarının başında o gün yapılan uygulamaların değerlendirilmesi istenmektedir. Koçluk desteğinin daha etkin ve kaliteli geçmesi adına koçluk sürecinin 6. geri bildirim oturumunda ilk kez öğretmenden sürecin değerlendirilmesi istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı öğretmene *"Nasıl geçiyor sizce? Neler fark ediyorsunuz çocuklarda, olumlu ya da olumsuz? (Ö: hıhı) veya kendinizle ilgili?"* (GBO, 22.12.15) sorusunu yönelttiği görülmektedir. Koçluk sürecinin daha verimli geçmesi için öğretmenin cevapları doğrultusunda eksik ya da aksayan yönler ortaya çıkartıldığı görülmektedir.

Geri bildirim oturumlarının günün değerlendirmesi ile başlamasına 7. geri bildirim oturumunda "*Bugünkü etkinliğimizden biraz bahsedebilir misiniz?*" sorusuyla uygulamanın değerlendirmesi ile başlandığı görülmektedir. Öğretmenin günün değerlendirilmesini yaparken, dışarıdan bir bakış açısıyla yapılan etkinliklerde güçlü ya da zayıf yanları analiz etmesi sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu şekilde güçlü ve zayıf yanları kendisinin bulması ve çözüm sürecinde etkili olması sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Öğretmenin dikkatini kazandırılmak istenen becerilere vermesini ve bunun için sürecin nasıl işlediğini görmesi amaçlanmıştır. Örneğin; *"Sizce çocuklar bu etkinliğe nasıl tepki verdiler?"* ya da *"Şimdi bunların, Ayşe öğretmenim, okuma-yazmaya sizce ne faydası var, bu etkinliklerin?* (GBO, 23.12.15) gibi sorular yönelterek kazandırılmak istenen beceriler ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

Uygulamanın sonunda yapılan geri bildirim oturumundaki etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin örnekleri araştırmacının "*Peki bugünkü uygulamada siz çocuklar, ee bu etkinliği çocuklar için uygun olup, yani uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*" ve *"Siz ne düşünüyorsunuz?"* (GBO, 24.12.15) ve *"Bugünkü etkinliğimizi birazcık anlatabilir misiniz? Nasıl geçtiği ile ilgili (Ö: hıhı) bir değerlendirme yapabilir misiniz?"* (GBO, 25.12.15) şeklindeki sorduğu sorulardan anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğretmenden uygulanan etkinliğin çocuklar için uygun olup olmadığı değerlendirmesini istediği görülmektedir.

Araştırmacının 9. geri bildirim oturumunda *"Şimdi ben etkinliği biraz gözlemlediğim kadarıyla anlatmak istiyorum. (Ö: hıhı)"* (GBO, 25.12.15) ifadeleriyle etkinliği değerlendirdiği görülmektedir.

10. geri bildirim oturumuna *"Bugünkü etkinliğimiz hakkında ne düşünüyorsunuz? Nasıl geçti? Nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 28.12.15) sorusu ile başlandığı görülmektedir. Geri bildirim oturumunun ilerleyen zamanlarında *"Onun dışında etkinlikteki sizce etkinlikte ne gibi sıkıntılar oldu? Yani etkinlik şöyle olsaydı daha mı iyi olurdu? Dediğiniz bir şey var mı Ayşe öğretmenim?"* (GBO, 28.12.15) şeklinde öğretmenden değerlendirme yapması istediği anlaşılmaktadır. Öğretmen *"Etkinlik biraz zaman açısından uzadığı için sıkıntı (A: hıhı) oldu. Aslında grup yapmıştık ama yine de hani... (A: Grubu diyorsunuz biraz daha mı azaltsaydık.) Yani evet birazcık daha azaltmalıymışız belki. Hani 5-5-3 grup yapsaydık (A: Belki daha iyi olurdu) daha hani şey olabilirdi. Çünkü hani süre uzadıkça çocukları dikkat süresi kısaldı, yaş grubunun (A: evet evet). O yüzden hani grupları biraz daha sayısını fazlalaştırabiliriz.*" (GBO, 28.12.15) şeklinde etkinliği değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmenin ifadelerinden anlaşılacağı üzere 10. geri bildirim oturumunda etkinliği daha detaylı değerlendirmeye başladığı görülmektedir. Öğretmenin değerlendirmesinde içerikten anlaşılacağı gibi ifadelerinin etkinliğin daha etkin hale getirilmesi yönünde olduğu söylenebilir. Araştırmacı 10. geri bildirim oturumunda öğretmenin değerlendirmeye daha çok katılmasını sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Araştırmacı geri bildirim oturumunun farklı yerlerinde *"Bir değerlendirme yaparsanız çocuklar ne durumda? İşte biz ne durumdayız? Sizce nasıl gidiyor?", "Peki genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz sürecimizi?", "Size etkili olabiliyor muyum? (Ö: evet) Yani en önemli şey sizi geliştirmek biliyorsunuz (Ö: hıhı). Sonra çocuklara yansımasına bakmak (Ö: hıhı). Siz benim, beni yeterli buluyor musunuz? Ya da eksik buluyor musunuz? Ne düşünüyorsunuz bu konuda?"* (GBO, 28.12.15) gibi sorularla öğretmenin süreci, koçluk desteğini, çocukların gelişimi hakkındaki düşüncelerini paylaşmasını istediği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda araştırmacı

"Peki bu hikaye anlatma ile ilgili kullandığımız teknikler için ne diyeceksiniz? Yani soru sorma ile ilgili (Ö: hıhı), anlatımla ilgili, size bir sürü teknik önerilerinde (Ö: hıhı) bulundum. Belki bunlar direk teknik olarak geçmiyor ama (Ö: hıhı) işte soru sorma, böyle yapmalı, soru sorarak yani şuna dikkat etmeli (Ö :hıhı), anlatırken, konuşurken, masalı okurken (Ö: hıhı), hikayeyi okurken. Peki bu teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Yani yeterli buluyor musunuz? Yoksa biraz daha geliştirmek gerekir mi?" (GBO, 28.12.15) sorusuyla koçluk sürecinde önerilen tekniklerin kullanımı, yararı, geliştirilmesi konusunda öğretmenin değerlendirme yapması sağlandığı görülmektedir. Koçluk desteğinin daha doğru yapılabilmesi için öğretmenin de koçluk desteğini almaya gönüllü olması gerekir. Öğretmenin değerlendirmeleri bu açıdan önemlidir. Koçluk desteği ile ilgili eksik bulduğu şeyleri ifade etmesi koçluk sürecinin daha doğru ilerlemesini sağlayacaktır. Bu açıdan koçluk sürecinde öğretmenden farklı konularda ve farklı zamanlar da değerlendirme yapması istenmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenin etkinliklerin ve uygulamaların değerlendirmesini yaparak çocukların ve öğretmenin gelişimi açısından koçluk sürecinin etkili sürmesi konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

30.12.15 tarihinde gerçekleşen geri bildirim oturumu da o gün uygulanan etkinliğin değerlendirilmesi ile başlanmıştır. Araştırmacının *"Bugünkü etkinliğimiz hakkında biraz konuşalım istiyorum (Ö: hıhı). Sizce nasıl geçti? Bir değerlendirme yapsanız nasıl yaparsınız?"* (GBO, 30.12.15) sorusu ile öğretmenden uygulama hakkında görüşleri alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenin verdiği cevaplar doğrultusunda *"Başka ne söyleyebilirsiniz?"* gibi sorunlarla öğretmenin gözlemlerini daha derinlemesine aktarması sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Araştırmacı sadece uygulamayı değil çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimlerini de "*Siz nasıl görüyorsunuz çocuklarınızı?"* sorusu ile kullanılan yöntem, tekniklerin etkili olup olmadığını da *"Yani yaptığınız etkinlikler teknikler işe yarıyor mu bu okuma-yazma becerileri için?"* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sorularla değerlendirmesini istediği anlaşılmaktadır. Öğretmenin etkinliklerde kullanılan stratejilerin doğruluğunu ve stratejiler ile kazandırılmak istenen beceriler hakkında değerlendirmeler yapması konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

04.01.16 tarihinde yapılan 12. geri bildirim oturumuna günün değerlendirilmesi ile başlandığı araştırmacının *"Bugünkü etkinliğimiz hakkında konuşalım biraz (Ö: hıhı) neler yaptığımız, bu gün ki etkinliğimiz ne etkinliğiydi ilk başta onu sorayım size."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. *"Etkinliğimizi biraz anlatacak olursak,*

biraz anlata bilir misiniz." (GBO, 04.01.16) sözleriyle yaptığı uygulamayı daha detaylı anlatmasını sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Araştırmacının *"Şimdi ben biraz ayrıntılı şekilde ele alayım."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden etkinliği kendisinin de değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Geri bildirim oturumundaki değerlendirmeler farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri de araştırmacının *"Kitabın arkasında ki soruları sorduğunuzda da çocukların cevaplarını nasıl buluyorsunuz?"* veya *"Peki siz çocuklarda bunun çocukların yapabiliyor olması yada çocukların bunu anlaması bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 04.01.16) şeklindeki ifadeleri ile çocuklara kazandırılmak istenen beceriler açısından çocukların değerlendirilmesinin istenmesi şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin "Ş*öyle aslında yazı takibi deyince çocuklar benim okuduklarımı sesli olarak hani söylediler hani çokta yazıları takip edemediler açıkçası."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden çocukların yazıyı takip edemedikleri şeklinde değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Ancak araştırmacının *"Ayşe öğretmenim ee yazıları takip edemediler değil çünkü yazıları takip ettiler yani orda sizin her söylediğinizi sözlü olarak tekrar ettiler (Ö: hıhı)."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden öğretmen ile aynı görüşte olmadığı görülmektedir. Araştırmacının takip etme kavramını vurguladığı anlaşılmaktadır. Takip etme davranışını öğretmenin farklı anladığını araştırmacının *" ---- ama zaten bizim istediğimiz şey çocukların parmaklarıyla ya da gözleriyle o satırları takip ediyor olmasıydı"* (GBO, 04.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Ardından araştırmacı öğretmenden "*ki bunu ee sınıfınızda ki çocukların çoğu yaptı ee siz ne düşünüyorsunuz yani bunu yapabildiklerini düşünüyor musunuz?"* (GBO, 04.01.16) sorusuyla konu hakkında tekrar düşünüp değerlendirme yapmasını istediği görülmektedir. Araştırmacının *" --- ee birisi işte parmağıyla birisi gözüyle Ege sayfaları katlayarak yani o sayfada olduğunu fark ederek bunları takip ediyordu. ---- beklemeyeceğim kadar dikkatli davrandı. ---- bunlar gerçekten iyi takip ettiler yani sonuçta bizim diğer sayfaya geçtiğini takip ettiler alttaki işte satıra sizin parmağınızı takip ediyorlar ve bunu kendi sayfalarında da uygulamaya çalıştılar en azından şöyle diyebiliriz."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden çocukların öğretmen tarafından okunan kitabı kendi ellerindeki kitaptan takip etmedeki başarılarına kanıt olarak sunduğu görülmektedir. Araştırmacının bu anlamda öğretmene okunanı takip etmede çocukların gelişimine kanıt göstererek değerlendirme yaptığı görülmektedir. Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimi farklı bakış açılarıyla değerlendirildiği görülmektedir. bu anlam öğretmen ve koçun birlikte değerlendirme sürecine katılarak çocuklar için en doğru etkinlikleri oluşturma için değerlendirme yapmalarını göstermektedir.

12. geri bildirim oturumunda yapılan değerlendirmelerden biri de araştırmacının öğretmenin kendi gelişimini değerlendirmesini istemesidir. Araştırmacının *"Siz kendinizde mesela bu gelişimi görüyor musunuz? Yani uygulamamızın başında nasıldı bu uygulamalarda şimdi nasıldınız mesela?"* (GBO, 04.01.16) şeklindeki sorusu ile öğretmenin kendi gelişimini değerlendirmesini sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda koçluk desteğinin öğretmenin gelişimine etkisi öğrenmek için *"Bu koçluk sistemi size ne kazandırdı?"* (GBO, 04.01.16) sorusu sorduğu görülmektedir. Koçluk desteğinin etkili olabilmesi için öğretmenin bu desteği almaya gönüllü ve kendini geliştirmeye açık olması gerekir. Araştırmacının süreç içinde öğretmenin kendini değerlendirerek değişimi ya da gelişimi fark etmesi sağlanmaktadır. Bu şekilde koçluk desteğinin veriminin artacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin kendini değerlendirerek gelişimini fark etmesi ile koçluk sürecine ilişkin değerlendirme yapması sağlandığı görülmektedir.

05.01.16 tarihli 13. geri bildirim oturumu araştırmacının *"Nasıl değerlendiriyorsunuz bu gün ki etkinliği?"* (GBO, 05.01.16) ve *"İlk uygulamalarınızda veya benim ilk gözlem için geldiğim sıralarda hikaye okuduğunuzda (Ö: hıhı) çocukların hikaye anlatmayla ilgili becerileri yani bu sözel dil becerileriyle şimdiki becerilerini karşılaştırdığınızda ne söylersiniz?* (GBO, 05.01.16) şeklindeki soruyla öğretmenden çocukları sözel dil becerileri açısından koçluk sürecinin başından itibaren gelişimlerini değerlendirme yapmalarını istediği görülmektedir. Daha sonra da *"Sonra ben eğer etkinliği değerlendirecek olursam."* (GBO, 05.01.16) sözlerinden araştırmacının da değerlendirme yaptığı görülmektedir. Araştırmacı büyük boyutlu kitaplar stratejini kullanıldığı hikaye okuma, anlatma etkinliğindeki çocukların gelişimlerini *"İlk kez karşılaştıkları bu tür etkinliklerde zorlanırlar (Ö: hıhı) ve yapmazlar ben en azında konuşmaları yada resimleri kendilerince yorumlamalarını istiyordum yani bunu yapsalar benim için yeterliydi (Ö: hıhı) ama çocuklar bunun üstüne çıktı he bazıları yorumlananında üstünde hikayeyi kendisi anlattı kendisi canlandırdı. (Ö: hıhı) bu da çok güzel (Ö: hıhı)."* (GBO, 05.01.16) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzerine öğretmenin çocukların büyük boyutlu kitaplar stratejinin kullanıldığı etkinlikteki sözel dil ve yazı farkındalığı becerileri açısından değerlendirmelerini görülmektedir. koçluk desteğinin öğretmenin çocukların gelişimini değerlendirme konusundan gelişimine katkısı görülmektedir.

Kelime çantası tekniğinin kullanıldığı sözel dil becerilerine yönelik etkinlik 06.01.16 tarihinde öğretmen tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı *"Peki, bu ikinci etkinlikte çocukları nasıl değerlendirirsiniz Ayşe öğretmenim?"* (GBO, 06.01.16) şeklindeki soru ile

öğretmenden etkinliği değerlendirilmesini ve *"Şimdi böyle bir etkinlik, böyle bir teknik daha önce hiç uygulamış mıydınız?"* (GBO, 06.01.16) sorusu ile tekniği değerlendirmesini istediği görülmektedir. Öğretmen çocukların etkinlikteki performanslarını beğendiğini *"İlk seferinde çok büyük bir şey beklemek zaten olmaz. Ama yine de ilk beklentimi karşıladılar."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden tekniği ilk kez uyguladığı ve çocukların performanslarının düşük olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmacının öğretmenin değerlendirmelerde bulunmasını sağlama açısından çeşitli şekilde soru sorduğu anlaşılmaktadır.

06.01.16 tarihinde gerçekleştirilen 14. geri bildirim oturumunun araştırmacının *"Bugünkü etkinliğimizden bahsedelim biraz."* (GBO, 06.01.16) sözleri ile uygulamayı değerlendirme ile başlandığı görülmektedir. Ardından araştırmacının *"Çocukları nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 06.01.16) sorusu ile çocukların gelişimleri ile ilgili öğretmenden değerlendirme yapması istendiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının geri bildirim oturumunun ilerleyen zamanlarından *"Bu ikinci etkinlikte çocukları nasıl değerlendirirsiniz Ayşe öğretmenim?"* sorusu ile öğretmenden çocukların gelişimleri tekrar değerlendirmesini istediği görülmektedir. Öğretmenin ilk soru için *"İlkinde hemen hemen hiç kelime kaçırmadılar gibiler."* ikinci soru için ise *"Ama yine de beklentimi karşıladılar."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden çocukların ilk kez karşılaştıkları bir kelime oyunlarındaki potansiyellerinin iyi olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Koçluk desteğinin sınıf içi uygulamaları değerlendirme, çocukları değerlendirme konularında öğretmene katkı sağladığı görülmektedir.

15. geri bildirim oturumu araştırmacının *"Bugünkü etkinliği nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 07.01.16) sorusu ile o gün uygulanan etkinliği değerlendirme ile başladığı görülmektedir. Fonolojik farkındalık becerilerinden olan kelime bölümlendirme çalışması yapılan etkinlik için öğretmenin *"1 kişi ya da 2 kişi dışında hepsi doğru hece sayısı kadar lego koydular."* (GBO, 07.01.16) değerlendirmesini yaptığı görülmektedir. Çocukların etkinlikteki başarılı performanslarının öğretmene göre nedenini öğrenmek için *"Peki, bunun neden kaynaklandığını düşünüyorsunuz Ayşe öğretmenim?"* (GBO, 07.01.16) şeklinde soru sorduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmacının öğretmenden çocukları değerlendirmesini de istediği *"Yani siz peki çocukları nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 07.01.16) sorusundan anlaşılmaktadır. Ardından öğretmenden çocukları okuma yazma hazırlık becerileri açısından değerlendirmesini istediğini ise *"Okuma yazmaya hazırlık becerileri olarak düşündüğünüzde (Ö: hıhı) nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 07.01.16) sorusundan

anlaşılmaktadır. Araştırmacının 15. geri bildirim oturumunda etkinliği, çocukların etkinlikteki durumunu ve ya çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki durumu gibi farklı açılardan değerlendirme sürecinin dahil etmeye çalıştığı görülmektedir. Bunlardan biri de *"Peki, siz kendi adınıza bir değerlendirme yaptığınızda bu sürecin size ne gibi katkıları olduğunu söyleye bilirsiniz?"* (GBO, 07.01.16) sözlerinden anlaşılacağı üzere öğretmeninin kendini değerlendirmesini istemesidir. Öğretmenin geri bildirim oturumundan sonra yazdığı günlük notlarında *"Bugün sevinç öğretmenimle genel bir değerlendirme yaptık ve ne kadar çok yol kat ettiğimizi fark ettim."* (Günlük, 07.01.15) ve *"Çocuklar etkinliğe bu şekilde istekli katıldıklarında benim içinde etkinlik yapmak daha zevkli oluyor. Gün geçtikçe daha çok yol kat ettiğimizi düşünüyorum."* (Günlük, 21.12.15) notlarından ise kendi gelişimini değerlendirerek ilerlemesini ifade ettiği görülmektedir. Koçluk sürecinde aldığı desteği öğretmenin kendine kazandırdıklarını ifade etmesini istediği görülmektedir. Bu şekilde araştırmacı hem koçluk sürecini hem öğretmeni hem öğretmenin kendini nasıl gördüğünü ile ilgili bilgi sahibi olacağı anlaşılmaktadır. Bu şekilde değerlendirmeler yapmanın koçluk sürecinde verilmesi gereken desteğin türünü, yoğunluğunu, süresini ile ilgili bilgi vereceği anlaşılmaktadır.

08.01.16 tarihli 16. geri bildirim oturumu araştırmacının *"Nasıl değerlendiriyorsunuz etkinliği?"* (GBO, 08.01.16) sorusu ile başlamıştır. Çevresel yazı ile ilgili yapılan uygulamanın çocuklar için hangi becerileri kazandırdığını öğretmen için araştırmacının *"Peki, çocukların bu etkinlikte neler kazandıklarını düşünüyorsunuz?"* (GBO, 08.01.16) sorusunu sorduğu görülmektedir. Buradan yapılan etkinliğin çocuklara ne kazandırdığı yönünde öğretmenin değerlendirmeleri öğrenilmeye çalışıldığı görülmektedir. bu durum öğretmenin alan bilgisi ile ilgili farkındalığını öğrenmek için yapıldığı görülmektedir. Öğretmenin *"Görsel hafızalarını geliştirmek adına biraz daha dikkatli olacaklarını düşünüyorum. Bu yönden işe yaramış olabilir."* (GBO, 08.01.16) cevabından anlaşılacağı üzere öğretmenin çevresel yazı becerileri ile okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında bir bağ kurmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının tekrar *"Hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorsunuz peki çocukların böyle etkinliklerle?"* (GBO, 08.01.16) sorusunu sorarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından çocukların kazanımları hakkında değerlendirme yapmasını istediği görülmektedir. Araştırmacı etkinlikteki kullanılan çevresel yazı öğeleri ile görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilebileceğini açıklamıştır. Bunun ardından öğretmenden çevresel yazı açısından çocukları değerlendirmesini ise *"Bu açıdan baktığınızda çocuklarınızı nasıl değerlendirirsiniz peki?"* (GBO, 08.01.16) şeklindeki

sorduğu sorudan anlaşılmaktadır. öğretmenin alan bilgisinin düzeyi hakkında bilgi edinmek için de değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Araştırmacı kafiyeli kelimelerle ilk kez bir etkinlik uygulayan öğretmenin etkinliği değerlendirmesini *"Nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 11.01.16) sorusu ile istediği anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Etkinliğin uygulanmasına yönelik bir sıkıntı yaşadınız mı? Nasıl olabilirdi?"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden etkinliği daha detaylı değerlendirmesi için sorular sorduğu görülmektedir. Ayrıca *"Peki, bunu daha eğlenceli hale getirebilir miydik? Nasıl yapabilirdik?"* (GBO, 11.01.16) sorusu ile ilk kez uygulandığı için etkinliğin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin neler yapılabileceğinin sorulduğu anlaşılmaktadır. Etkinliğin aksayan yanlarını veya etkinliğin farklı şekillerde nasıl yapılabileceği ile ilgili soru sorarak öğretmenin bu konuda düşünmesini sağlamaya çalışması görülmektedir. Dolayısıyla etkinliğin geliştirilmesi açısından öğretmenin değerlendirmeler yapmasına koçluk desteği aracılığıyla katkı sağlandığı görülmektedir.

12.01.16 tarihinde yapılan 18. geri bildirim oturumu etkinliğin değerlendirilmesi ile başlanmıştır. Araştırmacının öğretmenin etkinliği değerlendirmesi için *"Biraz etkinliğinizi anlatır mısınız?"*, *"Sizce etkinliğiniz nasıl geçti?", "Nasıl değerlendirirsiniz?", "Çocuklar bu sesleri fark edebildiler mi veya zorlandılar mı?" (Ö: hıhı), "Bulunduğunuz kadarıyla değerlendirebilirsiniz"* ve *"Nasıl değerlendiriyorsunuz?"* (GBO, 12.01.16) sorularını yönelttiği görülmektedir. Araştırmacının bir çok kez farklı şekillerde öğretmenin değerlendirme yapmasını sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Son ses yerine genelde son heceye gittiler."* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözleri ile çocukların etkinlikteki performanslarını değerlendirdiği görülmektedir. Araştırmacının çocukların son sesi fark edemeyişlerinin nedenini *"Sizce bu neden kaynaklamış olabilir."* (GBO, 12.01.16) sorusu ile öğretmenin bulmasını sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Koçluk desteği ile öğretmenin etkinlikleri ve etkinliklerde çocukların becerilerini değerlendirme konularında katkı sağladığı görülmektedir.

Fonolojik farkındalık becerilerinden olan kelimelerin son sesini fark etme ile ilgili 13.01.16 tarihinden uygulanan etkinlik 19. geri bildirim oturumunda araştırmacının *"Bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti yoruldunuz biraz?"* (GBO, 13.01.16) şeklindeki sorusu ile başladığı görülmektedir. 19. geri bildirim oturumunda araştırmacı öğretmenin etkinliği değerlendirmesi için "*Peki, siz bugünkü etkinlik için nasıl bir değerlendirme yapabilirsiniz? Kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? (Ö: hıhı) Etkinlikte verimli olabildiniz mi veya zorluk çektiniz mi? Hangi konularda (Ö: hıhı) zorluk çektiniz? Bu konular neler diyebilirsiniz?"*

sorular yönelttiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak araştırmacının öğretmenin etkinliği değerlendirme yapmasını geliştirmeye çalıştığı söylenebilir. Aynı zamanda geri bildirim oturumunda günün değerlendirilmesi yapılırken öğretmenin de değerlendirme sürecine katılması için araştırmacının *"Onun dışında sizin söylemek istediğiniz bir şey var mı? Çocuklarla ilgili ne düşüyorsunuz?"* (GBO, 13.01.16) veya *"Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı öğretmenim?*" (GBO, 13.01.16) şeklinde sorular sorarak değerlendirme yapmasını sağladığı görülmektedir.

4.1.1.2. Koçun Rolü

4.1.1.2.1 Takdir Etme / Cesaretlendirme

Koçluk desteği temasının koçun rolü alt temasının kategorilerinden bir olan takdir etme - cesaretlendirme kategorisinde araştırma süreci boyunca araştırmada koçluk rolünü üstlenmiş araştırmacının öğretmenin olumlu davranışlarının takdir edilmesi ve deneme çabalarının cesaretlendirilerek desteklenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Koçluk sürecinde koçluğun doğası gereği sadece zayıf yanları güçlendirmeye yönelik olmadığı aynı zamanda güçlü yanların desteklenmesini içermektedir. Güçlü yanların takdir edilerek, öğretmenin yapabilecekleri konusunda cesaretlendirilmesi öğretmenin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmenin doğru davranış ve uygulamalarının takdir edilmesi doğru davranış ve uygulamalarının artırmasına ve devam etmesini sağlamaktadır. Bu konuda koçluk sürecinde öğretmen araştırmacı tarafından teşvik edilmektedir. Koçluk desteği ile öğretmenin güçlü yanlarının ortaya çıkarılarak takdir edilmiş ve yapabilecekleri konusunda cesaretlendirilmiştir. Bu kategori de takdir etme ve cesaretlendirme davranışlarına ilişkin kanıtlar ve koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

15.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda yapılan görüşme de öğretmen o gün yapılan etkinlikleri "*İlk önce çocuklara 4 tane kitap gösterildi. Bu kitaplar arasında bir oylama yapıldı. Hangisini daha çok isteyen varsa bu oylama sonucunda o kitap okundu. Daha sonra hikayeye başlamadan önce çocuklara hikayenin gidişi hakkında bilgi verildi. Yani öncesinde başlık buldurulacağı söylenmeyeceği. Daha sonra hikayemizi anlattık kitaptan okuduk. Daha sonra çocukların kendileri bir başlık bulmalarını istedik. Sonra çocuklara hikayemizi anlattırdık yarıda böldürdük diğer arkadaşına devam ettik*." (GBO, 15.12.15) şeklinde

anlatmıştır. Araştırmacı öğretmenin kitap seçimi konusunda tercih ettiği yöntemi "*İlk önce zaten bu kitap seçimini çocuklara yaptırıyor olmanız ve üstelik oylama ile yaptırıyor olmanız çok güzel. Aslında çocukların kendi fikirlerini beyan etmeleri ve oy çokluğu ile bir kitabın seçilmesi çocukların etkinliğe ilgilerinin çekilmesi adına iyi bir yöntemdir.*" (GBO, 15.12.15) şeklinde takdir ettiği görülmektedir. Araştırmacının bir koç olarak takdir etme rolünü göstermektedir. Koçluk sürecinin önemli bir parçası olan var olan potansiyeli ortaya çıkarma ve geliştirme özelliklerini göstermektedir.

15.12.15 tarihli geri bildirim oturumun öğretmenin çocuklarla olan iletişimine değinilmiştir. Araştırmacı öğretmeni *" --- Sizin şöyle bir güzel özelliğiniz var. Siz çocuklarla iyi iletişim kurabiliyorsunuz. Onları iyi gözlemleyip hemen müdahale edebiliyorsunuz. --- O açıdan sizin kendiniz takdir lazım. Bu çok iyi bir şey.*" (GBO, 15.12.15) şeklinde takdir ettiği görülmektedir. Aynı etkinlik içinde gerçekleşen daha spesifik olarak takdir etmenin bir örneği de "*Ee bir de şöyle çocuklara hani hikaye tamamlatmayı istediniz ya. (Ö: hı hı) Yarım bıraktınız sonra diğeri. Çoğu dedi ki unuttum hatırlamıyorum. --- Acaba ne demiştik en son? Bakalım soralım? En son anlatan çocuğa bir soralım bakalım ne söylemişti? Bu çok güzeldi. Aynı zamanda çocukların iletişimini sağlamak adına çok güzel bir adımdı.*" (GBO, 15.12.15) ifadesidir. Koçluk sürecinde aksayan yönleri güçlendirmenin yanında güçlü yönlerin takdir edilmesi de öğretmenin potansiyelini gerçekleştirmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda bu ifaden yola çıkarak öğretmenin çocuklar arasında iletişimi artırmaya yönelik davranışı da araştırmacı tarafından takdir edildiği görülmektedir.

Öğretmenin daha önce kullanılan yöntemleri doğru yerlerde doğru bir şekilde kullanılması *" --- Çünkü gözlem çok iyi bir yöntemdir. Çünkü ne yapacağınızla ilgili karar vermenizi kolaylaştırır. Bu açıdan sizi takdir ederim gerçekten."* (GBO, 15.12.15) sözleri ile takdir edildiği görülmektedir.

16.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda o gün uygulanan Nasrettin hoca kostümü ile Nasrettin hoca fıkralarının anlatımını içeren bir etkinlik yapılmıştır. Çocukların Nasrettin hoca kostümleri giyerek fıkra anlatmasını araştırmacının "*Onun dışında bu tür etkinlikler alıyor olmanız çok güzel bir olay. Benim çok hoşuma gitti çünkü çocuklar çok eğlendi. O kostümü giydiklerinde gerçekten mutlu oldular ve onun havasına yani o role üründüler değil mi. Yani bu tür etkinlikler düzenliyor olmanız çok güzel çok doğru çocukların o sözel dil becerilerinin geliştirmenin yanında özgüvenlerini artıracağını düşünüyorum.*" (GBO, 16.12.15) sözlerinden takdir edildiği görülmektedir. Araştırmacı etkinliklerde kostüm kullanımının faydalarına vurgu yaparak bu tür etkinliklerin çocukların sözel dil becerilerini

geliştirdiği ifade edildiği anlaşılmaktadır. Koçluk sürecinde elde edilen bilgi ve deneyimler ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimi artırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Koçluk sürecinde sağlanmaya çalışılan desteğin bir çeşidi öğretmen kazandırılmak istenen davranışların devamlılık göstermesidir. Koçluk sürecinde verilen destek ile öğretmene aktarılan alan, pedagoji ve yöntem teknik bilgilerini öğretmenin uygulamalarına yansıtması ve bunu ihtiyaç duyduğu sonraki durumlarda da kullanabilmesidir. Araştırmacı uygulamalar sırasında öğretmeni bu konular çerçevesinde gözlemlenmiştir. Bunun ilişkin önerileri veya takdirlerini geri bildirim oturumlarında öğretmen ile paylaşmıştır. Bu duruma bir örnek 17.12.15 tarihli geri bildirim oturumundaki görüşmeleri sırasında araştırmacının " --- *Açıkçası sizin unuttuğunuzu düşünmüştüm. Sonra siz hatırlayıp tekrar (Ö: hıhı) yaptığınızda çok mutlu oldum*." (GBO, 17.12.15) şeklindeki öğretmeni takdir etmesidir. Aynı zamanda bu duruma bir örnekte 21.12.15 tarihli geri bildirim oturumundaki araştırmacının etkinliklerin giriş bölümündeki gerekli yönergeleri vermesi üzerine öğretmeni "*Çünkü her etkinliğe başlarken bu etkinliğin ne olduğunu ve nasıl olacağıyla ilgili bilgi veriyorsunuz çocuklara."* (GBO, 21.12.15) sözleriyle takdir etmesidir. 23.12.15 tarihli uygulamada öğretmenin etkinliğe başlarken yaptığı açıklamalar ve yönergeler araştırmacı tarafından "*Burada sizin oyunu veya etkinliği açıklarken kullandığınız cümleler çok yerindeydi."* (GBO, 23.12.15) ifadeleriyle öğretmenin doğru davranışları takdir edildiği görülmektedir.

18.12.15 tarihli uygulamasında ilk yazı farkındalığına ilişkin ilk kez etkinlik yapan öğretmen araştırmacı tarafından " --- Ç*ocukların rakamların bir yazılış yönünün olduğunu fark ettirdiniz. Bu çok güzel bir çalışmaydı.*" (GBO, 18.12.15) sözleriyle takdir edildiği görülmektedir. Öğretmenin bu tür etkinliği ilk kez yapıyor olmasını araştırmacı tarafından göz ardı edilmeyerek, öğretmene bu durum yansıtılmıştır. Bu şekilde öğretmenin yaptığı her davranışın önemli olduğu vurgulandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenin ilk kez yaptığı etkinliklerden biri de 24.12.15 tarihli uygulamasında eş sesli kelimelerle olan etkinliğidir. Öğretmen "*Daha önce eş sesli kelimeyle alakalı bir etkinlik yapmamıştık. Hatta ben etkinliği yaparken yapmaya başladığımız zaman tedirgindim. Hani çocukların fikir yürütemeyecekleri, anlamayacakları, acaba anlatamaz mıyım diye bir tereddüt yaşadım*." yaşadığı tedirginliği aktarmıştır. (GBO, 24.12.15) Buna karşılık araştırmacının " ----- *çok güzel bir etkinlik olduğunu düşündüm (Ö: evet). Gerçekten, şahsi olarak bu kadar iyi geçeceğini düşünmemiştim*." (GBO, 24.12.15) sözlerinden etkinliğin başarılı geçtiği görülmektedir. Öğretmenin yönergeleri doğru ve etkin bir biçimde kullandığı

araştırmacının "*Bu etkinlikteki sizin dönütleriniz de çok iyiydi. Yani çocuklara yönergeleriniz de çok iyiydi.*" (GBO, 24.12.15) şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. "*Size bir kelime okuyacağım. Yani orada mesela kelime kelimesine (Ö: hıhı) vurgu yapmanız çok önemliydi*." (GBO, 24.12.15) ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğretmen 7. geri bildirim oturumunda konuşulan geri dönütleri uygulamaya başladığı anlaşılmaktadır. "*Bunların söylenişleri aynı, ama anlamları farklı" işte "bazı kelimeler aynı söylenir ama farklı şeyleri ifade eder (Ö: hıhı), farklı anlamları vardır, farklı işleri vardır". "Özellikle bu eylemleri, işte isimleri aynı (Ö: hıhı), ama bakın birbirinden farklı*" *diyerek başlamanız da çocukların bence etkinliğe, yani ne yapacaklarını, nasıl yapacaklarını anlamaları için çok iyi bir örnek oldu. Bu açıdan çok iyiydi.*" (GBO, 23.12.15) sözlerinden yola çıkarak öğretmenin etkinliği açıklamak için yönergeleri, teknikleri uygun ve etkili bir şekilde kullandığı görülmektedir. Koçluk desteği alan öğretmenin geri dönütleri dikkate alıp uyguladığı görülmektedir. Öğretmenin bu çabası ve uygulamalardaki gelişimi araştırmacı tarafından takdir edilmiştir.

Fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi için eş sesli kelimeleri içeren bir etkinlik uygulanmıştır. Sınıfında eş sesli kelimelerle ilk kez etkinlik yapacak olan öğretmenin ve araştırmacının kavramın anlaşılıp anlaşılamayacağı yönünde tereddütleri araştırmacının *"Ne olacağını gerçekten merak ediyordum (Ö: hıhı). Bir taraftan bu etkinliğin çocuklar için zor olabileceğini düşündüm. Ama bir taraftan da ne olacağını merak ettim (Ö: hıhı) açıkçası. Yani bunda anlayabilecekler mi, yapabilecekler mi, yani bu farkındalığı, yani bu kelimelerin aynı olup anlamların farklı olabileceğini fark edebilecekler mi, merak ettim (Ö: hıhı). Ama diğer taraftan da, acaba zor bir etkinlik mi, diye de düşündüm. Yani acaba hata mı ediyoruz (Ö: hıhı), acaba böyle bir etkinlik almasa mıydık, diye de düşündüm."* sözlerinden ve öğretmenin "*Aslında ben de. Yani hani bu eş sesli kelimeleri ilk defa vurgu yapıyoruz. Daha önce eş sesli kelimeyle alakalı bir etkinlik yapmamıştık. Hatta ben etkinliği yaparken yapmaya başladığımız zaman tedirgindim. Hani çocukların fikir yürütemeyecekleri, anlamayacakları, acaba anlatamaz mıyım diye bir tereddüt yaşadım.*" (GBO, 24.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacı ve öğretmenin etkinliği birlikte planlayarak yapmaya karar vermeleri koçluk sürecinde öğretmenin yapabileceği konusunda cesaretlendirmesine örnek verilebilir. Öğretmenin yaşadığı tedirginliğin ardından çocukların bu konudaki gelişimi öğretmeni yeni etkinlikler veya kavramlar üzerinde çalışmaya ikna etme de koçluk sürecinin faydası görülmektedir.

Koçluk sürecinde öğretmenin iyi özelliklerini takdir edilmesi öğretmeni daha iyi uygulamalar yapması açısından motive etmektedir. Bu süreçte koçluk desteği öğretmenleri

takdir etme boyutunda da verilmeye çalışılmıştır. 23.12.15 tarihli uygulama da öğretmen damacana kapaklarının içine yapıştırdığı kelimeler hakkında sohbet etmeyi içeren bir etkinlik uygulamıştır. Öğretmenin etkinliği uygularken kazandırılmak istenen becerilere vurgu yapması araştırmacı tarafından takdir edilmiştir. Araştırmacının "*Sizin oradaki kelime vurgusu yapmanız çocuklarda bir, oradaki yazılan şeyin bir kelime olduğu algısını oluşturacaktı. Yani yazıların da kelimelerden oluştuğunu fark ettirmek için bu tür vurgularda bulunmanız çok güzel oldu*." (GBO, 23.12.15) ve "*Senin kelimen bu. Bu kelime ne demektir?" gibi (Ö: hıhı) sorularda bunu daha pekiştirmiş oldu. Bu çok güzel bir davranıştı.*" (GBO, 23.12.15) sözlerinden öğretmenin kelime sözcüğüne vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenin kelime sözcüğüne vurgusu araştırmacı tarafından önemi açıklanarak takdir edildiği anlaşılmaktadır. Bu duruma bir örnek de 6. ve 15. geri bildirim oturumunda şu şekilde gerçekleşmiştir. "S*iz mesela bugün çok güzel şeyler yaptınız. Kitabın ön kapağını tanıttınız, arka kapağını gösterdiniz, başlığı gösterdiniz (Ö: hıhı) söylediniz, parmağınızla onu hem okuyarak (Ö: hıhı) parmağınızı soldan sağa (Takip ettik.) olarak gösterdiniz. Yazarı hakkında konuştunuz, yazarının kim olduğunu söylediniz ve yazarı, "Yazar kimdir?" i konuştunuz (Ö: hıhı). Yani bu aslında ilk hani yazarla ilgili konuşma için çok güzel bir giriş oldu. ---- çok güzeldi yani bunlar evet bir kitap kullanılırken yapılması gereken şeylerdi.*" ve " --- *mesela kitaptaki sayfaları saydırmanız, her sayfanın farklı olduğunu, her sayfanın o sayfadaki resimle ilişkili olduğunu göstermeniz çok güzel* ---." (GBO, 22.12.15) ve *"Kitabı doğru tutmaları ile ilgili dönütler veriyorsunuz. (Ö: hıhı) Sayfayı çeviriyorlar, sizi takip ediyorlar. Bunlar gerçekten okuma yazma becerileri için çok önemli (Ö: hıhı) etkinlikler. (Ö: evet)"* (GBO, 07.01.16) şeklindeki sözlerinden anlaşılacağı üzere araştırmacı öğretmenin daha önceki geri bildirim oturumlarında konuşulan kitabın nasıl kullanılacağına ilişkin yönergelerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimi sağlayacağını belirttiği görülmektedir. Böylece öğretmenin gelişim gösterdiği yönlerin göz ardı edilmeyerek araştırmacı tarafından fark edildiği ve bu özelliklerin takdir edildiği görülmektedir. Bu durum koçluk sürecinin güçlü yönleri ortaya çıkartılıp desteklenmesi özelliğini yansıttığı söylenebilir.

22.15.2015 tarihli geri bildirim oturumunda öğretmenin hikaye kitabını okurken kitabın bütün çocuklar tarafından görülebilir olması için yaptığı davranış araştırmacı tarafından "*Siz de ayakta ve onların hepsini görebileceği şekilde gezdirdiniz (Ö: evet). Yani çünkü çocukların hepsinin görmesini istediniz (Ö: hıhı). Çok güzel*." (GBO, 22.12.15) şeklinde

takdir edildiği görülmektedir. Bu şekilde öğretmenin takdir edilmesiyle sınıf içi uygulamalarında gelişim gösterdiğini göstermektedir.

25.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda öğretmene çocukların yeni sınıf düzenine uyumu ile ilgili gözlemlerini ifade etmiştir. Öğretmenin çocukların yeni sınıf düzenine uyum sağlayamayacakları yönündeki önyargılarının aksine çocuklar kısa bir sürede uyum sağlamaya başlamışlardır. "*Dinlemiyorsa diğerlerini rahatsız etmesin, veya ilgisini çeken konularda tekrar etkinliğe dahil olsun (Ö: hıhı). İşte önemli olan buydu (Ö: hıhı). Ve ben bunların yavaş yavaş çocuklarda oluştuğunu görüyorum."* (GBO, 25.12.15) sözleriyle çocukların uyumu ile ilgili gözlemlerini açıklamıştır. Araştırmacı "*Bunun, bunda sizin de çok emeğiniz var*" (GBO, 24.12.15) diyerek öğretmenin koç tarafından verilen önerileri uygulama çabasının takdir edildiği görülmektedir.

28.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda o gün uygulanan yiyecek hazırlama etkinliği değerlendirilmiştir. Yiyeceklerin içindeki malzeme isimlerinin başlangıç sesleri ile bulmayı içeren etkinlikte öğretmenin ipucu verme tekniğini kullanması araştırmacı tarafından takdir edilmiştir. Araştırmacı "*Yani sizin de burada hani etkiniz büyük. İpucu olarak vermeniz yani "size bir ipucu vereceğim, -s- la başlayan bir malzeme. -S- sesi ile başlayan bir malzeme. İşte -m- sesi ile başlayan işte ipucu."* (GBO, 28.12.15) sözleriyle gözlemlerinden yola çıkarak öğretmenin kullandığı ipuçlarına örnek vermiş ve bunları yerinde ve doğru bir şekilde yaptığını belirtmiştir. Öğretmenin kendi dışında çocukların birbirine ipucu vermelerine olanak sağlamasını "*Hatta daha sonrasında işte çocuklara ipucu verdirttiniz, çok hoşuna gitti çocukların (Ö: evet) fark ettiniz mi? Yani ve kendileri bu ipucunu kullanmaya başladılar (Ö: evet). Yani bu çok büyük ve güzel bir adım"* (GBO, 28.12.15) sözleriyle ifade ederek çocuklardaki gelişimi öğretmen ile paylaşmış ve öğretmenin bu konudaki uygulamalarını takdir ettiği görülmektedir.

10. geri bildirim oturumunda 9. geri bildirim oturumunda fikir aşamasında olan etkinliğin öğretmenin detaylı bir şekilde planladığı görülmektedir. Öğretmenin hazırladığı etkinliği farklı bir türdeki etkinlikle bütünleştirilmesi araştırmacının *"Siz sanat etkinliği ile de birleştirmişsiniz, (Ö: hıhı) onu eklemişsiniz."* (GBO, 28.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin etkinliği geliştirme çabası araştırmacı tarafından "*Bu çok güzel olmuş"* (GBO, 28.12.15) sözleriyle takdir edildiği görülmektedir. Aynı zamanda 10. geri bildirim oturumunda araştırmacının *"Benim de şöyle bir dönütüm olacak, size neyi söylemişsem yani ne öneride bulunmuşsam veya ne dönütte bulunmuşsam, siz onu yapmaya çalışıyorsunuz (Ö: hıhı) ve devamını yapmaya çalışıyorsunuz. Yani o gün yaptım bırakayım değil de sürekli*

yapmaya çalışıyorsunuz (Ö: hıhı). Bunu gözlemliyorum ve bundan ötürü size teşekkür ediyorum (Ö: Ben teşekkür ederim). Çünkü bu önemli bir şey yani burada konuştuğumuz her şeyin devamlılığı olmasını istiyorum (Ö :hıhı). Kalıcılığının olması gerekiyor. Yani şu değil, burada konuşuldu bitti, bu etkinlik de uygulandı bitti, değil. Bunlar sürekli kullanılabilecek (Ö: evet) işte yöntemler, teknikler (Ö: evet). Sürekli, sadece okuma yazmaya hazırlık etkinliğinde değil (Ö: hıhı), diğer etkinliklerinizde de kullanmanız veya dikkat etmeniz gereken (Ö: hıhı) şeyler olduğunu düşünüyorum." (GBO, 28.12.15) sözlerinden araştırmacının genel olarak bir değerlendirme yaptığı görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin önerilen tekniklere, aktarılan bilgileri uygulamalarına yansıtma çabasını ve bunu sürekli hale getirmesini takdir ettiği görülmektedir. Öğretmenin güçlü yanlarının ya da doğru yaptıklarının takdir edilmesi koçluk sürecinde öğretmenin yapamadıkları kadar yaptıklarının önemli olduğunu göstermektedir. Koçluk desteği ile sadece zayıf yanların güçlendirilmesi değil güçlü yanlarında desteklenmesi açısından katkı sağlandığı görülmektedir. Bu durum koçluk sürecinin öğretmenin potansiyelini ortaya çıkarma ve geliştirme özelliğine bir örnek olabilir.

12. geri bildirim oturumunda o gün uygulanan etkinliğin değerlendirilmesi yapılmıştır. Yazı farkındalığı geliştirmek amacıyla birlikte okuma stratejinin kullandığı bir etkinlik planlanmış ve uygulanmıştır. Sınıftaki bütün çocuklarda aynı kitabın olması gerektiği bu etkinlikte öğretmenin kendi kitabından hikayeyi okuması ve çocuklar da kendi kitaplarından hikayeyi takip etmesi sağlanmıştır. Öğretmen hikaye okuma sırasında ve sonunda hikaye ile ilgili sorular sormuştur. Araştırmacı öğretmenin *"Kitabı okuduktan sonra ya da aralarda burada ne yazıyor olabilir bu soru çok önemliydi."* (GBO, 04.01.16) şeklindeki soruların çocukların hikayeyi dinlemeleri veya hikayeyi dinlemesi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bu tür sorular sormasını değerli bulunup takdir edildiği görülmektedir. bu açıdan koçluk desteği sürecinde öğretmenin doğru uygulamalarının takdir edildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin doğru uygulamalarının takdir edilmesini gösteren başka bir bulgu ise öğretmenin hikaye okumadan önce kitabı tanıtması *"Kitapla ilgili kitabın adını söylediniz çok güzeldi."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır.

06.01.16 tarihindeki geri bildirim oturumunda öğretmenin kelime çantası stratejisini kullanarak yaptığı kelime oyununa başlamadan önce çocuklarla oyunun nasıl oynanacağını deneme yapmaları araştırmacı tarafından *"Şimdi Ayşe öğretmenim beraber bir deneme yamayı istemeniz çok iyi bir hareketti. Çok doğru bir hareketti."* (GBO, 06.01.16) sözleri ile takdir edildiği görülmektedir. Öğretmenin etkinlik öncesinde deneme yapması ve bunun

araştırmacı tarafından takdir edilmesi 15. geri bildirim oturumunda da gerçekleşmiştir. Araştırmacının *"Bakın ben şimdi nasıl söylüyorum. As-lı, ay-dın (Ö: hıhı) gibi böyle. Siz bölümlediniz (Ö: hıhı) kelimeleri aslında. Bunu çocuklar anladılar bunu. Çocuklar birkaç kendi denemelerini yaptılar. (Ö: hıhı)"* (GBO, 07.01.16) ve *"Ve deneyerek yaptığınız için bunu anladılar. (Ö: hıhı)"* (GBO, 07.01.16) sözlerinden etkinlik öncesinde deneme yapmanın çocuklar için etkinliği daha anlaşılır hale gelmesi için bir örnek olduğunu belirttiği görülmektedir. 07.01.16 tarihli uygulama da kelime bölümlendirme çalışması için heceleme kelimesinin kullanılmamasını araştırmacı *"İlk başlarda hece kelimesini kullanmadınız. (Ö: hıhı) Heceleyin demediniz."* (GBO, 07.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Burada öğretmenin araştırmacının önerilerini dikkate alarak heceleme kelimesini kullanmamasını ifade ederek öğretmenin doğru uygulamasını onayladığı görülmektedir.

14. geri bildirim oturumunda öğretmen ile araştırmacı tarafından çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri değerlendirilmiştir. Çocukların sözel dil becerilerindeki ilerlemesinden bahsedilmiştir. Araştırmacı öğretmenin koçluk sürecinde çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri için gösterdiği çabayı *"Sizin de emekleriniz bu konuda yadsınamaz. Gerçekten çocuklarla ilgilenmeye çalışıyorsunuz. Süre veya zaman veya mekân elverdiğince."* (GBO, 06.01.16) şeklinde takdir edildiği görülmektedir. Öğretmenin çocukların sözel dil becerileri geliştirmek için önüne çıkan fırsatları değerlendirmesini araştırmacının *"Ve yine yeni kelimeler öğrenme, yeni kelimelerin anlamını öğrenme adına ---- geri dönütleriniz çok doğruydu. Çok çok güzeldi."* (GBO, 06.01.16) şeklindeki sözlerinden takdir ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin yeni kelimeler öğrenme, eş anlamlı kelimeler hakkından konuşma için fırsatları değerlendirmesine bir örnekte 11.01.16 tarihindeki uygulamasında gerçekleşmiştir. Öğretmenin fırsatları değerlendirmesi araştırmacı tarafından *"Çocuklar atın yavrusuna ne diyorduk? Başın eş anlamlısı neydi? Bunlar çok güzel dönütler. (Ö: hıhı) Çünkü biz bu fırsatları kullanmalıyız." "Bu fırsatları değerlendirmeniz çok güzeldi."* (GBO, 11.01.16) şeklindeki sözlerle öğretmenin çocuklara verdiği dönütlere örnek vererek takdir edildiği görülmektedir. Uyguladığı etkinlikte eş anlamlı kelimelerin kazanılması için fırsatları değerlendiren öğretmeni araştırmacının *"Bir de eş anlamlı kelimelere de vurgu yaptığınız için de çok doğru bir hareket yaptınız. (Ö: hıhı)"* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözleri ile takdir ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin uğraşlarının ve çabasının fark edildiğini görmesi onu çalışma için motive edeceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra koçluk sürecinin bir özelliği de öğretmenin yaptığı doğru davranışların takdir edilmesidir. 14. geri bildirim oturumunda öğretmenin çocukların yanlış

telaffuz ettikleri kelimeleri düzeltme çabası da araştırmacı tarafından *"Çocukların yanlış kullandıkları kelimeleri düzeltmeye başladınız. Bu da çok güzel."* (GBO, 06.01.16) şeklinde takdir edildiği görülmektedir. ,Araştırmacının öğretmenin bu davranışını sürdürmesini *"Öğretmenim onlar bunu yanlış söylediklerinde doğrusunu biz onlara söylemeye devam edelim. (Ö: hıhı) Çünkü çocuklar bu kelimenin nasıl söylenildiğini sizden öğrenecek. ----- Bu hareketiniz çok doğru ve devam etmenizi isterim."* (GBO, 06.01.16) sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Araştırmacı burada öğretmenin kendisinin kelimenin doğrusunu telaffuz ederek çocuklara örnek olmasını vurguladığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenin yanlış kelimelerin doğrusu söylemesi takdir edildiği görülmektedir. Öğretmenin bu tür davranışlarının takdir edilmesi, davranışlarının devam etmesi açısından önemlidir. Koçluk sürecinde öğretmenin olumlu davranışları takdir edilerek davranışın devamlılığının sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Koçluk sürecinde öğretmene verilen desteğin bir özelliği olan takdir etmeye 18. geri bildirim oturumundaki araştırmacının *"Yoo yooo gayet iyiydiniz bence. (Ö: hıhı) Sesleri verme ile ilgili çocukların hani bunların fark etmelerine yönelik gayet iyiydiniz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 12.01.16) sözleridir. Araştırmacının sözlerinden öğretmenin sesleri hissettirme uygulamalarını takdir ettiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenin *"Benim aklımda şu da var. Hani daha önceden damacana kapakları ile bir oyun oynamıştık. (A: hıı, evet evet) Hani resimli idi zaten onlar. Hani onları tekrar kullanabiliriz diye düşünüyorum."* (GBO, 12.01.16) şeklindeki sözlerinden etkinliği geliştirici bir fikir öne sürdüğü görülmektedir. Öğretmenin daha önceki etkinliklerinde kullandığı materyali tekrar kullanma düşüncesi anlaşılmaktadır. Öğretmenin etkinliğin geliştirilmesine ilişkin katkısı görülmektedir. Araştırmacının *"Kesinlikle çok güzel düşündünüz. Orada zaten resimleriniz vardı. (Ö: evet)"* (GBO, 12.01.16) sözlerinden öğretmene katıldığı ve öğretmeni katkısından dolayı takdir ettiği anlaşılmaktadır.

Araştırmacının *"Ama Ayşe öğretmenim çok güzel yaptığınız şeyler var. evet, artık bunlardan da bahsetmek isterim."* sözlerinden 13.01.16 tarihinde gerçekleştirilen geri bildirim oturumunda araştırmacının öğretmeni etkinlik sırasında yaptığı davranışları takdir ettiği görülmektedir. Araştırmacının öğretmenin doğru yaptığı davranışları *"Mesela bugünkü etkinlikte kelimeleri güzel yani çok doğru telaffuz ettiniz. Sondaki sesleri vurgulamanız ki vurgularken; bak, duyuyor musun, son sesini duymanı istiyorum, son sesine dikkat edin, ilk sesi değil ağımızdan çıkan son sesi dinleyin (Ö: hıhı) gibi yönergeleriniz çocukların anlamaları açısından çok önemliydi ve bunları bu şekilde açıklıyor olmanız çok güzel. ----*

Çünkü çocukların neye dikkat etmeleri gerektiğini siz orada çocuklara ve tek tek, birebir (Ö: hıhı) ve çocuklara eğilmeniz, onları dinlemeniz, duyamadım demeniz, sonra çocuklara seçtirmeniz, ama sürekli değil bazen kendiniz seçmeniz." (GBO, 13.01.16) şeklindeki örnekle belirttiği görülmektedir. Araştırmacının öğretmenin son ses farkındalığını kazandırmak için davranışlarını gördüğü ve çabasını takdir ederek daha iyi uygulamalar için öğretmenin cesaretlenmesini sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

4.1.1.2.2. Amaç Kapsam Hakkında Bilgilendirme

Koçluk sürecinin özelliklerinden biri de öğretmene okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin amaç kapsamı hakkında bilgi vermektir. Bu bağlamda öğretmene yeri geldiğinde veya bu konular hakkında öğretmenin eksikliğinin olduğu gözlemlendiğinde gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Koçluk desteği temasının koçun rolü alt temasının kategorilerinden biri olan amaç kapsam hakkında bilgilendirme kategorisinde araştırma süreci boyunca araştırmada öğretmene verilen koçluk desteğinin amacı ve kapsamı hakkındaki bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Çocukların daha çok kendilerini ifade etmelerini ve yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerinin gelişimini sağlamayı amaçlayan etkinliğin değerlendirmesinin yapıldığı 15.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı öğretmene "*Bu tür etkinlikleri daha sık alarak yapmamız lazım. Çünkü biliyorsunuz ki ilkokula başlamadan önce bu tür becerileri kazanması daha önemlidir. (Ö: evet evet) Çocukların konuşabilmesi kelime hazinelerinin gelişmesi ve ee kendilerini iyi ifade edebilmeleri de bu kelime hazinelerinin de gelişmesine bağlıdır.*" şeklindeki sözleriyle okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin amaç ve kapsamı hakkında bilgi verdiği anlaşılmaktadır. Araştırmacı 17.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda öğretmene koçluk desteğinin kapsamının sözel dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu şu şekilde "*4 gündür hemen hemen aynı tür (Ö: hıhı) etkinlikler almaya çalışıyoruz. Kendilerini ifade etme, (Ö: evet) konuşma, sözel dil becerilerini geliştirmeye yönelik.*" (GBO, 17.12.15) belirttiği görülmektedir.

Öğretmen ile 21.12.15 tarihli geri bildirim oturumundaki değerlendirmeler sırasında tasarladığı etkinliği "*Aslında bunu Okuma Yazmaya ya da Türkçe etkinliği değil de. Biz genelde etkinliğimizi büyük grup etkinliği olarak almaya başladık. (A: hıhı) Bir de sadece çocuklar Türkçe etkinliği ya da Okuma Yazma yaptıkları zaman sıkılabiliyorlar üst üste olduğunda. (A: hıhı) Ben olabildiğince oyuna bağlamayı istiyorum.*" şeklindeki ifade ettiği

görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinliğini oyunlaştıramadığını ve diğer etkinlik türleri ile birleştirerek bütünleşik etkinlikler oluşturamadığı fark edilmiştir. Koçluk sürecinde öğretmene kazandırılmak istenenlerden biri de günlük eğitim akışında yer alan etkinlik türleri ve bunların okuma yazmaya hazırlık için nasıl düzenlenebileceğidir. Buradan yola çıkarak öğretmene okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri dışındaki etkinlik türlerinde de okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklenebileceği aktarılmaya çalışılmıştır. Müzik, Oyun, Türkçe, Fen, Matematik gibi etkinlerinde okuma yazmaya hazırlık becerilerine hizmet ettiğini belirttiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının "*Bazı yerlerde eeee şarkı, bazı yerlerde soru sorma, bazı yerlerde anlatma, bunların hepsi okul öncesi dönemde biz etkinlik olarak da alıyoruz (Ö: hıhı) yani müzik etkinliği, işte Türkçe etkinliği (Ö: hıhı) olarak da alıyoruz ama bunları hepsi birer teknik olarak (Ö: hıhı) veya yöntem olarak da bizim okuma yazmaya hazırlık becerilerimizi destekler*." (GBO, 17.12.15) ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Koçluk sürecinde öğretmene uygulamaları sırasında kullandığı yöntem tekniklerin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araç olduğu belirtilmiştir. Bir başka deyişle yapılan etkinliklerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin veya materyallerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirmek için bir araç olduğu pek çok kez ifade edilmiştir. Araştırmacının "*Çünkü burada aslında amacımız ineğin özellikleri öğretmek değil. İneğin özelliklerini yola çıkarak daha çok sözel dil becerilerini geliştirmek, (Ö: evet) ifade edici dil becerilerini geliştirmek, ona soru sorarak aynı zamanda alıcı dillerini geliştiriyoruz. Çünkü anlaması gerekir, sonra bunu ifade etmesi gerekir. Yani düşündüklerini ifade etmesi gerekir. Biz bunu amaçlıyoruz. Yaptığımız etkinlikler aslında bizim bir aracımız her zaman. (Ö: evet) Bizim asıl amacımız çocuklardaki dil becerileri geliştirmek, okuma becerilerini geliştirmek, yazma becerilerini geliştirmek. (Ö: hıhı) Yani bu becerileri işte bu soru sorma, anlatım, şarkı, müzik, parmak oyunu, tekerleme, kostüm, maske, hikâye kitabı, kitap, masa her şey aslında bizim aracımız. (Ö: hıhı) Bunların hepsini biz sadece çocukların gelişimini desteklemek için kullanıyoruz."* (GBO, 17.12.15) sözleri ile yapılan etkinliklerin ve kullanılan teknik ve yöntemlerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için yapıldığını belirttiği görülmektedir. Becerileri kazandırmak için yöntem ve tekniklerin bir araç olduğunun ifade edilmesine araştırmacının 6. geri bildirim oturumundaki "*Her kitap anlattığı kitabı okuduğunuzda çocuklara canlandırma yaptırmak zorunda değilsiniz (Ö: hıhı), maske kostüm takmak zorunda değilsiniz, ama daha çok kitap okuma etkinliği yaparak (Ö: hıhı) sadece okuma, dinleme, anlama, konuşma becerilerini*

geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabiliriz." (GBO, 22.12.15) sözleri ile 10. geri bildirim oturumundaki *"Yani önemli olan çünkü hikayeyi anlatmak değil Ayşe öğretmenim, hikayeyi herkes anlatır veya okur (Ö: hıhı). Ama nasıl okuyacağımızı, okurken neye dikkat edeceğimizi bilmemiz lazım."* (GBO, 28.12.15) sözleri örnek olarak verilebilir. Buradan yola çıkarak öğretmenin koçluk desteği ile okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin kapsamı hakkında bilgilendirildiğini söylemek mümkündür.

21.12.19 tarihli geri bildirim oturumunda yapılan değerlendirme de kitap kullanımı hakkında sohbet edilmiştir. Araştırmacı " --- *yazıların resimlerle ilişkili olduğunu çocuklara fark ettirmeliyiz ki çocuklar ilkokula gittiklerinde yazıların okunacak bir şey olduğunu öğrensinler. (Ö: evet) Bu çok önemlidir.*" (GBO, 21.12.15) şeklindeki sözleriyle kitap içerisindeki yazılara çocukların dikkatini çekmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla çocukların kitap içerisinde resimlerin altında, üstünde veya herhangi bir yerinde var olan sembollerin bir yazı olduğunun fark etmelerini sağlanmak gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Öğretmenin kitap ile ilgili uygulamalarının değişmesi ile çocukların kitaplardaki sembollerin veya okunan şeylerin bir yazı olduğunu ve resim-yazı ilişkisini kurmayı içeren yazı farkındalığı becerilerini okuma yazmaya hazırlık için kazanmaları gerektiğini belirttiği anlaşılmaktadır.

23.12.15 tarihindeki geri bildirim oturumunda bir sonraki etkinliğin planlanması aşamasında fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi sağlamak amacıyla eş sesli kelimelerle ilgili bir etkinlik alınmasına karar verilmiştir. Çocukların ilk defa bu tür eş sesli kelimelerle karşılaşacakları bir kavram olduğu için öğretmene *"Önemli olan zaten çocuğun doğru bilip bilmemesi, yani doğruyu söyleyip söylememesi değil. (Ö: evet), bu, bizim ne demek istediğimizi anlayıp buna uygun kelimeler bulması.*" ve "*Önemli olan söylenişlerinin aynı (Ö: hıhı) ya da yazılışlarının aynı, ama anlamlarının farklı olduğunu belirtmek."* (GBO, 23.12.15) cümleleri ile etkinliğin amacı hakkında bilgi verildiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu tür etkinliklerin fonolojik farkındalığı ve yazı farkındalığını geliştirerek, okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan katkısını şu şekilde ifade etmiştir. *"İşte bunun gibi etkinlikler çocukları ilkokula hazırlarlar (Ö: hıhı). Yani bunlar okuma yazma becerilerinin temelleridir. Bu şekilde çocuklar kelimelerin, cümlelerin, işte yazıların farkına varacaklar (Ö: hıhı). Bunun gibi çalışmalar çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirecektir."* (GBO, 23.12.15) Etkinliğin amacının bir öğretim olmayıp çocukların için farkındalık yaratma çabası olduğu araştırmacının 11. geri bildirim oturumunda da *"Yani önemli olan işte sesleri öğretmek değil zaten Ayşe*

öğretmenim." (GBO, 30.12.15) sözleri ile aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğretmene yaptığı etkinliklerle çocuklardaki hangi becerileri kazandıracağı yönünde bilgilendirdiği görülmektedir. Bu şekilde koçluk sürecinin amacı doğrultusunda öğretmene alan bilgisi konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

24.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda bir önceki geri bildirim oturumunda planlanan eş sesli kelimeler ile ilgili etkinliğin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmacı öğretmenin günlük eğitim akışını incelediğinde etkinliği Türkçe etkinliği olarak belirttiğini fark etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı "*Bu etkinliği "Türkçe Etkinliği" olarak aldınız (Ö: evet, Türkçe Dil...) değil mi? Ama öğretmenim biliyorsunuz ki bu okuma yazmaya hazırlık etkinliği idi aynı zamanda (Ö: hıhı). İkisini bir alabiliriz, hem Türkçe etkinliği hem de okuma yazmaya hazırlık etkinliği (Ö: hıhı) diyebiliriz."* (GBO, 24.12.15) sözleriyle etkinliğin sadece Türkçe etkinliği değil aynı zamanda okuma yazmaya hazırlık etkinliği olduğunu belirttiği görülmektedir. Araştırmacının *"Bugün çocuklara biz aslında genel anlama baktığınızda bu etkinlik işte bir Türkçe etkinliği yada Matematik etkinliği olabilir. ----- Ama temelinde fonolojik becerileri geliştiren okuma yazmaya hazırlık etkinliğidir (Ö: hıhı) değil mi (Ö: hıhı)?"* (GBO, 28.12.15) şeklindeki sözleriyle farklı etkinliklerin okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirilebileceği belirttiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin kelimelerle ilgili bir etkinliği Türkçe etkinliği, yiyecek hazırlama ilgili etkinliği Türkçe ve matematik etkinliği olarak ele alması kazandırılması planlanan becerilerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliğine hizmet ettiğini göz ardı ettiğini göstermektedir. Öğretmenin ilgili etkinlikleri okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak ele almaması, kelime ile ilgili etkinliklerin genel olarak Türkçe etkinliği ya da yiyecek hazırlama etkinliğindeki ölçü ve fonolojik farkındalık becerilerinin de Türkçe ya da matematik etkinliğinin ise genel olarak algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmacı koçluk sürecinde öğretmenin bu tür genellemeler yapmadan kurtularak etkinliğin kazandırmaya çalıştığı becerilere odaklanması ve etkinlik türünü seçerken buna dikkat etmesi sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda koçluk desteğinin öğretmenin alan bilgisine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmacı 30.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda kelimeleri ritimli bir şekilde bölümlendirerek çocukların fonolojik becerilerini geliştirmeyi sağladığı strateji hakkında *"Bunlar şimdi biraz farklı gelebilir size hani acaba ne işe yarayacak diye düşünüyor musunuz peki bu şeyleri?"* (GBO, 30.12.15) sorusuyla öğretmenin değerlendirmesini

öğrenmek istediği görülmektedir. Öğretmenin *"Yok yani biz zaten hani bu tarz çalışmalar yapıyorduk. Özellikle hani ritim çalışmalarında hani bu isimle alakalı olan işte (A: hıhı hıhı) mesela "Haakan" diye iki vuruş şeklinde hani küçük küçük parçalarla aslında bu tarz etkinlikler yaptık. --- Biz sadece ritim çalışması yapıyorduk ama bu şekilde hani hece çalışması değil ama hece çalışması ha ha"* (GBO, 30.12.15) şeklindeki cevabından isimleri ritimli bir şekilde söyleme etkinlikleri yaptıkları ama bunu fonolojik farkındalık becerileri geliştirecek bir etkinlik olarak ele almadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin yaptıkları bazı etkinliklerin gerçekte hangi becerileri geliştirdiğini bilmediğini göstermektedir. Öğretmenin ritim çalışması yapmakta fakat bu çalışmaların çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirdiğini farkında olmadığı anlaşılmaktadır. Koçluk desteğinin bu konuda öğretmeni alan bilgisi konusunda geliştirdiği veya öğretmen bir farkındalık yarattığı söylenebilir. 15. geri bildirim oturumunda kelime bölümlendirme etkinliğinin amacı bir kez daha araştırmacı tarafından *"Yani bu çalışmanın amacı kelimeleri bölümlendirmek (Ö: hıhı)"* (GBO, 07.01.16) şeklinde belirtildiği görülmektedir.

30.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı çocukların yazı farkındalıklarını geliştirmek amacıyla "*Bir de size önerim mesela çocukların etkinliklerine isimlerini yazıyorsunuz (Ö: hıhı). Vaktiniz oldukça bırakın kendileri yazsınlar isimlerini, yazabildikleri kadar. Yani siz yine yazın işte "çocuklar herkes kendi adını yazsın" (Ö: hıhı) deyin. Yani bazısı sadece ilk bir harfi yazar, bazısı hiç yazmaz (Ö: hıhı). Ama bırakın bir denesinler."* (GBO, 30.12.15) şeklinde bir öneri de bulunmuştur. Araştırmacı yazı farkındalığı geliştirmek amacıyla çocukların yazı girişimlerine fırsat verilmesi gerektiğini *"Ara sıra etkinliklerde "hadi kendi isminizi yazın bakalım hatırladığınız kadarıyla" (Ö: hıhı) deyin. Sonra yani bunu denemelerine fırsat vermemiz gerekir. Yani harf benzeri şekilleri yapmalarına fırsat vermemiz lazım."* ve *"biz sadece yazma öncesi becerilerini geliştirmek için farkındalık kazandırmak için bu tür, her zaman demiyorum (Ö: hıhı). Ara sıra böyle denemeler yapabilirsiniz."* (GBO, 30.12.15) şeklinde belirttiği görülmektedir. Bu becerileri geliştirmenin amacını *"Bizim amacımız buradaki yazı yazmaları, yani yazıyı taklit etmeleri. Zaten tam o anlamıyla yazı yazma diye bir şey yok."* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sözleriyle çocukların yazı kavramları hakkında farkındalık geliştirme olduğunu açıkladığı anlaşılmaktadır. Çocukların yazı yazmadığını, yazı taklidi yaptıklarını belirttiği görülmektedir. Yazı farkındalığı becerileri *"Sadece yazma öncesi beceriler var (Ö: hıhı). Onlar ne ? işte kalem tutma, işte sayfayı doğru kullanma, yukarıdan başlama işte soldan başlama (Ö: hıhı), yazıyı takip etme, yazı denemeleri yapma (Ö: hıhı). Bizim istediğimiz*

şey yazı denemeleri yapması." (GBO, 30.12.15) şeklindeki sözleriyle yazı farkındalığı becerilerinin kapsamını yazı kitap organizasyonu olarak açıkladığı görülmektedir. Koçluk sürecinde öğretmene yazı farkındalığı ile etkinlikler yapmadan önce yazı farkındalığı hakkında bilgi verilmektedir. Öğretmene önerilen etkinliklerin hangi beceriyi kazandıracağı, nasıl yapılacağı, nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi kapsamı hakkında detaylar aktarılmaktadır. Bu anlamda koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri, ilgili kavramlar, beceriyi kazandırmak için kullanılacak stratejiler hakkında katkı sağlandığı görülmektedir.

04.01.16 tarihinde yapılan geri bildirim oturumu günün değerlendirmesi ile başlamıştır. Araştırmacı öğretmenden o gün uyguladığı etkinliği anlatmasını istemiştir. Öğretmen uyguladığı etkinliği *"Türkçe etkinliği ----- yazı farkındalığı, okuma farkındalığı vermeye çalıştık."* (GBO, 04.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin sözlerinden Türkçe etkinliği olarak ele almasına rağmen yazı farkındalığı ya da okuma farkındalığı gibi okuma yazmaya hazırlık becerilerini gelişimine destek olacak bir etkinlik uyguladığı anlaşılmaktadır. Bunun üzerine araştırmacı *"Şimdi bu gün ki etkinliğimiz Türkçe etkinliği (Ö: hıhı) gibi görünse de aynı zamanda bir okuma yazmaya hazırlık etkinliği yani bütünleşik bir etkinlik diyebiliriz."* (GBO, 04.01.16) sözleriyle etkinliğin Türkçe etkinliği olmasına rağmen okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirecek nitelikte bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla Türkçe etkinliklerinin okuma yazmaya hazırlık becerilerine destek sağladığını belirttiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin etkinliklerin amaç kapsamı hakkında destek sağladığı görülmektedir.

07.01.16 tarihli 15. geri bildirim oturumunda araştırmacının koçluk desteğinin amacına ilişkin öğretmene açıklamalar yaptığı görülmektedir. Araştırmacının *"Yani biz fonolojik beceriler deyince ne anlıyoruz?"* (GBO, 07.01.16) sözlerinden koçluk sürecinde verilen destek ile fonolojik farkındalık becerilerin ne olduğu *"Bunlar ne işe yarar?"* (GBO, 07.01.16) sözlerinden fonolojik farkındalık becerilerinin çocuklara ne kazandırdığını, *"Bunları çocuklara nasıl kazandırırız?"* (GBO, 07.01.16) sorusu ile fonolojik farkındalık becerilerinin çocuklara nasıl kazandırılabileceği sorularına yanıt bulmaya çalışıldığını ifade ettiği görülmektedir. Bununla beraber *"Yazı farkındalığı nedir?"* (GBO, 07.01.16) sorusu ile yazı farkındalığının ne olduğu, *"Nasıl kazandırılır?"* (GBO, 07.01.16) sorusu ile yazı farkındalığı nasıl kazandırılabileceğini ve *"Çocuğa ne olarak geri döner?"* (GBO, 07.01.16) sorusu ile yazı farkındalığı edinmenin çocuk için kazanımlarının ne olacağı, *"Nerelerde bunu verebiliriz?"* sorusu ise okuma yazmaya hazırlık becerilerinin hangi tür

etkinliklerle, stratejilerle kazandırılabileceği konularında koçluk desteği ile verilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Önemli olan neyi nasıl vereceğimizi bilmek.."* (GBO, 07.01.16) sözlerinden hangi becerinin nasıl kazandırılacağının önemli olduğu vurgulandığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk sürecinde verilen destekle okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek becerilerin hangi etkinlik türlerinde nasıl kazandırılacağının öğrenilmesini sağlayacak amaç kapsam hakkında koçluk desteği sağlandığı görülmektedir.

17. geri bildirim oturumunda koçluk desteğinin amacına ulaşmasının göstergesi olarak çocukların kafiyeli kelimelerle ilgili kendi aralarındaki tartışmalarının bir örnek olacağı ifade edilmiştir. Araştırmacı çocukların kendi aralarındaki tartışmayı *"Neyi benzemiyor diyorsunuz, benzemiyor neresi benziyor diyor benzemiyorlar diyor. (Ö: hıhı) Ama bir kısmı diyor ki orada buğlem diyor ki hayır benziyor bakın kurbağa-kaplumbağa diyor ve kendince açıklama yapmaya çalışıyor. (Ö: evet) Bunlar çok güzel gelişim göstergeleri."* ve *"İlklerden birisi askı-atkı (Ö: hıhı) idi mesela. Orda çocuklardan birisi dedi ki aslı da (Ö: evet) benziyor. Siz hiç sormadan bunu söyledi. (Ö: hıhı) Aslı da benziyor. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) şeklindeki sözleriyle örneklendirerek ifade ettiği görülmektedir. Bununla beraber araştırmacının *"Mesela pil-fil dediniz (Ö: hıhı) birisi dedi ki kil, muz-buz bunlar çok iyi. Dağ-dal. Mesela dağ-dal (Ö: hıhı) yani bunları bu şekilde benzetiyor olması çok iyi. ---- Han mesela saç-taç dediniz maç dedi. (Ö: hıhı evet doğru) Buğlem mesela siz kaplumbağa o kurbağa dedi. (Ö: kurbağa dedi)"* (GBO, 11.01.16) şeklindeki sözleriyle gözlemlerini ifade ederek çocukların kendilerinin türettikleri benzer kelimelere örnek verdiği görülmektedir. Çocukların kendilerinin benzer kelimeler üretebiliyor olması koçluk desteği ile okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi ile açıklanabilir. Çocukların benzer kelimeler ile ilgili etkinlikte gösterdikleri gelişimin çocukların ilerideki okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan katkısı araştırmacının *"Çocuklar ilkokula gittiklerinde bunlar sayesinde, bu edindikleri sayesinde beceriler sayesinde daha kolay bir şekilde okuma yazma süreçlerini geçirecekler. (Ö: hıhı)"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır.

4.1.1.2.3. Öneri Kabul Etme – Reddetme, Dirençle Başa Çıkma

Koçluk sürecinde öğretmene etkinlik, strateji geliştirme, yöntem-teknik, materyal hazırlama gibi bir çok konuda öneride bulunulmuştur. Bununla birlikte uygulanacak tüm etkinlerin öğretmen ve koçun birlikte karar verdikleri etkinlikler çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bu anlamda birlikte karar verme kavramı öne çıkmaktadır. Dolaysıyla süreçte bir çok kez

öneriyi kabul etme veya reddetme, reddedilen önerinin tekrar düzenlenmesi, öğretmenin önerilere gösterdiği dirençle başa çıkma, çözüm getirme, önyargılarını kırma gibi süreçler gerçekleşmiştir. Koçluk sürecinin başarılı ve sağlıklı geçtiğinin göstergeleri olan bu davranışlar öneriyi kabul ve reddetme ve dirençle başa çıkma kategorisinde yer verilmiştir. Koçluk desteği temasının koçun rolü alt temasının kategorilerinden biri olan öneri kabul etme – reddetme, dirençle başa çıkma kategorisinde sözü edilen davranışlara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmacının geri bildirim oturumunda sözel dil becerilerini geliştirmeyi yönelik verdiği öneri ve öğretmenin öneriye karşı geliştirdiği dirence bir örnek öğretmenin 14.12.15 tarihinde günlüğüne yazdığı *"Çalıştığım gruptaki çocuklarda hikâyeyi devam ettirme çalışması yapması konusunda sevinç öğretmenim fikir verdi. Fakat çocuklar bu çalışmayı yaparken hikâyeye devam etmeyip yeni baştan ya da kendi isteklerini anlatıyorlar."* (Günlük, 14.12.15) şeklindeki nottan anlaşılmaktadır. Ayrıca *"Bu çalışmayı yarın yapacağımız etkinlikte geliştirme kararı aldık."* (Günlük, 14.12.15) sözleri ile etkinliklerin birlikte geliştirilerek öğretmenin geliştirdiği dirençle başa çıkmaya yönelik kanıtları göstermektedir.

15.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda yapılan görüşme de araştırmacı "*Kitapların ön yüzlerini gösterdiniz. Acaba çocukların daha çok inceleyip onlar hakkında o kitaptaki resimler hakkında konuşmalarına fırsat verseydik acaba fikirlerini daha iyi oluşturabilirler miydi. Siz ne düşünüyorsunuz bu konuda*." şeklinde kitap kullanımını dolayısıyla etkinliğini geliştirici bir öneride bulunduğu görülmektedir. Ancak öğretmenin "*Yani hani şu şekilde evet öncesinde bu şekilde yapabilirdik ama benim aklımda şu vardı öncesinde çocuklara başlığı buldurmak başlığı özellikle söylemedim açıklamalar o yüzden yapmadım. Hani biraz da ee görünüşüne göre seçmelerini istedim çünkü hikaye hakkında fikir verseydim daha sonra hani anlattıklarımın bir şeyi kalmayacaktı*." şeklindeki sözlerinden öneriyi uygulama konusunda isteksiz olduğu anlaşılmaktadır. Koçluk sürecinde önemli olanın çocuklara uygun etkinlikler seçme olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen çocukların farklı özelliklerini göz önünde bulundurarak öneriyi kabul etmediği görülmektedir. Ardından araştırmacının "A*nladım yani siz özellikle açıklamak istemediniz, kitabın adı hakkında bir fikirleri olmasın dinledikten sonra bir fikirleri olsun veya bulsunlar istediniz, anladım.*" şeklindeki sözlerinden anlaşılacağı üzere öğretmenin ne yapmak istediğini anladığını ve bunu kabul ettiğini göstermektedir. Nitekim öğretmenin günlüğündeki *"Sevinç öğretmenim hikâyenin başlığını çocuklara buldurmanın çocukların*

bu noktada fikirlerini almanın etkinliği geliştireceğini ifade etti. Bende bu fikre katılıyorum." (Günlük, 15.12.15) notlarından koçun önerisini kabul ettiğini anlaşılmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenin araştırmacı tarafından önerilen bütün değişiklikleri kabul etmemesi ve araştırmacının öğretmenin açıklamaları kabul etmesi koçluk sürecinin beraber ilerleme ya da beraber karar verme mekanizmasının çalışmasını göstermektedir. Bu durum öğretmenin çözüme ortak olmasından dolayı koçluk sürecinin doğru işlediğine bir örnek gösterilebilir.

Öğretmen 15.12.15 etkinliğinde hikayenin kitabının ismini söylemeden hikayeyi okumuştur. Çocuklara hikayeyi iyi dinlemeleri gerektiğini ve sonrasında hikayeye bir başlık bulmalarını istediğini söylemiştir (GN. 15.12.15) Aynı gün yapılan geri bildirim oturumunda öğretmen ile uygulanan etkinliğin değerlendirilmesi yapılırken öğretmen ile aşağıdaki diyalog gerçekleşmiştir.

> *A: --- çocukların çoğu hikaye hakkında fikirleri var ve hatırladılar çoğu şeyi. Özellikle isim bulma konusunda değil mi (Ö: evet) çocuklar ne önerilerde bulundular --- Hikayenin gerçek başlığı neydi.*
> *Ö: şeker fareydi. Bende çocuklar bir sürü başlık bulunca şimdi şaşırdım.*
> *A: --- Çok güzeldi. Çünkü bu konuda giden bir şeydi siz söylemediğiniz halde ona yakın şeyler buldular. Ama şunu sanırım gözden kaçırdık. Onlar söyledikten sonra acaba bu kitabı yazan kişi bu kitaba ne isim vermiş onu da bir gösterelim çocuklar deyip kitabın gerçekten var olan başlığını söylesek sanırım daha iyi olacaktı değil mi.?*
> *Ö: Ben onu şu şekilde düşündüm. Hani ee çocuklara başlık buldurduk artık hani onlar için onun başlığı o olsun hani hiç gerçek başlığı bilmesinler diye düşündüm (A: anladım). O yüzden hani tekrar başlığı söylemedim.*
> *A: O zaman şöyle yapılabilirdi belki Ayşe öğretmenim. Tekrar bir oylamaya geçip hangi çocukların önerileri doğrultusunda ortaya çıkan başlık hakkında hangisinin başlığı olacağını belki tek başlıkta karar verebilirdik. (Ö: evet) veya buna ilişkin bir açıklama yapabilirdik çocukların kafasında onu netleştirmek adına.* (GBO, 15.12.15)

Yukarıdaki diyalogdan anlaşılacağı üzere öğretmenin araştırmacı tarafından önerilen her öneriyi kabul etmediği, uygulamalarının doğruluğunu kanıtlamaya çalışarak direnç gösterdiği görülmektedir. Araştırmacının "*Ama şunu sanırım gözden kaçırdık*." sözleriyle probleme ortak olduğu görülmekte ve probleme için çözüm önerisinde bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacının etkinlikte gözden kaçan durumların fark edilmesini ve etkinliğin veya tekniğin doğru bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla açıklamalarda bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmenin "*Ben onu şu şekilde düşündüm.*" ifadesiyle araştırmacının önerisini kabul etmeye zorlandığı görülmektedir. Araştırmacının öğretmenin bu direnciyle başa çıkabilmek için "*O zaman şöyle yapılabilirdi.*" sözleriyle yeni çözüm önerisi geliştirmeye yöneldiği görülmektedir.

Öğretmenin gösterdiği dirence ilişkin bir örnek de 15.12.15 tarihli oturumda gerçekleşmiştir. Aynı tarihli uygulama da öğretmen hikaye tamamlatma tekniğini kullanarak Türkçe etkinliği

planlamıştır. Etkinlikte çocukların hikayeyi tamamlama da güçlük çektikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmen geri bildirim oturumunda etkinliğin daha etkin gerçekleşmesi adına sınıfın fiziksel ortamın etkinlik için uygun hale getirilmesi önerisinde bulunulmuştur. Öğretmen ile gerçekleşen diyalog aşağıdaki gibidir.

> *A:Çocukları hani siz böyle şeye çağırdınız sizin hikaye anlattığınız yere çağırdınız belki çocuklar oturdukları kısımda ayakta kendileri daha rahat edebilecekleri şekillerde hikayeyi tamamlamalarını sağlayabiliriz. Ama sizin bu konudaki hassasiyetinizi biliyorum. Sınıfın fiziki ortamının buna müsait olmadığını söylüyorsunuz gerçekten bu konuda haklısınız. Ama ben şöyle düşünüyorum. Sizin içinde uygun mu biraz yani düşündüm. Masaları siz diğer etkinliklerinizde kenarlar itip oyun oynamaları için bir alan oluşturmaya çalışıyorsunuz. Bu hikaye etkinliklerinde de bu alanı hazırlayıp o sınıfınızdaki halılardan koyup hep birlikte yere oturup yakın bir şekilde kitaba temas ederek gerçekten görerek bu tür etkinlikleri yapmak belki çocukların biraz daha samimi ve içten davranmalarını sağlayabiliriz diye düşünüyorum.*
> *Ö: Yani şöyle hani yerlerinde anlatmalarını şu nedenle tercih etmedim. Ee diğer arkadaşları genelde anlatırken onları dinlemiyorlar. Sesleri kısık çıkıyor. Hani o şeyi atmosferi oluşturamıyoruz çocuklar anlatırken hani sınıfın dikkati tamamen dağılıyor.*
> *A:Sanırım birbirlerinden uzak oldukları içinde çocuklar birbirlerinden kopuyorlar (Ö: evet olabilir). O yüzden ben biraz daha yakın mı olsa bu çocuklar kitaba da yakın olmaları birbirlerinde yakın olmaları daha iyi olabilir diye düşünüyorum. ama bu konuda hani sizin görüşünüz çok önemli çünkü çocuklarınız en iyi tanıyan sizsiniz. Buna uyum sağlayabilirler mi ya da etkinlik daha iyi gerçekleşebilir mi*
> *Ö: Yani genelde şöyle oluyor. Onları mesela ay şeklinde oturtup hani o şekilde etkinliğe başlıyoruz. Ee bu kez çocuklar birbirlerini rahatsız etmeye başlıyorlar. Yakın olduklarında fiziksel temas daha kolay gerçekleşiyor onlar için ve birbirlerinin dikkatlerini daha çabuk dağıtıyorlar. (A :anladım) O yüzden hani ben hani yerlerinde olmalarını tercih etme ki zaten hani sınıfımızın da küçük olması sebebiyle çok da dip dibeler zaten. (A: evet haklısınız) o yüzden hani dikkat dağılımı engellemek adına hani yerlerinden bu tarz etkinliklerde kaldırmamayı uygun buluyorum. Ama çoğunlukla hani bu etkinliği daha farklı uygulayacağımızda sizin dediğiniz şekilde hani uyguladığımız zamanlar oluyor.*
> *A: bence bir kere deneyebiliriz. Zaten bizim amacımız bu değil mi.(Ö: hıhı) deneyerek en doğruyu bulmaya çalışıyoruz. Yani çocukları ay gibi değil de daha yakın beraber karşılıklı oturuyormuş gibi herkesin yere bağdaş kurup oturuyormuş gibi. Kitabımızı ortaya koyarız yada siz kitabı elinizde tutup göstererek bütün resimleri yazıları göstererek belki çocuklar bu kadar yakın olduğunda sizin de onlara müdahale etmeniz daha kolay olacaktır.(Ö: hıhı) yani birisi ee ilgisi dağıldığında "ege ne demiştin hatırlıyor musun", "ışık acaba burada böyle mi diyorduk" bende unuttum şimdi çocuklar sizde hatırlıyor musunuz diye belki müdahaleleriniz daha çabuk anlık olabilir. Belki çocukların ilgisini daha yoğun tutabiliriz diye düşünüyorum. Sizin içinde uygunsa belki bu teknik bir denenebilir diye düşünüyorum. Bir bunu yapmaya çalışalım. (Ö: hıhı) Bakarız eğer ondaki aksaklıkları görür ve onları gidermeye çalışırız.* (GBO, 15.12.15)

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü gibi araştırmacının etkinlik için sınıfın fiziksel durumundan yola çıkarak uygun eğitim ortamını düzenleme ilişkin önerisini öğretmenin "*Yani şöyle hani yerlerinde anlatmalarını şu nedenle tercih etmedim*." (GBO, 15.12.15) sözleriyle kabul etmemesini açıkladığı görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin çocukların birbirine yakın oturmasının etkinliğin uygulanmasını zorlaştırdığı yönündeki düşüncesinin doğru olmadığını "*Sanırım birbirlerinden uzak oldukları içinde çocuklar birbirlerinden kopuyorlar (Ö: evet olabilir). O yüzden ben biraz daha yakın mı olsa bu çocuklar kitaba da yakın olmaları birbirlerinde yakın olmaları daha iyi olabilir diye düşünüyorum*." (GBO, 15.12.15) sözleriyle öğretmenin yeni oturma düzenine ilişkin ikna etme davranışları

görülmektedir. Buna rağmen öğretmenin direnç göstermeye devam ettiğini araştırmacının " --- *Ee bu kez çocuklar birbirlerini rahatsız etmeye başlıyorlar. Yakın olduklarında fiziksel temas daha kolay gerçekleşiyor onlar için ve birbirlerinin dikkatlerini daha çabuk dağıtıyorlar*." (GBO, 15.12.15) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının öğretmenin gösterdiği dirençle başa çıkmak için gösterdiği davranışları ise "*Bence bir kere deneyebiliriz. Zaten bizim amacımız bu değil mi. (Ö: hıhı) deneyerek en doğruyu bulmaya çalışıyoruz*." (GBO, 15.12.15) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Geri bildirim oturumundan sonra öğretmenin günlüğüne "*Çocukları sınıfta masaları çekerek yere oturttuk. Çocuklar böyle oturduklarında birbirleriyle daha fazla kaynaşıyorlar. Dikkatlerini diri tutmak bu şekilde oturduklarında daha zor oluyor*." (Günlük, 17.12.15) sözleri ile ilk düşüncesinden vazgeçmediği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenin günlük notlarının devamındaki *"Fakat birbirleriyle daha çok iletişim kurmaları açısından da iyi bir oturma şekli*." (Günlük, 17.12.15) sözleri ile araştırmacının yeni sınıf düzeni ile ilgili önerisini olumlu bulduğu anlaşılmaktadır. *"Sevinç öğretmenimle yaptığımız görüşme de zamanla bu oturma tarzına alışacakları ve sınıf hâkimiyetinin daha kolay olacağını konuştuk. Umarım öyle olur."* (Günlük, 17.12.15) sözleri ile de öneriyi kabul ederek denemeye ikna olduğu göstermektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteğinin öğretmenin direnç geliştirdiği uygulamalarıyla verilen önerileri reddetme davranışlarıyla başa çıkma konusundaki koçluk rolünü göstermektedir. Araştırmacının öğretmenin direnci başa çıkma davranışları çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimleri sağlamak için uygun sınıf ortamını ve etkinlikleri gerçekleştirmeye yönelik katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırmacı 15.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda çocuklar arasındaki sosyal-duygusal ortamı düzenlemek için öğretmene "*Orada siz arkadaşına soralım o sana yardımcı olsun. Şimdi bende unuttum. O sana yardımcı olsun. Yani yetişkin olarak bazen bizimde unuttuğumuzu hatırlayamadığımızı göstermemiz lazım ki çocuklar bunun normal bir şey olduğunu anlasın. Yani hepimiz her şeyi her zaman hatırlayamayabiliriz. Bu normal bir şeydir. Ya da hikaye kitabındaki her şeyi hatırlayamayabiliriz. Buda normal bir şeydir. Bir öğretmen olarak hatalarımızın ya da unuttuğumuz şeylerin bunu bilmeleri çocukların özgüvenleri daha da yükseltecektir. Çünkü onlar o kaygıya düşmeyecektir. (Ö: hıhı) İlk önce bunları aşacağız. Sonra daha çocuklar daha çok konuşmaya başlayacaklar*." şeklindeki sözleriyle çocukların özgüvenlerini destekleyecek ortam oluşturmaya yönelik bir strateji geliştirmeyi önerdiği görülmektedir. Araştırmacının bu önerisine öğretmenin "*Hemfikirim aslında. (gülmeler) Çok gerçekten yerinde bir değerlendirme. Yani kesinlikle buna dikkat*

etmem gerektiğini bende düşünüyorum şu anda sizinle konuşurken hani bende böyle olması gerektiğini düşündüm." (GBO, 15.12.15) şeklindeki sözleri öğretmenin araştırmacı tarafından getirilen öneriyi kabul ettiğini göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenin dikkatini çekmeyen bir konunun araştırmacı tarafından fark ettirildiği de anlaşılmaktadır. Sınıfta sosyal duygusal ortamın düzenlenmesi ile çocuklar kendini daha rahat bir ortamda hissedecek ve çocukların özgüveninin gelişecektir. Dolayısıyla kendini daha rahat hisseden özgüvenli çocukların daha çok konuşup sözel dil becerilerinin geliştirilebileceği öğretmene aktarıldığı görülmektedir.

Araştırmada verilen koçluk desteği öğretmenin uygulamalarında yaşadığı aksaklıkları fark etmesini sağlamayı da içermektedir. Bu bağlamda öğretmen 5. uygulamasında yaşadığı aksaklık geri bildirim oturumunda tartışılmıştır. Rakamların yazılış yönü ile ilgili olarak öğretmenin verdiği yönergeler için kullandığı ifadeler çok farklılaştığı için çocukların ne yapacaklarını anlayamamasına dolayısıyla çocuklarda kafa karışıklığına neden olduğu gözlemlenmiştir (GN, 21.12.15). Bu nedenle geri bildirim oturumunda bu konu hakkında araştırmacı öğretmene "*Bir de şöyle bir şey vardı. Siz çocuklara bu rakamın yönü doğru mu? dediğiniz de doğru diyenler parmak kaldırsın yanlış diyenler parmak kaldırsın. Şimdi bakın; bazı yerlerde evet diyenler, hayır diyenler. Bazı kısımlar da doğru ya da yanlış diyenler parmak kaldırsın dediniz. (Ö: hıhı) Burada çocukların kafası karışabilir. Evet hangisine evet. Hayır hangisine hayır. O yüzden bu rakamın yönü doğru mu yanlış mı? daha doğru bir ifadeydi aslında sizin orada. (Ö: hıhı) Ama diğerinde mesela evet diyenler parmak kaldırsın dediğinizde çocuklar da doğruya mı evet demeliyiz yoksa doğruya hayır mı demeliyiz. Onların biraz kafasını karıştırabilir. O yüzden bunları birazcık daha dikkatli davranmalıyız. Belki siz de bunu fark etmemiş olabilirsiniz*." (GBO, 21.12.15) şeklinde dönüt verildiği görülmektedir. Öğretmen araştırmacının geri dönütüne "*Fark etmedim. Ben muhtemelen süreç devam ederken doğru mu belki kafamdan çıkmıştır.*" (GBO, 21.12.15) şeklinde araştırmacıyı onayladığı anlaşılmaktadır. Aynı geri bildirim oturumunun ilerleyen dakikalarında araştırmacı konuya açıklık getirecek şekilde "*Bir de şöyle bir şey yapabilirdiniz diye düşünüyorum. Mesela orada çocuklar, bu rakamın yazılışı yanlış öğretmenim diyenlerden; Peki doğrusunu sen bize gösterir misin? Sen bize açıklar mısın? Bu nasıl yazılmalıydı? Bunun yönü nasıl olmalıydı bize açıklar mısın? diye belki çocuklara sorsak daha iyi olurdu*." veya "*Ama bütün rakamlarla ilgili belki böyle konuşabilirdiniz. ---- Ama belki ilk başta biraz daha ayrıntılı bir açıklama yapsaydınız daha iyi anlayabilirdi diye düşünüyorum. Siz nasıl düşüyorsunuz?*" (GBO, 21.12.15) sözleriyle etkinlikte yaşanan

aksaklığı fark etmesini ve bunun için alternatif çözüm önerilerinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacının doğru yönerge verme ilgili önerisine öğretmenin "*Ben açıkladığım zaman bazı çocuklarda bu havada kalıyor, (A: evet) anlaşılmıyor.*" (GBO, 21.12.15) şeklindeki sözlerinden direnç geliştirdiği anlaşılmaktadır. Araştırmacı bu direnci kırmak için "*Rakamların yönleriyle ilgili ile açıklama (Ö: evet) yani gösterip yaptırma yaparken de bu açıklamayı (Ö: evet) yapabilirdiniz.*" (GBO, 21.12.15) şeklinde yönergeleri nasıl kullanılabileceği hakkında açıklama yaptığı görülmektedir. Araştırmacı sesi kullanma, vurgu ve tonlamaya nasıl ve neden gerek olduğu anlatmak için "*Nerede sesimizi, vurgumuzu, nerde sesimizi yükseltip alçaltacağız, hangi kelimelere vurgu yapacağımız daha önceden bilmeliyiz. (Ö: hıhı) Hikâye okumalıyız. Bulmacayı okumalıyız veya sorularımız daha önceden belirlemeliyiz (Ö: hıhı) ki biz herhangi bir durumda direkt bunları, bu çözümlerimizi ortay koyabilelim. (Ö: evet) Siz ne düşünüyorsunuz peki bu konuda?"* (GBO, 21.12.15) şeklinde açıkladığı görülmektedir. Öğretmene getirilen öneriler hakkında ne düşündüğü sorulduğunda "*Aslında söylediğiniz her şeye katılıyorum. Dediğiniz gibi özellikle kavramları hakikaten vurgulamamız gerekiyor ki çocuğa biraz daha böyle etki edebilsin, (A: hıhı hıhı) daha iyi algılayabilsin, yerleşsin çocukta kesinlikle sonuna kadar katılıyorum size.*" (GBO, 21.12.15) sözleriyle araştırmacının önerilerini kabul ettiğini belirttiği anlaşılmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk sürecinde araştırmacının bir tekniği ve kullanımı öğretmen ile öneride bulunma, öneriyi kabul veya reddetme, ikna, dirençle başa çıkma davranışları görülmektedir. Öğretmeni ikna edilmesi önerilen tekniklerin uygulamalarında doğru ve etkin kullanması için içselleştirmesi için koçluk desteği sağlandığı anlaşılmaktadır. Bunun için koçluk sürecinde öğretmenin destek aldığı konularda ikna olmasının sağlandığı görülmüştür. Öğretmenin *"Etkinliği yapmaya karar verdiğimizde çocukların anlamayacağını başarısız bir etkinlik olacağını düşünmüştüm. Ama çocuklar beni yanılttılar ve beklediğimden daha iyi bir etkinlik oldu."* (Günlük, 24.12.15) şeklindeki sözlerin önyargıyla başladığı etkinliğin koçluk desteğiyle doğru planlanması, doğru yöntem ve tekniklerle daha başarılı olacağını fark ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin önyargılarına ilişkin bir diğer bulgu ise öğretmenin *"Bu etkinlikte çocuklarla ilk kez uygulanacağı için yine ön yargıyla yaklaşıyorum. Fakat bu etkinlikle ilgili de ön yargılıydım beklediğimden daha iyi geçti. Umarım diğer etkinlikte iyi olur."* (Günlük, 24.12.15) sözleridir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin okuma yazmaya hazırlık açısından yeni beceri ve stratejilere karşı geliştirdiği önyargılarla başa çıkma davranışları görülmektedir. Araştırmacının verdiği çözüm önerileri ile öğretmenin önyargılarını kırma açısından koçluk desteği sağladığı

görülmektedir. Bu durum koçluk sürecindeki koçun önyargı ve dirençle başa çıkma rolünü ortaya koymaktadır.

Araştırmacı bütün geri bildirim oturumlarının sonunda önerilen etkinliklerin, yöntem-tekniklerin veya stratejilerin çocukların gelişim düzeylerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve sınıfın fiziki ortamına ilişkin önerilerini kabul edip etmediğini ve uygulanabilirliğini sormaktadır. Örneğin 21.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda sonunda öğretmen ile aşağıdaki diyalog gerçekleşmiştir.

> *A: Şimdi öğretmenim benim söyleyeceklerim bu kadar. Peki, sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı? Sizce benim söylediklerim yapılabilir mi sınıfınız da?*
> *Ö: Kesinlikle yapılabilir.*
> *A: Yapılamayacak bir şey var mı?*
> *Ö: Yok yok zaten ayrında etkinlikte göreceğiz diyebilirim.*
> *A: Peki, eksik bulduğunuz bir şey var mı bu söylediklerim de? Benim hatırlamadığım ya da söylemeye unuttuğum şeyler de olabilir. Sizin şu da olabilir dediğiniz bir şey var mı?*
> *Ö: Aslında hemen hemen bence her şeyi söylediniz. Bir belki ses ve vurguya zaten dikkat etmemizi de konuşmuştuk daha önce bu şeyle alakalı. (A: hıhı, hıhı) Bence eksik bir yer yok. Yarın da etkinlikte göreceğiz zaten.* (GBO, 21.12.15)

Öğretmenin araştırmacı tarafından getirilen önerileri kabul ettiği ve uygulamasına yansıtacağını ifade ettiği görülmektedir. Eklemek istediği bir şey konusunda daha önceden dikkat edilmesi istenen özelliklere değinmesi de öğretmenin araştırmacının önerilerini uygulamalarına yansıtacağını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında koçluk desteğinin öğretmenin uygulamalarını kolaylaştırdığı ve öğretmenin önerilenleri kabul ederek uygulamayı düşündüğünü söylemek mümkündür.

Koçluk sürecinde öğretmenin uygulamalarını geliştirmeyi amaçlanmaktadır. Koçluk sürecinde önemli olanlardan biri de öğretmeni de uygulamaları geliştirme sürecine dahil etmektir. Süreçteki bütün geri bildirim oturumlarında pek çok kez öğretmene fikri sorulmuş, değerlendirme yapması istenmiştir. Öğretmenin önerileri, eleştirileri göz önünde bulundurularak etkinlikler bu şekilde düzenlenmiştir. Bu şekilde koçluk sürecinin "birlikte karar verme" koçluk özelliklerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenin sürece dahil edildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmacı öğretmenin etkinlik için ele aldığı kazanımlar ile etkinliğin uygunluğunu "*Peki öğretmenim, o zaman sesine uygun kullanır ile ilgili ben mesela çok bir şey göremedim. Nasıl düşünmüştünüz?"* (GBO, 22.12.15) şeklinde değerlendirip öğretmenin bu durum hakkında fikrini sorduğu görülmektedir. Öğretmen "*Şöyle ki bu ilk önce çocuklara işte hani ne olduğu ile ilgili bir sohbet edeceğiz (A: hıhı). Hani resimlerde gördüklerinin ne olduğu --- Biliyorsunuz ki bizim çocuklar genelde seslerini benimle konuşurken özellikle hani kısık tutuyorlar. Hani bu konuda biraz daha (A: Biraz daha…) yüksek konuşmaları işitilebilir*

olması konusunda" (GBO, 22.12.15) şeklindeki ifadelerinden araştırmacının etkinliği geliştirmek için yaptığı öneriyi kabul etmediği görülmektedir. Öğretmenin çocukların kelimeler hakkında konuşmayacakları şeklindeki düşüncesi dolayısıyla araştırmacının önerisini kabul etmediğini belirttiği görülmektedir. Araştırmacının etkinliği okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirecek şekilde değiştirmeye yönelik ikna süreci aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

> *A: Peki resim, ne resimleri kullanmayı düşünüyorsunuz öğretmenim?*
> *Ö: Mesela güneş, top, hani biraz daha basit, çocukların tek hani (A: Ha, hatırlayabilecekleri) kolay hatırlayabilecekleri, gördüğü zaman hani eşinin de diğer tarafta olduğunu unutmayabileceği bir hani tek kavramlar tercih etmeyi planlıyorum.*
> *A: Tamam. ----- çocukların resimlerin birbirinden farklı olması ve kolay olması gerekiyor ki hemen yani onu hatırlayabilsin (Ö: hıhı). --- Ama isterseniz bu etkinliğimizi benim dediğim şekilde de ekleyelim (Ö: hıhı). ---- mesela "haksızlık, adil olma, eşit olma, teşekkür etme, saygı gösterme, sevgi, şefkat" gibi biraz daha ucu açık, (Ö: hıhı) daha çok açıklamaya yönelik kelimeler kullanıp bunları altlarına yerleştirip her çocuğun bir kapağı çekip, altındaki kapaktaki kelimeyi açıklamasını isteyebiliriz. (Ö: hıhı) Sizce uygun olur mu?*
> *Ö: Uygun olur. Hatta şöyle yapabiliriz. Hani bu eşleştirme oyununu, oyun gibi oynadıktan sonra hatta ilk önce sizin dediğiniz gibi yaparız daha sonra kartlarını değiştiririz (A: hıhı) ve kartların altından hani o "top, güneştir"----- O şekilde de oyuna çevirirız.*
> *A: ----- Yani bu sizin görsel hafıza ile ilgili oyununuz güzel bir oyun ama ben biraz daha okuma yazmaya ilişkin olsun (Ö: hıhı) adına böyle bir kelime oyunu da yapabiliriz.*
> *Ö: Yani şunun için hani özellikle bu oyunu tercih ettim; dikkatlerini geliştirme, gördüklerini unutmama, (A: evet, evet) hani görsel hafızaları zenginleşsin (A: Tabi tabi) diye hani…*
> *A: ----- hangi kelimeleri kullanacağımızla ilgili (Ö: Çok iyi olur.) konuşabiliriz sizinle (Ö: hıhı). Mesela bugün konuştuğumuz "adil olma, (Ö: evet) haksızlık, (Ö: Haksızlık) mesela ses. (Ö: evet, ses olabilir.) Ses nedir? Ne işe yarar?" işte bunun gibi biraz daha açık uçlu kelimeler kullanmak lazım (Ö: hıhı). Mesela "şefkat, şefkat nedir? Kimler şefkat gösterir? Kimlere şefkat gösteririz?" gibi (Ö: hıhı) daha çok çocukları düşündürecek ve onları üzerinde konuşturacak (Ö: hıhı) kelimeler kullanmalıyız. "Eşitlik nedir?" mesela (Ö: evet olabilir). "Dinleme nedir?" işte. Sizin aklınıza geliyor mu?*
> *Ö: Sevgi olabilir. Sevgi nedir?*
> *A: evet. Sevgi olabilir. Veya saygı da olabilir (Ö: hıhı). Peki, şefkat, eşitlik, dinleme, sevgi, zaman, zaman nedir? gibi. Bunları daha çok çoğaltabiliriz (Ö: Çoğaltabiliriz, evet). Biraz daha düşünmek gerekiyor (Ö: hıhı) üzerinde. ----- (Ö: hıhı). Bunlarla ilgili konuşmalarını (Ö: Konuşabiliriz) yorum yapmalarını isteyebiliriz (Ö: hıhı). Böylece güzel bir boyut (Ö: hıhı evet) kazandırmış oluruz diye düşünüyorum, sizin için de uygunsa.*
> *Ö: Evet uygun.* (GBO, 22.12.15)

Yukarıdaki diyalogdan anlaşılacağı üzere araştırmacı etkinliğin nasıl gerçekleştirileceği hakkında örnekler vererek okuma yazmaya hazırlık becerilerine uygun hale getirmeye ve bu durum için öğretmeni ikna etmeye çalıştığı görülmektedir. Araştırmacının öğretmenin çocukların "yeterince konuşamayacağı" yönündeki kaygısını gidermeye yönelik ikna etme davranışları görülmektedir. Koçluk sürecinin birlikte karar verme, birlikte planlama özelliklerinin sağlanabilmesi için öğretmen ikna edilmesi gerekmektedir. Koçluk sürecinde öğretmen yapabilecekleri doğrultusunda cesaretlendirildiği görülmektedir. Araştırmacının öğretmene yol göstererek yapabilecekleri örneklendirilmiş, kullanacağı kelimeler belirlenmiş ve etkinliğin okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek şekilde değiştirildiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteği ile öğretmenin

kaygıları giderilmiş, planlamaya ve uygulamaya ilişkin alternatifler sunulmuş ve öğretmenin öneriyi kabul ettiği görülmüştür.

28.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacı öğrenmenden etkinliği değerlendirmesini istemiştir. Öğretmen *"Etkinlik biraz zaman açısından uzadığı için sıkıntı (A: hıhı) oldu. Aslında grup yapmıştık ama yine de hani... (A: Grubu diyorsunuz biraz daha mı azaltsaydık.) Yani evet birazcık daha azaltmalıymışız belki. Hani 5-5-3 grup yapsaydık (A: Belki daha iyi olurdu) daha hani şey olabilirdi. Çünkü hani süre uzadıkça çocukları dikkat süresi kısaldı, yaş grubunun (A: evet evet). O yüzden hani grupları biraz daha sayısını fazlalaştırabiliriz."* (GBO, 28.12.15) şeklinde bir değerlendirme yaptığı görülmektedir. Öğretmenin değerlendirmesinde dikkati çeken bir nokta etkinliğin daha etkin bir şekilde gerçekleşmesi için yapılmış olan çocukları gruplara bölme stratejisinde çocuk sayılarının fazlalaştırılması ile probleme çözüm önerisi getirdiği görülmektedir.

30.12.15 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacının çocukların yazı farkındalıklarını geliştirmek amacıyla "*Bir de size önerim mesela çocukların etkinliklerine isimlerini yazıyorsunuz (Ö: hıhı). Vaktiniz oldukça bırakın kendileri yazsınlar isimlerini, yazabildikleri kadar. Yani siz yine yazın işte "çocuklar herkes kendi adını yazsın" (Ö: hıhı) deyin. Yani bazısı sadece ilk bir harfi yazar, bazısı hiç yazmaz (Ö: hıhı). Ama bırakın bir denesinler."* (GBO, 30.12.15) şeklinde bir öneri de bulunduğu görülmektedir. Öğretmen ise "*Onu şu yönden yazdırmıyorum. Aslında hani özellikle de yazdırmıyorum. Şimdi ilkokulda el yazısı kullanıyorlar ya artık (A: hıhı), benim işte benim yazımı taklit ediyorlar, ben el yazısı değil normal yazı kullanıyorum."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle araştırmacının önerisini kabul etmediği görülmektedir. Bunun üzerine araştırmacı çocukların yazma girişimleri için fırsat verilmesi için "*İşte o yüzden dedim siz yazmadan onlar (Ö: hıhı) şey çizsinler."* (GBO, 30.12.15) şeklinde ne anlatmak istediğini açıkladığı görülmektedir. Öğretmen "*Ama hani o bir de şu ana kadar gördükleri bütün yazılarda el yazısı değil normal yazı, çocukların çoğunda aslında bu yazı taklidi var. Kendileri yazabiliyorlar o yüzden hani el yazısında daha sonra problem yaşamasınlar diye aslında o yazıyı onlara yazdırmıyorum, hatta ailelerine de özellikle tembihliyorum ki sakın yazı çalışmaları yaptırmayın. Çünkü bazılarında var öyle şeyler."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle ileriki ilkokul yaşamlarında el yazısı ve italik yazı arasında bir karışıklık yaşamamaları için öneriyi kabul etmediğini açıkladığı görülmektedir. Araştırmacı *"Anladım. Şimdi Ayşe öğretmenim aslında siz kendiniz söylediniz. Çocuklar yazmıyorlar, yazı taklidi yapıyorlar (Ö: hıhı, evet)."* (GBO, 30.12.15) sözleriyle öğretmenin yazı yazma ile yazı taklidi yapma arasındaki farka dikkatini çekmeye çalıştığı görülmektedir.

"Bizim amacımız buradaki yazı yazmaları, yani yazıyı taklit etmeleri. Zaten tam o anlamıyla yazı yazma diye bir şey yok (Ö: evet). Sadece yazma öncesi beceriler var." (GBO, 30.12.15) sözleriyle öğretmeni çocukların yazı girişimleri için fırsat vermesine ikna etmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Araştırmacının çocukların kendi isimlerini bildikleri kadarıyla çizmesi dolayısıyla yazmasının sağlanması onların yazı farkındalığını geliştirmek için bir fırsat olduğunu belirtmiştir. *"Ara sıra etkinliklerde "hadi kendi isminizi yazın bakalım hatırladığınız kadarıyla" (Ö: hıhı) deyin. Sonra yani bunu denemelerine fırsat vermemiz gerekir. Yani harf benzeri şekilleri yapmalarına fırsat vermemiz lazım."* (GBO, 30.12.15) ifadesinden öğretmenin de çocukların yazı girişimleri için fırsat vermesi gerektiğini ifade ederek ikna etmeye çalıştığı görülmektedir. buradan öneri getirme, öneriyi kabul etmeme, önerinin kabul edilmemesinin nedenini açıklama, tekrar öneri geliştirme, ikna etme davranışlarının gerçekleştiği görülmektedir. bu durum koçun öneri getirme, öneri kabul ve reddetme ve ikna etme rollerini ortaya çıktığını göstermektedir.

04.01.16 tarihinde yapılan geri bildirim oturumun da bir sonraki etkinlik planı üzerinde çalışılırken araştırmacı öğretmene sormak istediği bir şeyin olup olmadığını *"Peki, sizin bana sormak istediğiniz bir şey var mı Ayşe öğretmenim? Aklınıza takılan yani şunu şöyle yapabiliriz, bunu böyle yapabiliriz diyeceğiniz bir şey var mı ?"* (GBO, 04.01.16) şeklinde sormuştur. Büyük boyutlu kitaplar stratejisi ile sözel dil becerilerini geliştirecek etkinliğin geliştirilmesi için *"Yani şöyle yarın ki etkinliğimizi şöyle yapabilir miydik acaba diye düşündüm ben ee hani hikâyeyi önce resimlerine bakarak işte çocuklara oluştu, hani hikâye anlatmaları, hani resimlere bakacak ne istiyorsa onu anlatacak, hayal gücünü kullanacak, (A: hıhı) daha sonra hani onlar hikâye anlatmasına izin verdikten sonra hikâyeyi okusak diye düşünmüştüm."* (GBO, 04.01.16) şeklinde bir öneri sunduğu görülmektedir. Öğretmen büyük boyutlu kitapların büyük resimlerinden yararlanılarak çocukların kendi hikayelerini okumalarını ya da anlatmalarını önerdiği görülmektedir. Öğretmenin etkinlik planını hazırlama konusunda katkı sağlaması dikkat çekicidir. Ayrıca etkinliğe çocukların sözel dil becerisinin geliştirecek başka bir boyut kazandırdığı görülmektedir. Araştırmacının "*Öylede olur çok güzel olur Ayşe öğretmenim yani ilk önce çocukların diyorsunuz anlatmalarını isteyelim (Ö: hıhı) sonra bakalım yazar nasıl yazmış diye hikâyeyi oku (Ö: Hı evet evet) Olur çok güzel olur."* (GBO, 04.01.16) sözlerinden öğretmenin önerisini kabul ettiği görülmektedir. Koçluk sürecinin etkinliğin planını hazırlama açısından "ortak olma" özelliğinin çalıştığını gösteren bu örnek ile koçluk desteğinin olumlu yönde etkisini göstermektedir.

06.01.16 tarihli geri bildirim oturumunda gelecek etkinlik olarak kelime bölümlendirme çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Çocukların kendi isimlerini daha sonra daha çok heceli kelimelerle el çırpma, ayak vurma ve müzik aletlerinin kullanılacağı bir kelime bölümlendirme etkinliği planlanmıştır. Öğretmenin *"İsimler dışında acaba başka kelimelerle mi başlasak diye düşünüyorum ben ---- İsimleriyle yaptık o diğer çalışmamızı daha önce."* (GBO, 06.01.16) şeklindeki sözleriyle etkinliğe yeni bir öneri getirdiği görülmektedir. Araştırmacının "*Tabii olabilir öğretmenim. Siz nasıl uygun görüyorsanız öyle olur. (Ö: hıhı) Çünkü ben daha önceki (Ö: bilmiyorsunuz tabii) etkinlikleri bilmediğim için. (Ö: hıhı) böyle de yapabilirsiniz. (Ö: hıhı) Direkt o kelimelerle başlayabilirsiniz."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden öğretmenin önerisi doğru bulduğu ve kabul ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının öğretmenin daha önceki yaşantılarını ve deneyimlerini önemsediği ve bundan dolayı öğretmenin önerisini kabul ettiği söylenebilir. Daha sonra araştırmacı *"Hatta o kelimelerde şöyle de yapabilirsiniz. Bana bu kelimedekiler kadar blok göster."* (GBO, 06.01.16) sözleriyle öğretmenin farklı kelimeler ile uygulamayı önerdiği etkinliğe farklı materyaller kullanılabileceğini önermiştir. Öğretmenin *"Evet evet tamam"* (GBO, 06.01.16) sözlerinden araştırmacının önerisi kabul ettiği görülmektedir. Burada araştırmacının etkinliğin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin zenginleştirilmesi açısından öneri getirmesini ve ardından öğretmenin bu öneriden yola çıkarak öneriyi geliştirdiği görülmektedir.

Araştırmacının çevresel yazı öğelerinin kullanıldığı çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmesi amacıyla yapılan etkinlikte ilginin dağılması sorunu oluşmuştur. Araştırmacının bazı tabela veya levhalar üzerinde gereğinden fazla konuşulması ve çocukların eşit şekilde söz alamamalarının ilginin dağılmasına sebep olduğunu *"Bazen ilgi dağıldı. (Ö: hıhı) Dağıldığında bazen bazı levhalar veya tabelalar da çok fazla zaman geçirildi. (Ö: evet)"* (GBO, 08.01.16) sözleriyle öğretmene aktardığı görülmektedir. Araştırmacı bu eleştirisi için öğretmene *"Belki onları daha kısa tutabilirdik veya diğer çocuklara daha fazla söz verebilirdik veya aynı şeyleri söylemelerini engelleyebilirdik. "Bu söylenmişti, bunu duymuştuk, acaba başka ne olabilir?" diye dönütler verebilirdik (Ö: hıhı) diye düşünüyorum."* (GBO, 08.01.16) sözleriyle ilginin dağılmasına engel olmak için çözüm önerisinde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenin *"Bizim çocuklar bu dönütü çok kabul etmiyorlar."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden araştırmacının çözüm önerisinin sınıfında işe yaramayacağı düşündüğü anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmacının önerisini kabul etmediği görülmektedir. Araştırmacının "*Ama bunu siz sürekli hale getirdiğinizde bundan*

vazgeçeceklerdir. (Ö: hıhı) Hiç bir şeyin ilk denemede olacağını düşünemeyiz. Muhtemelen ilk denemelerde sıkıntılı olur. Ama bunları devam ettirirsek (Ö: hıhı) bu davranışı kazandırabiliriz." (GBO, 08.01.16) sözlerinden öğretmeni ikna etme çabası anlaşılmaktadır. Bununla beraber araştırmacının öğretmeni ikna etmek için daha önceki başarılı olmuş sınıf içi davranışlardan örnek verdiğini *"Nitekim hikâye anlatmada biliyorsunuz ilk zamanlar birbirlerini söylediklerini (Ö: hıhı) söylüyorlardı. Ama şimdi hepsi farklı şeyler söylüyorlar. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin ilginin dağılmasının nedeninin çocukların birbirlerini tekrar etmesi olarak düşündüğü anlaşılmaktadır. Çocukların birbirlerini tekrar etmesi durumunda nasıl yönergeler vermesi gerektiğini ise araştırmacı *"Bunu söylemiştik bunu duymuştuk, evet haklısın ama başka bir şey söylemeni istiyorum. Başka bir fikrin var mı? Farklı bir fikrin varsa onu söylemeni istiyorum. Orada farklı, başka, değişik, çeşitli gibi kelimeleri kullanarak çocukların ilgisini biraz daha o yöne çekebiliriz. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) sözleri ile örnek verdiği görülmektedir. Araştırmacının öğretmeni ilgiyi bir arada tutma konusunda ikna etme çabası görülmektedir. Öğretmenin çocukların birbirlerini tekrar etmesine engel olamayacağı yönündeki inancını değiştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Burada geri bildirim oturumunda koçun öneri-direnç-dirençle başa çıkma- ikna etme rollerinin ortaya çıktığını gösteren bir kanıt olabilir.

Koçluk sürecinde öğretmene destek verilirken kullanılan özelliklerden biri öneride bulunmadır. Araştırma süreci boyunca araştırmacının birçok kez öneride bulunduğu görülmektedir. Etkinliklerin planlanması ve geliştirilmesi konusunda öğretmenin de önerileri alınmaktadır. Öğretmenin araştırmacı tarafından önerilen etkinliklerin çocuklar için uygun olup olmadığını veya kendinin uygulayıp uygulayamayacağı konusunda öğretmenden görüş alındığı görülmektedir. Örneğin 16. geri bildirim oturumunda çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için yapılan etkinlikte kafiyeli kelimeler ile çalışılmaya karar verilmiştir. Araştırmacının *"Onun için bazı kelimeler buldum. ---- Mesela bu kelimelerimiz, baş-kaş, yürek-kürek, tekerlek-leylek, amca-baca, karpuz-muz, kitap-sincap, arı-sarı, kuş-duş gibi (Ö: hıhı) bu tür kelimeler. (Ö: hıhı)"* (GBO, 08.01.16) şeklindeki sözleri ile etkinlikte kullanılabilecek kafiyeli kelime örnekleri verdiği görülmektedir. Araştırmacının önerdiği kelime örneklerinin kullanılıp kullanılmayacağı yönündeki kararı öğretmene bıraktığını ise *"Siz nasıl uygun bulursanız ona bakabiliriz."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Etkinliğin nasıl uygulanacağı planlandıktan sonra öğretmenin etkinliği geliştirmek için bir önerisinin olup olmadığı *"Sizce nasıl yapabiliriz. Yani ilave etmenizi istediğiniz bir şey var mı? Nasıl detaylandırabiliriz?"* (GBO,

08.01.16) şeklinde sorulduğu görülmektedir. Öğretmenin *"Daha sonra onların benzer kelimeler bulmalarını isteyebiliriz."* (GBO, 08.01.16) cevabını ile etkinliğe farklı bir detay eklemeyi önerdiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının ise *"O biraz zor olur diye düşünüyorum ama sorarız."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden öğretmenin önerisinin çocukların gelişim düzeyine uygun olmaması gerekçesiyle kabul etmediği görülmektedir. Araştırmacı etkinliğe farklı bir boyut getirmek için etkinliğin "*Şöyle mesela küçük kartlarda hazırlayabiliriz diye düşündüm. Daha küçük kartlar olup daha fazla kart olur. (Ö: hıhı) Herkese bir kart verip mesela baş, bunların içinden bunun söylenişine benzeyen kelimeyi bul bakalım. Haydi, say; kürek, yürek, tekerlek. kaş, saç. Hangisinin ki uyuyor, (Ö: hıhı) hangisinin benziyor onu bul bakalım da yapabiliriz."* (GBO, 08.01.16) şeklinde de yapılabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Bu kez öğretmenin araştırmacının bu önerisini "*Bir de şimdi daha önce böyle bir çalışma yapmadıkları için detaylandırmak biraz kafa karıştırabilir diye düşünüyorum. Hemen anlamayabilirler. İki kelimeyle; baş-kaş (A: hıhı hıhı, bir tekrar ettirelim) benzerliği daha kolay olabilir. Bir sonraki etkinlikte biraz daha detaylandırabileceğimizi düşünüyorum."* (GBO, 08.01.16) şeklindeki sözleri ile kabul etmediğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının *"Tamam ilk önce o zaman bunu yapalım. (Ö: hıhı) Daha anlamlı (Ö: hıhı) olur en azından. Sonra detaylandırabiliriz."* (GBO, 08.01.16) sözlerinden öğretmenin etkinliği önerdiği şekilde detaylandırmanın çocuklar açısından kafa karışıklığına neden olacağı yönündeki düşüncesi katıldığını ve önerisini kabul ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının öğretmenin önerisini kabul etmeme de çocukların gelişim düzeylerini göz önünde bulundurması dikkat çekicidir. Koçluk sürecinde genellikle etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığını öğretmenin değerlendirdiği düşünülürse araştırmacının çocukların gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmasına bir örnek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu örnek çocuklar için en uygun etkinlik hazırlamaya ilişkin koçluk sürecinin iyi bir örneği olduğu söylenebilir. Araştırmacı ve öğretmenin verdiği öneriler, önerilerin kabul edilmemesi, önerilenlerin değiştirilip etkinliği detaylandırma çabası, ikna olma, ortak karar verme gibi koçluk sürecinin özelliklerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Dikkat edilmesi gereken bir başka nokta ise ne öğretmenin ne de araştırmacının önerilere tamamen ikna olup uygulamaya çalışmamaları ve aksine en uygun etkinlikleri gerçekleştirme çabalarının olmasıdır.

4.1.2. Çocuk Kazanımları

Koçluk desteği verilen öğretmenin sınıfındaki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri alanlarında sürekli bir gelişme ve değişme olduğu gözlem notları, koçluk geri bildirim oturumları ve öğretmen günlüğü aracılığıyla belirlenmiştir. Çocuk kazanımları temasında koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimlerine olan katkısına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Çocuk kazanımları teması sözel dil becerilerinin gelişimi, fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi kategorilerinden oluşmaktadır.

4.1.2.1. Sözel Dil Becerilerinin Gelişimi

Çocuk kazanımları temasının kategorilerinden biri olan sözel dil becerilerinin gelişimi kategorisinde araştırma süreci boyunca hem öğretmen hem de araştırmada koçluk görevini üstlenmiş araştırmacının geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüğünden yola çıkarak koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin biri olan sözel dil becerilerine ve kelime dağarcığı gelişimlerine olan katkısı ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Etkinlikler sırasında çocukların kendi yaşantılarından yola çıkarak sohbet etmesi sözel dil becerileri açısından yararını araştırmacı öğretmene *" --- yapılan etkinliklerle, söylenen kelimelerle, o gün konuşulan sözcüklerle ilgili anıları paylaşması veya hatıralarını paylaşması da (Ö: hıhı) aslında sözel dil becerileri için çok iyi. (Ö: evet)"* (GBO, 13.01.16) şeklinde belirttiği görülmektedir. Araştırmacının uygulamalar sırasında gerçekleşen fırsatı okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için kullandığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmacının öğretmeni uygulamaları sırasında gerçekleşen fırsatları okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından değerlendirmesi konusunda farkındalık oluşturulduğu görülmektedir.

Araştırmacının *"Evet. Değil mi? (Ö: hıhı) Tavuk kelimesinde gıt gıt gıdak, (Ö: hıhı) yumurtlama kelimesinde de el şaklatacaklardı. (Ö: hıhı) Ben acaba dedim ki, çünkü kitapta çok fazla tavuk kelimesi geçtiği için acaba kaçırırlar mı (Ö: hıhı) ya da sıkılırlar mı diye düşündüm. Ama gayet iyi geçti. (Ö: evet) Hemen hemen her kelimeyi yakaladılar. (Ö: hıhı) Hatta siz okumaya devam ettiğinizde sizin durmanızı beklediler."* (GBO, 06.01.16) sözleri ile öğretmenin gözlemlerini destekler şekilde kendi değerlendirmesini yaptığı

görülmektedir. Koçluk sürecinde çocukların kelime oyunları ile daha çok karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Çocukların kendileri için oluşturulmuş etkinlikler ile daha çok karşılaşmaları sonucunda sözel dil becerilerinde dolayısıyla okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimleri öğretmen ve araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Bu durum koçluk desteğinin çocukların sözel dil becerilerine olan katkısını göstermektedir.

3. geri bildirim oturumunda çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında sözel dil becerilerinin gelişmeye başladığı öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu çerçevede öğretmen çocukların daha çok konuşmaya başladıklarını ve daha çok anlatım yaptıklarına değinmiştir. (GBO, 16.12.15) Geri bildirim oturumunda öğretmenin *"Çok yani hani arkadaşların anlattıklarını her zaman dinlediler mi. Bazılarını evet çok dinlediler. Bazılarını tamamen kaçırdılar. Bir yerden sonra kendi çaplarında eğlenmeye başladılar zaten eğlendiler espriler yaptılar. Aslında benim şu çok hoşuma gitti kendi aralarında espriler yapmaya başladılar. Yani hani bizim aslında fıkra anlattırmaktaki amacımız hem güldürü yeteneklerini hem de konuşma becerilerini yükseltmekti ve bu şekilde espri yapmaları aslında çok güzel oldu."* (GBO, 16.12.15) şeklindeki sözleri ile çocukların etkin dinleme becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin Türkçe etkinliği olarak uyguladığı Nasrettin hoca fıkralarının kostüm ve mikrofon ile anlatılmasını içeren etkinliğinde etkinlik süresince çocukların birbiriyle olan etkileşimi, fıkralarla ilgili esprileri, fıkralardaki esprilerin tekrar edilmesi çocukların etkin dinleme becerilerini göstermektedir. Çocukların dinleme becerilerine ilişkin benzer bulgular araştırmacı gözlem notlarında da bulunmaktadır. Araştırmacı çocukların dinleme becerilerinin gelişimini "*Dikkatli dinledirler yani bugün ki hikayede çocuklar aslında dikkatli ve devamını bekler nitelikte dinlediler."* (GN, 15.12.15) şeklinde ifade ettiği anlaşılmaktadır. Çocukların dinleme becerilerine gelişimine ilişkin bir başka bulgu da araştırmacı gözlem notun da "*Ben şunu gözlemliyorum çocuklarda, hikayeyi dinlemede daha iyiler. Yani dinlerken daha sakin kalıp gerçekten dinleyebiliyorlar veya uzun süre dinleyebiliyorlar. Öğretmeni takip ediyorlar, bu çok güzel bir şey. ve bu da çocukların çoğunun aslında hikayeyi anladığını gösteriyor."* (GN, 22.12.15) şeklindedir. Öğretmenin ise günlüğündeki *"Bir çocuk anlatırken yarıda kesip diğer çocuklardan devamını anlatması istendi. Daha önceki denemelerimize göre daha başarılılardı."* (Günlük, 15.12.15) şeklindeki notları da çocukların dinleme becerilerindeki gelişimlerine ilişkin gözlemlerini ifade etmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteğiyle oluşturulan uygun stratejiler kullanılarak ilgi çekici etkinlikler oluşturma

sayesinde çocukların daha etkin dinlemeye başladıklarını ve dolayısıyla sözel dil becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Çocukların hikayeyi devam ettirme ve kendi kelimeleri ile hikayeyi anlatmayı içeren sözel dil becerilerindeki gelişimlerinin bir başka kanıtı da öğretmenin "*Bir ya da iki önceki arkadaşının hikayesini devam ettirdi oradan aldı hani o şekilde devam ettirdi. Yani hani anlatanların bir kısmı evet bu beceriyi yapabildiler yani hani bir iki tanesi şey yaptı kendi çaplarında hikaye anlattılar kendileri yorumladılar hani baktılar diğer hikayeye bağlı kalmadılar ama onlarda kendileri bir hikaye oluşturdular*." (GBO, 05.12.15) sözleri ile "*İlk zamanlardaki gelişimleri ile şimdi arasında fark var yani şöyle ki mesela ilk okumaya başladığımızda daha sonra işte çocuklardan mesela hikâyeyi anlatmasını istiyordum ben, eee çocuklar biri anlatıyordu gelen ikincisi onunkinin aynısını anlatıyordu çoğunlukla, taklit ediyorlardı, tekrar ediyorlardı ama şimdi hani kendi ifadelerini de kullanıyorlar hatta büyük bir kısmı arkadaşının anlattıklarını değil kendi isteklerini, kendi düşüncelerini anlatmaya başladılar, yorumlama becerileri daha da geliştiğini düşünüyorum*." (GBO, 05.12.15) sözleridir. Öğretmenin günlüğündeki *"Çocuklar artık daha fazla yeni kelime kullanabiliyor ve yorumlama yetenekleri daha da gelişti."* ile *"Şimdi daha çok düşünmeye ve daha farklı yorumlar yapmaya başladılar."* (Günlük, 05.01.15) şeklindeki notlarından ise çocukların yeni kelimeler kullanmadaki gelişimleri görülmektedir. Bu kanıtlara göre çocukların düşündüklerini ifade etme de, birbirlerini dinleyerek hikayeyi tamamlama becerilerindeki ilerlemeleri görülmektedir. Öğretmenin ifadesinden yola çıkarak çocukların daha etkin dinledikleri ve bir örüntüyü tamamlamadaki başarıları görülmektedir. Bu durum çocukların daha çok kelime duymaları ile yeni kelimeler öğrenmelerini sağlayarak sözel dil becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Benzer şekilde araştırmacının gözlem notlarında "*Bugünkü hikaye tamamlama etkinliğinde çocukların bazıları gerçek anlamda hikayeyi devam ettirmeye çalıştılar. Melis dedi ki "orda ki tavuklar eve girdi" ondan sonra Ege "eve girdikten sonra yumurtlamaya çalışmışlar sonra yumurtaları çatlamış", "suya girmiş sonra suda yıkanmış " dedi. Daha sonra Elçin kendi hikayesini yazdı. Elçinden sonra ışık anne tavuk diğerlerine sordu dedi çünkü Elçin kendi hikayesini anlatırken anne tavuktan bahsetmişti "anne tavuk ormana gitti", "çocuklarını kaybetti " demişti. Işık çıktı anne tavuk diğerlerine sormuş dedi diğer tavuklara sormuş ama görmemişler dedi. Yani Işık'ta elçinin hikayesini devam ettirmeye çalıştı."* (GN, 05.01.16) sözleri çocukların hikayeyi devam ettirmeye çalıştıklarına ilişkin başka bir kanıt olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmen çocukların hikayeyi devam ettirme ile ilgili

gelişimlerini günlüğünde *"Bir çocuk anlatırken yarıda kesip diğer çocuklardan devamını anlatması istendi. Daha önceki denemelerimize göre daha başarılılardı"* (Günlük, 15.12.15) şeklinde ifade ettiği de görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak çocukların koçluk desteği ile oluşturulan etkinlikler aracılığıyla dinleme, konuşma, birbirlerinden farklı kelimelerle konuşma, kaldığı yerden devam ettirme, tamamlama dolayısıyla yeni kelimeler öğrenme ve kullanma, kelime dağarcıklarının zenginleşmesi gibi sözel dil becerilerinde gelişim sağladığı söylenebilir.

Koçluk desteğiyle oluşturulan etkinlikler yoluyla çocukların kelime dağarcıklarının geliştiği de görülmüştür. Birçok kitap içerisinde çocukların seçtiği hikaye kitabının öğretmen tarafından okunmasını içeren etkinlikte başlık bulma, hikaye anlatma stratejilerini çocukların etkin bir biçimde kullandığı görülmüştür. Örneğin "şeker fare" isimli hikaye kitabını öğretmen okuduktan sonra kitaba başlık bulmalarını istemiş ve çocukların kitap için çeşitli başlık bulmalarını öğretmenin "*Bende çocuklar bir sürü başlık bulunca şimdi şaşırdım*." (GBO, 15.12.15) sözleriyle ifade ettiği görülmektedir. Koçluk desteği ile oluşturulan etkinlikler ve öğretmenin kullandığı tekniklerin çeşitlenmesi sayesinde çocukların kelime dağarcıklarının ve ifade edici dil becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Koçluk desteği alan öğretmenin sınıfındaki çocukların ifade edici dil becerilerini gelişimi gösteren diğer bir gösterge ise sorulan sorulara anlamlı cevap vermeleridir. Bu becerinin gelişimi araştırmacının gözlem notlarındaki ""*Yazar kimdir? Yazar ne yapar?" sorularına çocuklar gerçekten güzel cevaplar verdiler. Çocuklar öğretmenim düşündüklerini yazanlar yazardır. Yazarlar sonra onları bize gönderirler örneklerini verdiler."* (GN, 22.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Aynı zamanda araştırmacının gözlem notlarındaki "*Haberleşme, iletişim, ulaşım, müzik, bilgisayar vb. kelimeleri benim gözlemlediğim kadarıyla, haberleşme kelimesinin anlamı için çok güzel fikirler geldi. Başlangıçta* "*Haberleşme kelimesi anlaşılamadı, sonra; gerekli dönütler verildikten sonra çocuk; "Telefonla konuşabiliriz" den sonra mektup atmaya, güvercinle haber göndermeye kadar bir çok haberleşme araçlarını veya haberleşme ilgili fikirlerini öne sürdü."* (GN, 23.12.15) sözleri ile çocukların yeni kelimeler öğrenme, kelimelerin anlamını ve çağrışımları hakkındaki düşünceleri sözel dil becerilerindeki ilerlemelerine kanıt olabilir. Yeni kelimeler öğrenme, bilinen kelimelerden bilinmeyen kelimelerin anlamı öğrenmeye çalışma, kelimenin anlamları hakkında konuşma, kelimeler hakkında sohbet etme gibi becerilerinin koçluk desteği ile geliştiği görülmektedir. Bu bulgu için araştırmacı gözlem notlarındaki "*Adil olmakla ilgili güzel, değişik bir dönüt geldi. Çocuk kelimeyi "Adi" olarak anladı ve*

"Plastik oyuncaklar mesela adidir" dedi. Kelimenin anlamı doğru bir şey şekilde söyledi. Bunun dışında "ölçü" ile ilgili bayağı konuştu çocuklar. İlk önce ölçü kelimesini anlamadılar. "Ölçü ne?" falan gibi kendi aralarında ölçü ile ilgili konuştular. Sonra ölçünün boy ölçmek veya masaları birbirine kıyaslayıp birini ölçüp sonuçlar hakkında konuşup öğretmen anlatmaya çalıştılar." (GN, 23.12.15) ile öğretmen günlüğündeki *"Çocuklar artık daha fazla yeni kelime kullanabiliyor ve yorumlama yetenekleri daha da gelişti."* (Günlük, 05.01.15) sözleri kanıt olarak gösterilebilir. Aynı zamanda benzer bir şekilde farklı teknik kullanmanın ve çeşitli stratejiler geliştirmenin çocukların yeni kelime öğrenmelerini sağladığını 25.12.15 tarihli gözlem notunda şu şekilde belirttiği görülmektedir. "*Öğretmen bugün yeni kelimelerin öğrenilmesini amaçlayan etkinliğinde kelime balıkçılığı tekniğini kullandı. Mesela "endişeli" kelimesini yeni öğrenenler vardı aralarında. "Endişeli neydi? Endişeli nasıldı?" diye konuşanlar oldu aralarında*." (GBO, 25.12.15) Buradan anlaşılacağı üzere çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun, farklı tekniklerin ve çeşitli stratejilerin kullanıldığı etkinlikler hazırlayarak çocuklara kavramlar, kelimeler hakkında sohbet etme fırsatı verildiğinde çocukların sözel dil becerilerinin geliştiğini söylemek mümkündür.

Sözel dil becerilerinin gelişimi gösteren diğer bir kanıt ise öğretmenin Türkçe ve okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak planladığı eş sesli kelimeler ilgili bütünleşik etkinliğinde "*Özellikle bazı seçtiğimiz kelimelerde tam anlamlarını buldular ve hani aslında benim düşünmediğim o kelime ile ilgili farklı kelimeler çıktı. Yani hani bazı kelimelerde gerçekten çok iyi fikir yürüttüler.*" (GBO, 24.12.15) ifadesidir. Bu ifadeden anlaşıldığı gibi çocukların düşündüklerini veya fikirlerini ifade etme ve yeni kelimeler öğrenme ve bağlamsal olarak kelime anlamını öğrenme açısından koçluk sürecinde ele alınan sınıfa uygun etkinlik tasarlamanın çocukların sözel dil becerileri açısından önemini belirttiği görülmektedir.

Aynı zamanda araştırmacının gözlemlerinden not aldığı "*Mesela "yüz" kelimesini Yasin paralardan da 100, sayılardan da 100 var ve yüzümüz var diyerek bir çok anlamını söyledi."* (GN, 24.12.15) sözleri çocukların kelimelerin söylenişleri ve anlamları arasındaki farkı anlayabildiklerini göstermektedir. Çocukların kendi aralarında sohbet ederken benzer kelimeler bulmaya başladıkları belirtilmiştir. Bu bulgu araştırmacı tarafından "*Mesela "kanal" kelimesini konuşurken birisi "kanat" dedi. Çocuklardan biri kanal' a "kanat" diyerek, benzer bir kelime olduğunu fark etti."* (GN, 24.12.15) şeklinde not edildiği görülmektedir. Çocukların fonolojik farkındalık becerilerinden biri olan benzer kelimeler yani kafiyeli kelimeler ile ilgili gelişimlerinin öğretmen tarafından şaşırtıcı bulunduğu yine

öğretmenin "*Ben mesela çocuklardan zıt kelimeleri ya da eş sesli kelimeleri, eş anlamlıları bu kadar çabuk öğrenmelerini beklemiyordum.*" (GBO, 13.01.16) şeklinde ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çocukların kafiyeli kelimeler ile ilgili gelişimlerine bir örnek ise öğretmenin *"Bugün çocuklarla kafiyeli kelimelerle ilgili çalışmalar yaptık. Bu çalışmayı ilk kez yapmış olmamıza rağmen çocuklardan olumlu dönütler aldık. Hatta anlamayacaklarını düşünerek iki kelimeyle bu çalışmayı yapmayı planlamıştık. Ama çocuklar kendiliğinden benzer sesler bile türetebildiler. Bence çalışma oldukça iyi geçti."* (Günlük, 11.01.16) şeklindeki sözleridir. Çocuklar için yeni olan bu kavramın uygun etkinlik ve stratejilerle çok daha kolay hale geldiği görülmektedir. Koçluk desteğiyle çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlanan etkinlerin çocukların sözel dil becerileri gelişimini sağladığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu bulgu çocukların sözel dil becerilerine katkısının yanında fonolojik duyarlılık geliştirdiklerini, sesleri duyar hale geldiklerini de göstermektedir. Çocukların harf sesleri ile ilgili farkındalığını öğretmen *" ---- seslerin artık iyice farkına vardıklarını gösteriyor."* (Günlük, 11.01.16) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak koçluk desteğinin çocukların sözel dil becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Benzer şekilde koçluk desteğinin çocukların sözel dil becerilerini geliştirdiği öğretmen görüşlerinde de belirtilmiştir. Bu kapsamda hikaye anlatma stratejilerden hikaye tamamlamadaki çocuklardaki gelişimi öğretmenin "*Genelde bizimkiler devamını yapmıyorlardı ama bunda bir ilerleme kat ettik şimdi yapamazlar desem ilerlemeyi gördükten sonra yapamayacaklarını düşünmüyorum."* (GBO, 17.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenin "*Aslında ben kesinlikle çocuklarda gelişme görüyorum. Yani yapamayacaklarını düşündüğüm şeyler bile çocuklar da oluşmaya başladı. Az önce bahsettiğim hikâye devam ettirme tekniği mesela."* (GBO, 17.12.15) sözleri araştırmacının öğretmenin ifadelerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmacının gözlem notlarındaki hikaye stratejilerine ilişkin "*Çocuklardan üçü dördü birbirilerinden çok farklı hikâyeler anlattılar ve hikâyeye başladılar geliştirdiler ve bitirdiler. Bu gelişme beni çok mutlu etti. bazıları sadece başını söylediler sonu gelmedi, bazıları bir cümle söyledi."* (GN, 17.12.15) sözleri çocukların hikaye tamamlamadaki gelişimlerine kanıt olarak gösterilebilir.

Koçluk desteği ile oluşturulan ilgi çekici etkinlikler ve uygun stratejiler çocukların dinleme becerilerine olduğu gibi yazı farkındalığını da geliştirmektedir. Yazıyı takip etme becerisini kazandırmaya yönelik hikaye kitabı okuma etkinliğinde öğretmenin "*Kitapla ilgili sorulara hepsi cevap verebildiler bütün hepsini dinlemişler hepsine cevap verdiler yani hani yanlışlık*

olmadı hiç." ve "*Benim bu gün mesela şaşırtan bir şey vardı hani hikaye de geçen kartopu işte kaplumbağaya tuttu, kaplumbağayı kirpi tuttu falan diye bunu çocuklara daha sonra sorduğumda sırasıyla söylediler.*" (GBO, 04.01.16) ile araştırmanın gözlem notundaki "*Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verdiler ve cevapları da doğru verdiler yani gerçekten kitapta geçtiği gibi yani kitapta geçen kavramlarla konularla.*" (GN, 04.01.16) sözleri çocukların yazı farkındalığına ilişkin gelişimi göstermektedir. Bu durum koçluk desteğinin çocukların yazı farkındalığı gelişimlerini olan katkısını göstermektedir. Aynı zamanda araştırmacı 22.12.15 tarihli gözlem notunda çocukların kitaba olan ilgilerinin arttığını şu şekilde söz etmiştir: "*Etkinliklerimizde kitap kullanımının üçüncü ya da dördüncüsü olabilir ve çocukların kitapla daha çok ilgilendiklerini görmeye başladım. Daha çok ilgilenmeye, kitabı araştırmaya başladılar*." (GN, 22.12.15) Bu durum çocukların kitapla karşılaşmalarının sıklığı arttıkça kitaba olan ilgilerinin arttığını göstermektedir. Yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin gelişimi açısından kitabın önemi göz önünde bulundurulduğunda kitapla daha çok buluşmanın çocuklar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Koçluk sürecinde öğretmenin kitabı etkinliklerinde daha fazla kullanması sağlanmıştır. Bu durum öğretmenin günlük notlarında *"Bende bu nokta da öz eleştiride bulundum ve çocuklara kitap sevgisi aşılamak ve kitapla aralarında bağ oluşturmak için bunun yapılması gerektiğinin farkına vardım."* (Günlük, 15.12.15) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin sözlerinden öğretmenin etkinliklerinde kitap kullanımının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için yararına ilişkin farkındalığının arttığı anlaşılmaktadır.

4.1.2.2. Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimi

Çocuk kazanımları temasının kategorilerinden biri olan fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi kategorisinde araştırma süreci boyunca hem öğretmen hem de araştırmada koçluk görevini üstlenmiş araştırmacının geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüğünden yola çıkarak koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin biri olan fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimlerine katkısını ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için kafiyeli kelimeleri ile ilgili etkinlikleri ilk kez uyguladığı *"Benzer kelimeler yani kafiyeli kelimelerle ilk kez çalışıyorsunuz (Ö: hıhı) sanırım değil mi?"* (GBO, 11.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır.

Daha önceki geri bildirim oturumlarında ileride uygulanabilecek fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili planlanan etkinliklerin uygulandığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak zamanda öğretmenin fonolojik farkındalık becerilerinden biri olan kafiyeli kelimeler ile ilgili etkinlikleri koçluk desteği ile eğitim sürecine dahil ettiği söylenebilir. Öğretmen ilk kez uygulanan kafiyeli kelimeler ile ilgili çocukların gelişimlerini *"Bu çalışmayı ilk kez yapmış olmamıza rağmen çocuklardan olumlu dönütler aldık. Hatta anlamayacaklarını düşünerek iki kelimeyle bu çalışmayı yapmayı planlamıştık. Ama çocuklar kendiliğinden benzer sesler bile türetebildiler."* (Günlük, 11.01.16) sözleriyle ifade ettiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmene sağlanan koçluk desteği ile çocukların başlangıç ve son ses farkındalığı, benzer ve kafiyeli kelimeleri içeren fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

Çocukların okuma yazmaya hazır olmaları için gerekli olan fonolojik farkındalık becerilerinin koçluk desteği ile geliştiği görülmektedir. Çocukların sesi tanıma, ayırt etme, başlangıç sesini fark etme, son sesi fark etme, kelimeleri bölümlendirme gibi fonolojik becerilerin gelişiminin sağlandığı ifade edilmiştir. Sesi tanıma, ayırt etme becerisi ile ilgili olarak öğretmenin "*Yani çocuklar artık seslerin iyice farkına vardı. Bir önceki etkinlikten de özellikle hani daha önce bilemedikleri sesleri şu an hani tanıdılar." ve "Yani hani daha öncesinde daha belirgin sesleri algılayabiliyorlardı. Hani çıkarttığımız zaman onların farkındalardı. Özellikle sesli harfler işte yada -ş-, -s- gibi belirgin sesler. Ama şimdi benzer seslerin de farkına varıyorlar çoğunluğu. Büyük bir çoğunluğu farkına varıyor*" ile araştırmacının gözlem notlarındaki "*öğretmen -ş- ile başlayan başka neler var sorusunu sorduğunda çocuklardan biri şeker dedi*." (GN, 12.01.16) ifadeleri çocukların sesleri fark etmeye başladıklarına dair kanıt olarak gösterilebilir. Verilen bir sesle başlayan yeni kelimeler bulmaları çocukların sesi fark etme, sesi ayırt etme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu durum koçluk desteği aracılığıyla öğretmen uygulamalarının çocuklara olan katkısını göstermektedir.

Araştırmacı yiyecek hazırlama etkinliğini okuma yazmaya hazırlık etkinliğine dönüştüren çocukların yiyecekler içindeki malzeme isimlerinin ilk seslerinin ipucu olarak sorulduğu öğretmen ile koçun birlikte planladıkları bir etkinliktir. Etkinliğin amacı başlangıç seslerinin fark edilmesini sağlayarak fonolojik farkındalığı geliştirmektir. Örneğin araştırmacının gözlem notundaki "*Bu yemeğin içinde -S- ile başlayan bir malzeme var? sorusuna çocuklardan biri "sinek" dedi, biri "sabun" dedi."* (GN, 28.12.15) sözlerinden çocukların -s- sesini fark ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenin "*Mesela -s- ile devam etti "sinek". Ama*

mesela hani -z- ile başlayan bir şey söylemedi orada ya da -ç- ile başlayan bir şey söylemedi. Yine oradan "sabun" yada "sinek" diye devam etti." (GBO, 28.12.15) cümlesiyle çocukların yine -s- sesini tanıdığı, diğer seslerden ayırt edebildiklerini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenin bir başka cümlesindeki "*Yani hani daha öncesinde daha belirgin sesleri algılayabiliyorlardı. Hani çıkarttığımız zaman onların farkındalardı. Özellikle sesli harfler işte ya da -ş-, -s- gibi belirgin sesler*." (GBO, 28.12.15) ifadeleri çocuklardaki -s-, -ş- seslerini tanımaya başladıklarına dair bir diğer kanıttır. Bu bulgular çocukların sesi fark etme ile ilgili gelişimlerini göstermektedir. Dolayısıyla fonolojik farkındalık gelişimini yani sesleri duyma, hissetme, ayırt etme becerilerinin gelişimine koçluk desteğinin katkısını göstermektedir.

Başlangıç seslerinin gelişimine ilişkin bir başka bulgu ise araştırmacının 12.01.16 tarihli gözlem notunda "Ö*ğretmen etkinliğe başlamadan önce çocukların başlangıç seslerini fark edip edemedikleri anlamak için bir deneme yaptı. Çocuklara çanta hangi ses ile başlar diye sordu. Çocuklar -ç- dedi. Bu çok güzel bir gelişim göstergesi. Yani artık sesi -ça- yerine -ç- diyorlar. Bunun ayrımına varmış olmaları çok büyük bir gelişim."* (GN, 12.01.16) ifadesidir. Koçluk desteğiyle etkinliklerin zenginleştirilmesi, çocuklara uygun etkinlik seçimi, etkinliklere uygun strateji seçiminin çocukların fonolojik farkındalık becerilerinden başlangıç sesleri ile ilgili gelişime olan etkisi görülmektedir.

Benzer bir şekilde kelimelerin başlangıç seslerini ilişkin gelişimini araştırmacı 13.01.16 tarihli gözlem notların şu şekilde bahsetmiştir. "*Bugün serbest zamanda çocuklar kendi aralarında oyun oynarken "benim babamın adı e sesi ile başlıyor. Sonra benim arkadaşımın adı, benim adım ... sesle ile başlıyor diye kendi aralarında sohbet etmeye başladılar. Başlangıç seslerini kendi oyunlarında yer vermeye başladılar. Daha sonra zıt anlamlı kelimelerle ilgili bir oyun oynadılar*." (GN, 13.01.16) Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri olarak ele aldığımız becerileri içselleştirip günlük yaşantılarında kullanmaları onların bu becerilerdeki gelişimini göstermektedir. Çocuklara uygun fırsatlar sunulduğunda çocukların bahsedilen becerileri kolaylıkla kazanacağı görülmektedir.

Fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimi araştırmacı 28.12.15 tarihli gözleminde "*Örneğin "Ela". -d- , -b- sesini çıkartamadı ama -dö- ile başlayan dedi. Orada -de- demedi -dö- dedi. Kelimenin ilk hecesini seslendirdi."* (GN, 28.12.15) şeklindeki gözlem notlarında çocukların fonolojik farkındalıkla ilgili diğer bir beceri olan hece bölümlemedeki gelişimi göstermektedir. Ayrıca çocuğun harf ismini kullanmaması sesi fark etme gelişimi açısından oldukça dikkat çekicidir. Bu bulgudan yola çıkarak çocuğun harf ismine değil de harf sesine

ilişkin gelişimini göstermektedir. Koçluk desteği alan öğretmenin fonolojik farkındalıkla ile ilgili uygulamalarının çocukların fonolojik duyarlılık kazanmalarına dolayısıyla okuma yazmaya hazırlık gelişimlerini desteklediği görülmektedir.

13.01.16 tarihli uygulama da yapılan fonolojik farkındalık becerilerinden sos sesi fark etme ile ilgili bir etkinlik yapıldı. İlk kez son sesi fark etme ile bir çalışma yapılmasına rağmen çocuklardaki ses farkındalığının gelişimini öğretmenin "*Kadir normalde çok sessiz sakin oturuyor. Hani hiç böyle bir şey bildiğini belli etmiyor ama mesela ben ona ilk kelimeyi söylediğimde hemen bana son sesi söyledi*." (GBO, 13.01.16) örneğinden anlaşılmaktadır. koçluk desteği ile çocukların ilgi ve gelişim düzeylerine uygun etkinlikler hazırlamanın çocukların fonolojik son sesi fark etmeyi içeren fonolojik farkındalık becerilerini gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Çocukların fonolojik farkındalık becerileri ile sözel dil becerilerine ilişkin gelişimini benzer kelimeler ile ilgili yapılan etkinlikte araştırmacı 11.01.16 tarihli gözlem notunda şu şekilde ifade etmiştir. "*Öğretmenin kurbağa ve kaplumbağa kelimesi birbirine benzer mi sorusuna buğlem diğer çocukların aksine hayır benziyor bakın kurbağa-kaplumbağa dedi. Çocuklardan biri de öğretmen askı-atkı örneğini verdiğinde öğretmenin isminden çağrışım yaparak kendiliğinden aslı da benziyor dedi*." (GN, 11.01.16) Çocukların rahatlıkla benzer kelimeleri bulabildiklerine ilişkin örnekler araştırmacı gözlem notlarında şu şekilde ifade edilmiştir "*Örneğin öğretmen pil-fil dedi çocuklardan biri kil dedi. Öğretmen muz dedi çocuklardan biri buz dedi. Öğretmen dağ dedi çocuklardan biri dal dedi. Saç-taç dedi Han maç dedi."* (GN, 11.01.16) Öğretmen ise *" --- çocuklar kendiliğinden benzer sesler bile türetebildiler."* (Günlük, 11.01.16) sözleriyle ifade etmektedir. Çocuklara uygun etkinlikler sunulduğunda kelimelerle, seslerle ilgili gelişim gösterdikleri görülmektedir. Bu gelişimi öğretmen günlüğünde *"Çocuklar artık daha kolay seslerle, hecelerle ilgili çalışmalar yapıyorlar."* (Günlük, 07.01.16) şeklinde ifade etmektedir. Bu durum koçluk desteği alan öğretmenin çocuklara uygun strateji ve etkinlikler kullandığında çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi artıracağını göstermektedir.

Koçluk desteği almanın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimi pek çok yönden olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Genel olarak öğretmen tarafından çocukların gelişimlerinin ilerlemesi ifade edilmiştir. Örneğin öğretmenin 19. geri bildirim oturumdaki *"Aslında şimdiye kadar verdiğimiz kazanımların çoğunluğunu çocuklarda gözlemleyebiliyorum. Çoğunluğu bu nokta da aslında ilkokula hazır durumdalar. Yani o seviyeye getirdiğimiz bazı öğrenciler var. Yani hepsi adına söyleyemem ama. Yani bu*

senenin başı ve sonu yani şu geldiğimiz ilk dönemin sonu diye karşılaştırsak arada büyük bir şey var, uçurum demeyeyim ama gelişim çok var. Evet. başarılı sesleri çıkarttığını fark ettim." (GBO; 13.01.16) sözlerinden gerekli destekle çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Yaptığımız çalışmalarda artık çocuklar daha önce öğrendikleri şeyleri de transfer edebiliyorlar. Bir alt yapı oluştuğundan yeni olan şeyleri daha kolay öğreniyorlar."* (Günlük, 12.01.16) şeklindeki sözlerinden çocukların kazandığı beceriler doğrultusunda öğrenmelerinin de geliştiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Koçluk desteği alan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin farkındalığı ve bilgisi arttıkça uygulamaları daha kolay ve eğlenceli hale gelmektedir. Dolayısıyla çocuklar için zengin uyarıcı ortam ve onların gelişimi yetenekleri ilgileri doğrultusunda uygun stratejilerle hazırlanmış etkinlikler sayesinde de gelişimleri daha hızlı bir şekilde gerçekleşmekte ve ilkokuldaki okuma yazma öğretimi için daha hazır duruma gelecekleri ifade edilmektedir. Öğretmenin *"Çocuklar daha çok konuşuyor ve daha çok kendilerini ifade edebiliyorlar ve ilkokula yardımcı alt yapı becerilerin çoğunluğunu kazandılar."* (Günlük, 07.01.16) sözleriyle çocukların ilkokula hazır durumda olduklarını düşündüğünü göstermektedir. Öğretmen koçluk desteği ile çocukların gelişimlerini *"Çalışmanın sonuna yaklaştıkça çocuklardaki gelişim iyice belirginleşti."* (Günlük, 11.01.16) ve "*Çocukların gelişimi fark edilebilir ölçüde gelişme gösterdi. Bu da çalışmanın ne kadar faydalı olduğunu gösteriyor."* (Günlük, 12.01.16) sözleriyle açıkladığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından yararlı bulduğu söylenebilir.

Koçluk sürecinde çocuklardaki fonolojik farkındalık becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Örneğin 24.12.15 tarihinde çocukların beslenme saatlerinde kek yemeleri sırasında araştırmacı çocuklarla sohbet etmiştir. Bu sırada çocuklar kendi aralarında çocukların bu kekin içinde neler var? sorusu ile bir oyun oynamaya başladıkları gözlenmiştir (GN, 24.12.15). Araştırma kapsamı dışında kalan bu oyunda araştırmacı çocuklara *"-s- la başlayan bir şey daha var içinde, -y- ile başlayan bir kelime.*" (GBO, 24.12.15) şeklindeki sözleriyle yiyeceklerin başlangıç sesleri olan ipuçlarını vermiştir (GN, 24.12.15). Çocuklar tarafından çok eğlenceli bulunan bu oyunda çocukların akıl yürüterek çoğu yiyeceğin ismini buldukları gözlenmiştir (GN, 24.12.15). Bu durum sınıf içi uygulamaların okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine nasıl dönüştürülebileceğine dair öğretmen için bir fikir

oluşturmaktadır. Koçluk desteğinin çocukların fonolojik farkındalık becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerine katkısına kanıt olarak verilebilir.

Kelimeleri bölümlendirme becerisinin gelişimi için yapılan okuma yazmaya hazırlık etkinliğinde çocukların kelimelerdeki heceleri doğru bir biçimde hecelediği öğretmenin "*Onlardan hece sayısı kadar işte göstermelerini istedik ve 1 kişi ya da 2 kişi dışında hepsi doğru hece sayısı kadar blok koydular*." (GBO, 07.01.16) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin "*Hani diyelim ki atlamak. At-la-mak. Aldı koydu sayarak koydu*." (GBO, 07.01.16) sözleri çocukların kelimeleri doğru bir biçimde bölümlendirebildiğini gösteren bir kanıt olarak sunulabilir. Kelimeleri doğru telaffuz edemeyen çocukların dahi kelimeyi doğru bir biçimde bölümlendirebildiğini sağladığını öğretmen "*Ben şunu da fark ettim. Mesela Yasin kelimeleri çok yuvarlayarak söyleyen bir çocuktu. Kelimeler çoğunlukla anlaşılamıyor. Ama bugünkü hecelemede çok daha başarılıydı*." (GBO, 07.01.16) sözleriyle ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgu kelime bölümlendirme çalışmalarının çocukların kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmesini sağlayabileceğini işaret etmektedir. Daha önce kelime bölümlendirme etkinliği yapılmamasına rağmen koçluk desteği ile hazırlanan uygun etkinlikler sayesinde çocukların kelimeleri doğru bir biçimde bölümlendirerek fonolojik farkındalık becerilerinde gelişim gösterdikleri söylenebilir. Bu durum koçluk desteğinin çocukların fonolojik farkındalık becerilerine olan katkısını göstermektedir.

4.1.2.3. Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi

Çocuk kazanımları temasının kategorilerinden biri olan yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi kategorisinde araştırma süreci boyunca hem öğretmen hem de araştırmada koçluk görevini üstlenmiş araştırmacının geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüğünden yola çıkarak koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin biri olan yazı farkındalığı becerilerine olan katkısı ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Çocukların yazı farkındalığına becerilerinden yazıyı takip etme ilgili gelişimlerini araştırmacının gözlemlerindeki "*Neşe, Yasin, Ege, Işık bunlar kitaba bakarak biri parmağıyla biri gözüyle kitabı takip ediyorlardı. Ege sayfaları katlayarak, o sayfada olduğunu fark ederek kitabı takip ediyordu. Diğer tarafta örneğin Nisan, Han beklemeyeceğim kadar dikkatli davranarak kitabı takip ettiler. Sonra Melike gerçekten iyi*

takip etti. Sonuçta bizim diğer sayfaya geçtiğimizi takip ettiler. Alt satıra geçildiğinde öğretmenin parmağını takip edip, bunu kendi sayfalarında da uygulamaya çalıştılar." (GN, 01.04.16) notlarından anlaşılmaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıfta daha önce bu tür yazı farkındalığı etkinliği gerçekleştirilmediği öğretmen tarafından ifade edilmektedir. Koçluk desteği ile oluşturulan uygun etkinlik ve stratejiler sayesinde çocukların yazıyı takip etmeye olan ilgileri ve bunu kendilerinin yapmaya çalışmaları, bazı çocukların doğru bir biçimde kitaptaki yazıları takip etmeleri koçluk desteği ile öğretmen gelişiminin çocuklardaki ilerlemeyi etkilediği söylenebilir.

Çocukların tabela, levha veya sembolleri okumasını sağlayan çevresel yazı ile ilgili etkinlikte çocukların çevresel yazılara olan ilgisi ve onların mesajını anlama açısından çocukların gelişimini araştırmacı gözlem notundan şu şekilde bahsetmiştir. "*Mesela kaygan zemin levhası hakkında oldukça çok konuştular. Levhayı gördüklerin levhanın adını kaygan zemin işareti olarak doğru bir şekilde söylediler. Ardından levha hakkında sohbet etmeye başladılar. "Temizlikçiler yeri temizlemiştir orası o yüzden ıslaktır, kayıp düşmemek için bu işareti koyar öğretmenim" gibi levhanın mesajını söylediler.*" (GN, 08.01.16) Bu bulgudan yola çıkarak koçluk desteği ile hazırlanan çevresel yazı etkinliklerinin çocukların yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin gelişimi açısından katkısını göstermektedir. Çocuklar tabela, levha vb. yani yazı yerine geçecek sembollerin bir anlam taşıdığını ve bir mesaj içerdiğini anlamalarını sağlamaktadır. Bununla beraber çocukların bu semboller hakkında sohbet etmeleri, konuşmaları onların kelime dağarcıklarını geliştirecek, yeni kelimeler öğrenmelerini sağlayacak dolayısıyla sözel dil becerilerini geliştirecektir. Koçluk desteği alan öğretmenin bu tür çevresel yazı etkinlikleri yapmasının çocukların yazı farkındalığı becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmacı 13.01.16 tarihli gözlem notunda çocuklardaki yazı farkındalığı ile ilgili gelişimi şu şekilde aktarmıştır. "*Öğretmenin gösterdiği karttaki resim için Eda ay dedi. Daha sonra biz ona ay dede diyoruz dedi. Öğretmen tek kelime olarak söylemeniz gerekiyor, buna ay diyelim dedi. Ege de ama o 2 kelime dedi. Ege, edanın söylediğinin 2 kelimeden oluştuğunu fark etti. Yani artık kelimeleri birbirinden ayırıp kelime sayılarını söyleyebiliyor. Aynı zaman da Ege gözlemlerim sırasında yakınımda oturuyor. Ne yaptığımı sorup, … öğretmenim siz bizim söylediklerimizi mi yazıyorsunuz dedi. Yani söylenenlerin yazıldığını biliyor. Yazı farkındalığının gelişimini gösteren çok güzel bir davranış. Çünkü söylenen şeylerin yazıldığının farkında sürekli neler yazdığımı merak edip ne yazıyorsunuz, bizim söylediklerimizi mi yazıyorsunuz? sorularını soruyor. Hatta öğretmenim şimdi ip dedi ip mi*

yazıyorsunuz diyor. Egenin yazı farkındalığının gelişimini görmek çok güzel." (GN, 13.01.16). Bu bulgudan anlaşılacağı üzere çocukların söylenen sözcüklerin yazılı kelimelere dönüşmesini fark etmelerini içeren yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine bir örnek olarak verilebilir. Bu durum koçluk desteğinin çocukların yazı farkındalığı becerilerine olan katkısını göstermektedir.

13. geri bildirim oturumunda birlikte okuma stratejinin kullanıldığı hikaye okuma etkinliğini araştırmacı "*Ama biliyor musunuz dün hani konuşmuştuk ya cümleler arasında durun, tekrar başlayın (Ö: hıhı), durun tekrar başlayın (Ö: hıhı). Bunun da çok faydası var. Siz her durduğunuzda onlar yeni bir yere geçtiğinizi fark ediyorlar (Ö: hıhı, evet evet). Anlatabildim mi? Mesela sayfayı geçiyorsunuz siz (Ö: hıhı), ki parmağınızla göstermeden geçtiniz. Çocuklar bunu fark ediyor. Çünkü siz duruyorsunuz, tekrar başlıyorsunuz, duruyorsunuz, tekrar... Yani çocuk tahmin edebiliyor şurada olmalı, burada olmalı (Ö: hıhı) Yani bunlar çok önemli şeyler. Yani evet okul öncesinde biz cümle nedir, kelime nedir, işte paragraf nedir, işte satır nedir, harf nedir. Bunları öğretmiyoruz (Ö: evet). Ama bunları fark ettirmeye çalışıyoruz. İşte böyle fark ediliyor Ayşe öğretmenim (Ö: hıhı). Yani anlatabildim mi? Yani bunları böyle yaşayınca daha iyi anlaşılıyor (Ö: evet evet) değil mi? Yani biz cümle şudur budur öyle bir girişimimiz yok (Ö: hıhı).*" (GBO, 05.01.16) sözleri ile değerlendirdiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin araştırmacı tarafından daha önceden belirtilen stratejinin kullanımına ilişkin özelliklere dikkat ettiği görülmektedir. Hikaye kitabının birlikte okuma stratejisi ile gerçekleştirildiğinde çocuklarda kelime, cümle, satır, diğer sayfaya geçme gibi yazı farkındalığı becerilerinin geliştiği görülmektedir. Çocukların kelimeleri, cümleleri, diğer sayfaya geçildiğini fark edebilmelerini sağladığını belirtilmiştir. Koçluk desteği ile öğretmen yeni bir strateji öğrenmiş ve stratejiyi doğru kullanması sonucunda çocuklardaki gelişim yansıması görülmektedir.

4.1.3. Öğretmen Kazanımları

Koçluk desteği verilen öğretmenin gerek okuma yazmaya hazırlık becerileri gerekse uygulamalar sırasında kullandığı stratejiler, etkinlik planlama alanlarından değişim ile gelişmenin olduğu gözlem, koçluk geri bildirim oturumları, öğretmen günlüğü ve öğretmen görüşmesi ile belirlenmiştir. Öğretmen Kazanımları temasında koçluk desteği öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili farkındalığının gelişimine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmen kazanımları teması yöntem, teknik ve strateji gelişimi, materyal kullanımının gelişimi ve alan bilgisi gelişimi kategorilerinden oluşmaktadır.

4.1.3.1. Yöntem, Teknik ve Strateji Bilgisinin Gelişimi

Öğretmen kazanımları temasının kategorilerinden biri olan yöntem, teknik ve strateji bilgisinin gelişimi kategorisinde araştırma süreci boyunca hem öğretmen hem de araştırmada koçluk görevini üstlenmiş araştırmacının geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüğünden yola çıkarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik yöntem, teknik ve strateji bilgisinin gelişimi ilişkin kanıtlar ve öğretmenin yöntem, teknik ve strateji bilgisini geliştirilmesine yönelik koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmene verilen koçluk desteğinin öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri çeşitlendirdiği daha önce kullanmadığı yöntem, teknik ve stratejileri kullanmaya başladığı, önceden bilinenlerin ise daha etkin kullanıldığı, etkinlikleri tasarlama ve değerlendirmedeki gelişimini artırdığı görülmektedir.

01.07.16 tarihli geri bildirim oturumunda öğretmen "*Benim bilmediğim teknikler vardı. Ben mezun olduktan sonra yeni teknikler uygulanmaya başlandı. Sayenizde bunları öğrendim. Daha fazla mesela ses eğitimini ben şöyle yapıyordum. Genelde belirgin sesleri veya sesli harflerle ilgili biz ses çalışması yapıyordum. Ama bu kez bütün sesleri kapsayan bir çalışma yaptık*." (GBO, 01.07.16) sözleri ile yöntem, teknik ve strateji açısından koçluk desteğinin gelişimine olan katkısını açıkça belirtmektedir. Öğrendiği yöntem, teknik ve stratejileri diğer etkinlik ve beceri kazandırma sürecinde kullanabileceğini ise "*Hani o bütün etkinliklerde gözlemleniyor artık. Teknikleri farklılaştırıyorum sizden aldığım. Diğer etkinliklerde de kullanıyorum mutlaka. Bundan sonra da kullanacağıma eminim*." (GBO, 01.07.16) sözleri ile ifade ettiği anlaşılmaktadır. Koçluk desteği ile edindiği yeni stratejilerin kendinin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına etkisini ise öğretmen *"Kullandığımız teknikler ve materyallerin olumlu dönütlerini alıyoruz."* (Günlük, 11.01.16) sözleri ile ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında yöntem, teknik ve stratejilerin becerileri kazandırmayı kolaylaştırdığını fark ettiği söylenebilir. Etkinliklerinin doğasına uygun kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri değiştirdiği görülmektedir. Dolaysıyla koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek yöntem, teknik ve stratejileri öğretmene kazandırdığı söylenebilir.

17.12.15 tarihinde öğretmen çocuklara hayvan maskeleri dağıtmıştır. Sözel dil becerilerini geliştirmek için hayvanların özellikleri hakkında konuşmalarını, sohbet etmelerini sağlamıştır. 4. geri bildirim oturumunda sözel dil becerilerinin desteklenmesini amaçlayan

bu etkinlik ve uygulamanın değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmacının ilgili tarihli gözlem notunda sözü geçen etkinlikle ilgili olarak "*Öğretmen etkinlikte soru sorma tekniğinin kullanımına ilişkin çok doğru bir şey yaptı. Çocuğun çocuklara soru sorması veya diğer çocukların anlatan çocuğa soru sormasını sağladı. Çocuklardan biri taktığı maskeyle ilgili arkadaşlarına çok iyi sorular sordu. Kendi arı maskesi takmıştı ve arının nerde yaşadığıyla ilgili, ne topladığıyla ilgili arkadaşlarına soru sordu*." (GBO, 17.12.15) ifadeleri yer almıştır. Bu ifadelerde görüldüğü gibi öğretmenin çocukların sözel dil becerilerini geliştirecek farklı teknikler uygulamaya başladığı dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak koçluk desteğinin yöntem, teknik ve strateji yönünden öğretmene katkı sağladığı söylenebilir.

10. ve 12. geri bildirim oturumunda öğretmen soru sorma tekniği ile ilgili kendi gelişimini şu şekilde "*Yani şöyle, mesela sorularda sınırlı sorular sormaya çalışıyordum genelde, hani cevaplarının belirli, mesela "evet-hayır" yada işte ne bileyim "salata" şeklinde. Ama daha hani açık uçlu sorular sormam gerektiğini.*" (GBO, 28.12.15) ve "*Düşündüren şeyler sormam gerektiğini söylemiştiniz. Ben bunun doğru olduğunu düşünüyorum. Ve hani olabildiğince o şekilde yapmaya çalışıyorum.*", "S*orularımızı daha açık uçlu bırakmaya başladım olabildiğince*." (GBO, 04.01.16) ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen soru sorarken nelere dikkat etmesi gerektiğini, nasıl soru soracağını, sorulan soruların çocuklar için önemini kavradığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak koçluk desteğinin öğretmenin kullandığı teknikleri geliştirmesi yönünden katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Ayrıca çeşitli teknikler uygulamanın çocuklardaki yansıması da araştırmacının gözlem notunda görülmektedir. Öğretmenin bildiği tekniklerden farklı olarak kullandığı tekniklerden biri de kendi ifadesinden anlaşılacağı üzere kelime balıkçılığı tekniğidir. Öğretmenin *"Bugün etkinliğe Balıkçı tekniği ile başladık"* (GBO, 28.12.15) ve *"Etkinlikte Balıkçı tekniğini kullandık."* (Günlük, 25.12.15) sözlerinden koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin yeni teknikler öğrendiği anlaşılmaktadır. Bu durum yeni teknikler öğrenme açısından koçluk desteğinin öğretmene olan katkısını göstermektedir.

28.12.15 tarihinde yiyecek hazırlama etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte reçete tekniği kullanılarak sayılar, semboller ve işaretler kullanarak görsel okuma yapılması sağlanmıştır. Diğer amacı da fonolojik farkındalık becerilerinden başlangıç seslerinin hissedilmesini amaçlayan bu etkinlik araştırmacının gözlem notunda "*Öğretmen bugün yiyecek hazırlama etkinliğinde "reçete" tekniğini kullandık. İlk kez uygulana bu teknikle çocuklar rakamlar ve resimleri birleştirerek tarif yazmaktan çok mutlu oldular.*" (GBO, 28.12.15) sözlerinden

anlaşılmaktadır. 10. geri bildirim oturumda öğretmenin "*Geçen kullandığımız* "*balıkçı tekniğini" ben bilmiyordum. Onu öğrendim. "Reçete tekniğini" biliyordum ama daha önce çocuklar üzerinde kullanmamıştım. Yani hani bunu hatırlattınız bana aslında*." (GBO, 28.12.15) sözlerinden koçluk desteğinin öğretmene bilmediği yeni yöntem, teknik ve stratejileri kazandırma açısından katkısı görülmektedir. Öğretmenin reçete tekniğinin farklı bir etkinlikte ve farklı şekilde kullandığını araştırmacı gözlem notunda şu şekilde belirtmiştir. "*Reçete tekniğini kek tarifi yazmak için kullandı. Kek yapımı için gerekli malzemeleri rakamlar, şekiller ve resimlerle çocukların yazmasını. Hazırladıkları tarifleri daha sonra kolaylıkla okudular*." (GN, 28.12.15) Bulgudan yola çıkarak öğretmenin teknikleri etkin bir biçimde kullanmaya başladığı söylenebilir.

Sayfalardaki kelimelerin, kelime sayılarının, kelimeler arasındaki boşlukların, nokta işaretinin, yazının yönünün, sayfaların art arda gelmesi gibi becerileri kapsayan yazı farkındalığının geliştirmesi geliştirilen etkinlikte birlikte kitap okuma tekniği kullanılmıştır. (GBO, 04.01.16) Yeni teknikler öğrendiğini ve daha fazla materyal ve teknik kullandığını söyleyen öğretmen 04.01.16 tarihli geri bildirim oturumunda "*Normalde de ben okuma yazmaya hazırlık yada Türkçe etkinliklerinde teknikler kullanıyordum evet ama daha fazla etkin materyaller kullanmaya başladım yani mesela hani daha önce bu aynı kitap uygulamasını yapmamıştım hiç eee ve çocuklar adına da yararlı olduğunu mesela bu gün gördüm.*" (GBO, 04.01.16) sözleri ile ifade ettiği görülmüştür. Aynı zamanda bu bulgudan anlaşılacağı üzere öğretmen yeni öğrendiği tekniklerin çocuklar için yararlı olduğunu belirttiği görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenin "*Bence de hatta şunu düşünüyorum hani etkinliğin sonunda arkadaşlarına ee kitap okuma çalışması yaptırdık normalde hani ee bi çocuk bi hikâye anlatırken çoğunlukla gürültü oluyordu dinlemiyorlardı arkadaşlarını hani çocuklar sesini çok fazlada ayarlayamıyorlardı ama hani iki kişiye hikâye anlattırdığımız halde ikisini aslında dinlediler, bütün hepsini dinlemişler.*" (GBO, 04.01.16) şeklindeki sözleri ile çocuklardaki gelişimi ifade etmektedir. Aynı zamanda kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin etkinlikleri daha eğlenceli oyunlar haline getirerek çocukların öğrenmelerini ve öğretmenin uygulamalarını kolaylaştırdığı söylemek mümkündür.

Yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek amacıyla 05.01.16 tarihli uygulama da büyük boyutlu kitaplar tekniği kullanılmıştır (GN, 05.01.16). Bu teknik de çocuklar kitabın büyüklüğünden yararlanılarak çocukların okunan kelimeleri parmakla takip etmesi, kelimeler arası boşluklara dikkat edilmesi, nokta işaretinin anlamının kavranması, sayfaların takip edilmesi gibi yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması sağlandığı görülmektedir.

06.01.16 tarihinde yapılan etkinlikte yazı farkındalığını ve dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikte, belirlenen kelimeleri duyduklarında belirlenen sözcükleri söyleme tekniği kullanıldı (hikaye kitabında geçen her tavuk kelimesinde gıt gıdak, her yumurtlamış kelimesinde el çırpma yapıldı). Bu şekilde çocukların hikayeyi takip etme, etkin dinleme ve kelimeleri ayırt etme becerilerinin gelişmesi sağlandı. Kullanılan tekniğin uygunluğu öğretmenin "*Hemen hemen hiç kelime kaçırmadılar gibiler.*" (GBO, 06.01.16) ifadesinden anlaşılmaktadır. Bu bulgu çocukların dinleme becerilerindeki gelişime örnek gösterilebilir. Yeni kelime öğrenilmesi ve zor kelimeleri doğru telaffuz etmeyi sağlayan kelime çantası tekniği kullanıldı. (GN, 06.01.16) Kelimelerin yüksek sesle söylenmesine ve kendinden önceki çocukların kelimelerini tekrar etmesini sağlan kelime çantası tekniği ile çocukların sözel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlandığı görülmektedir. Öğretmenin etkinliklere başlarken parmak oyunu, tekerleme gibi tekniklere yer verdiği görülmektedir. Araştırmacı gözlem notundaki "*Öğretmen kitap okumaya geçmeden önce tavşanlarla ilgili bir parmak oyunu oynadı.*" (GN, 22.12.15) cümlelerinden anlaşılmaktadır. Çocukların sözel dil becerilerini geliştirecek olan parmak oyunlarını etkinliklerinde yer vermeye başladığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteğinin öğretmenin yöntem, teknik ve strateji yönünden gelişmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla yöntem, teknik ve strateji açısından gelişim sağlayan öğretmenin uygulamalarının ise çocukların yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerini gelişmesini sağladığı söylenebilir.

Öğretmen etkinliklerde uyguladığı gösteri tekniğinin ne olduğu, nerelerde kullanılabileceği ve nasıl kullanacağına ilişkin gelişimini "*Şimdi bu gösterip yaptırma üzerine konuşmuştuk daha önceki şeylerimizi. Ben fark ettim ki sizin de söylediğiniz gibi gösterdiğim zaman daha iyi yapıyorlar. Yani o yüzden ben açıkladığım zaman bazı çocuklarda bu havada kalıyor, anlaşılmıyor. Onun üzerine de şunu düşündüm ben; açıklıyorum ama daha sonra gösterip yaptıracağım. Gösterdiğim zaman çocukta bu daha iyi oluşacak. En azından benim gösterdiğimle öğrensin ki şu an için algılamadıklarını, gösterdiğim zaman algılansın diye o yüzden biraz daha açıklamayı kısa tutup hani göstermeye yöneldim.*" (GBO, 21.12.15) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Çocukların etkinliği daha etkin bir şekilde gerçekleştirebilmesi ve kazandırılmak istenen becerinin daha kolay etkin bir öğrenilmesi için neyi, nasıl yapacaklarını bilmeleri önemlidir. Öğretmenin bu konudaki eksikliğini anlayarak koçun önerisiyle neler yapabileceğini öğrendiği ve etkinliklerinde kullandığı teknikleri geliştirmeye başladığını *"Benim içinde etkinlik yapmak daha zevkli oluyor. Gün geçtikçe daha çok yol kat ettiğimizi düşünüyorum."* (Günlük, 17.12.15) sözleri ile ifade ettiği

görülmektedir. Öğretmenin tekniklerin doğru ve etkili kullanımına yönelik uygulamalarının koçluk sürecinde geliştiği söylenebilir. Seçilen doğru ve uygun yöntem, teknik ve stratejilerin öğretmenin gelişimine etkisini kendi sözleri ile şu şekilde ifade etmiştir: "*Geri bildirim oturumlarında konuştuğumuz yöntem ve tekniklerin yararını görüyorum.*" (GBO, 22.12.15) ile *" --- öğretmenim verdiği tavsiyeler uygulanabilir şeyler. Etkinliklerde dikkate almaya çalışıyorum. Hatta bugün bir önceki gün kavuştuğumuz gösterip yaptırma tekniğini kullandım. İlk önce unuttum ama çocuğun yapamadığını görünce sevinç öğretmenimle konuşmamız aklıma geldi. Uyguladım ve çocuklardan daha başarılı sonuçlar aldım"* (Günlük, 17.12.15). Öğretmenin koçluk desteğinin etkinliklerini ve uygulamalarını geliştirerek kendi açısından yararını ifade ettiği görülmektedir. Benzer bir ifadesi de 11. geri bildirim oturumunda "*Ve hani kullandığımız tekniklerin de böyle çeşitlenmesi aslında hoşuma gidiyor. Hem bana yeni teknikler katılıyor daha sonraki hani devreler için.*" sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Koçluk desteğinin öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve stratejilerini etkin bir biçimde kullanmasını ve çeşitlendirmesini sağladığını göstermektedir.

6. geri bildirim oturumunda öğretmen hikaye anlatma teknikleri açısından kendi gelişimini "*Hikayeyi anlatma konusunda artık hani sizin de fikirlerinizle bayağı ilerleme kaydettiğimizi görüyorum*." (GBO, 22.12.15) sözleriyle belirttiği görülmektedir. Öğretmenin ifadesinden de anlaşılacağı üzere koçluk desteğinin öğretmenin hikayeyi anlatma açısından gelişimini desteklediğini açıkça belirttiği görülmektedir. Bu bulgu koçluk desteğinin öğretmenin uygulamalarına olan katkısını göstermektedir.

Araştırmacının gözlem notunda öğretmenin gelişimine dair "Ö*ğretmen çocuklarla daha rahat iletişim kuruyor. Onlarla daha yakın (fiziksel olarak) iletişime giriyor. Mesela bugün çocuklarla birlikte yerde oturdu."* (GN, 17.12.16) sözleri öğretmenin koçun çocuklarla daha samimi bir şekilde, onlarla temas halinde olunması gerektiği önerisini uyguladığı görülmektedir. Burada öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin gelişiminden söz etmek mümkündür. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteğinin öğretmenin sınıf içi uygulamalarına olan katkısı görülmektedir.

Öğretmen "*Çocuklar yetişkinler bir şey anlattığında dikkatlerini veriyorlar ama kendi akranları bir şeyler anlattığında çok fazla dinlemiyorlar, çocuklarımız hikaye anlatılırken kendi hallerinde davranmaya devam ettiler*." (GBO, 14.12.15) ifadesiyle çocukların dinleme becerileri ile sınıf yönetimi ve etkinliğin içeriği ve gelişim düzeyine uygunluğu, doğru yöntem ve strateji seçimi sorunlarını birbirine karıştırdığı görülmektedir. Bunun üzerine araştırmacı *"Sizce neden dinlemediler?*" sorusu ile öğretmenin gerçek sorunu

bulması sağlanmıştır. Öğretmenin çocukların dinleme becerilerini değerlendirmesini doğru bir şekilde yapabilmesi için araştırmacı tarafından şu açıklama yapılmıştır. "*Çocukların dinlememelerinin bir çok nedeni olabilir. Neden dinlemediklerinin sebebini bulmak oldukça önemlidir. Sorunu tespit edebilirsek çözüm bulabiliriz. Buradaki asıl problem hikayeyi dinlememek mi yoksa etkinliğin uygunluğu mu? Bunu öğrenmemiz gerekir. Sizce ne olabilir*?" (GBO, 14.12.15) bu şekilde etkinliklerin çocukların gelişimlerine uygun bir şekilde hazırlanması gerektiği vurguladığı görülmektedir. Aynı zamanda büyük grup etkinliği olarak hazırlanan hikaye anlatma etkinliğinde hikayeyi dinleyen çocukların aktif bir biçimde hikayeyi dinleyebilmesi için yapılan "*Çocuklar hikayemizi dinlediniz değil mi şimdi bakalım bir de ışık anlatacak ışık' ın hikayesi acaba nasıl? Işık' ın hikayesini kim devam ettirmek ister? Ege sen buradan devam edebilir misin acaba? Bu hikayenin sonu nasıl olabilir ege? gibi çocukları daha kısa aralıklarla ama hepsini içine alacak bir şekilde belki düzenleyebilir miyiz? Siz buna katılıyor musunuz çocuklarla bu tür bir yöntemi uygulayabilir miyiz? Hikayenin başını ışık anlatsın orta kısmını ege, sonunu aydın anlatsın. Bu yöntemle hikaye anlatabilirler mi sizce?*" (GBO, 14.12.15) hikaye tamamlatma önerisi ile öğretmenin çocukların hikayeyi nasıl daha aktif bir şekilde dinleyebileceği hale getirebileceğini görmesi sağlandığı anlaşılmaktadır. Koçluk sürecinde öğretmene etkinliklerde kullanabileceği bir çok yöntem ve tekniği farklı şekillerde kullanarak çocukların gelişimini sağlayabileceği fark ettirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte öğretmene çocukların daha iyi dinlemeleri için öğretmenin etkinliğe başlamadan önce etkinliğin ilgi çekici hale gelmesi için hikayeyi dinleme konusunda çocukları motive etmenin başka bir yol olduğunu "*Etkinliğe başlamadan önce çok iyi motive etmek lazım çocukları. Şimdi nisan hikaye anlatıyor. Bakalım nisan hikayeyi nasıl anlatacak? Sonra aydın anlatabilir belki sonra neşe anlatabilir bakalım onlar nasıl anlatacak çok iyi dinleyin çocuklar. Sizin az önce bir şey söylediniz çocuklar ya baştan anlatıyor ya da aynı şeyi söylüyorlar demiştiniz. İşte burada bizim daha net yönergeler vermemiz gerekir. Çocukların ne yapacaklarını nasıl yapacaklarını bilmeleri gerekir*" (GBO, 14.12.15) sözleri ile açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin günlüğündeki *"Kartlar çocukların çoğunun dikkatini çekti ve dinlediler."* (Günlük, 14.12.15) şeklindeki notundan da geri bildirim oturumunda öğretmen ile konuşulan stratejilerin öğretmen tarafından yararlı bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum koçluk desteğinin öğretmene olan etkinliklerin ilgi çekici hale gelmesi açısından yöntem, teknik ve stratejilerin nasıl kullanılacağı yönünden katkı sağladığını göstermektedir.

Öğretmenin "*ilk önce çocuklara 4 tane kitap gösterildi. Bu kitaplar arasında bir oylama yapıldı. Hangisini daha çok isteyen varsa bu oylama sonucunda o kitap okundu. Ee daha sonra hikayeye başlamadan önce çocuklara hikayenin gidişi hakkında bilgi verildi. Ee yani öncesinde başlık buldurulacağı söylenmeyeceği. Daha sonra hikayemizi anlattık kitaptan okuduk. Daha sonra çocukların kendileri bir başlık bulmalarını istedik. Sonra çocuklara hikayemizi anlattırdık yarıda böldürdük diğer arkadaşına devam ettik*." (GBO, 15.12.16) şeklinde uyguladığı etkinliğini açıkladığı anlaşılmaktadır. Açıklamalarından yola çıkarak öğretmen koçluk sürecinde etkinliği geliştirmek için geliştirdiği stratejiler, etkin öğrenme yöntem ve teknikler görülmektedir. Geri bildirim oturumunda yapılan görüşme de araştırmacı "*Kitapların ön yüzlerini gösterdiniz. Acaba çocukların daha çok inceleyip onlar hakkında o kitaptaki resimler hakkında konuşmalarına fırsat verseydik acaba fikirlerini daha iyi oluşturabilirler miydi. Siz ne düşünüyorsunuz bu konuda*." (GBO, 15.12.16) şeklinde kitabı dolayısıyla etkinliği geliştirici öneride bulunduğu görülmektedir. Öğretmenin etkinlikleri geliştirmek için uygun yöntem, teknik seçmesi veya geliştirmesi öğretmenin bu konudaki gelişimini göstermektedir. Dolayısıyla koçluk desteğinin yöntem, teknik ve strateji yönünden öğretmene katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.3.2. Materyal Kullanımının Gelişimi

Öğretmen kazanımları temasının kategorilerinden biri olan materyal kullanımının gelişimi kategorisinde araştırma süreci boyunca hem öğretmen hem de araştırmada koçluk görevini üstlenmiş araştırmacının geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüğünden yola çıkarak koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik materyal kullanımının gelişimine olan katkısı ve öğretmenin materyal kullanımının geliştirilmesine yönelik koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenin koçluk desteği ile materyal kullanımının çeşitlendiği görülmektedir. Materyal kullanımının çeşitlendiği araştırmacının gözlem notlarında şu şekilde "*Onun dışında tabii etkinliklerinizi olabildiğince materyalle yapmaya çalışıyor. Basit ve net bir şekilde vermeye çalışıyor.*" (GN, 13.01.16) belirtildiği anlaşılmaktadır. Materyalleri de çeşitli eğitim durumları için kullandığını belirtmiştir. Bu duruma öğretmenin 7. geri bildirim oturumundaki "*Bugün damacana kapaklarından eğitici oyuncak yaptık. İlk önce bu damacana kapaklarına belirli kelimeler yazdık. Çocuklardan bu kapaklardan birini seçip o kelimeyle alakalı konuşmasını istedik. Sorular sorduk. Daha sonra da etkinliğe değişiklik*

yapıp altından, işte kelimelerin altından resimler çıktı. Onları bulmalarını eşleştirmelerini, aynısını eşleştirmesini istedik." (GBO, 23.12.15) sözleri örnek olarak verilebilir. Benzer şekilde 11. geri bildirim oturumunda levha, tabela vb. gibi görsel sembollerin çocukların yazı farkındalığının gelişimi açısından önemi tartışılmıştır. Bunun üzerine öğretmen gelecek etkinliğin tasarlanması aşamasında "*Levhaları sanırım temin edebilirim yani elimizde levhalar var ama boyut olarak küçük. Yani hani trafik pisti ile alakalı bir oyuncağımız vardı daha öncesinden, ondan kalan parçalar var. Ama boyutları küçük ben onlara bir bakayım, bir planlama programlama yapabilirim. Etkinliğimizde kullanabiliriz."* (GBO, 23.12.15) sözleriyle sınıflarında bulunan materyalleri okuma yazma hazırlık etkinliklerinde kullanabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Koçluk desteğinin daha çok materyal kullanımını ve materyalleri farklı şekillerde kullanmayı desteklediği görülmektedir.

07.01.16 tarihli uygulama da kelimelerin bölümlendirme çalışması yapılmıştır. Araştırmacının gözlem notlarındaki "*Öğretmen bugün ilk önce müzik aletleriyle daha sonra ise küplerle kelimeleri bölümlendirmelerini istedi*." (GBO, 07.01.16) ifadelerinden müzik aletleri ve küpleri okuma yazmaya hazırlık etkinliğinde materyal olarak kullandığı görülmektedir. 08.01.16 tarihli uygulama da çevresel okuryazarlık ile ilgili etkinlikte öğretmenin "*Tabela, levha ve işaretlerden oluşan görseller kullanıldı*." (GN, 08.01.16) sözlerinden levha ve işaretleri materyal olarak kullandığı anlaşılmaktadır. 11.01.16 tarihli uygulama da benzer kelimeler tekniği ile çocukların yeni kelimeler öğrenmesi amaçlayan etkinlikte resimli kartlar kullanılmıştır. Öğretmenin "*Aslında yeni kelimeler öğrenmesi adına iyi oldu.*" (GBO, 11.01.16) sözleri çocukların kullanılan materyal ve tekniğin çocukların yeni kelimeler öğrenmesi açısından uygun materyal ve teknik kullanmasını sağlandığı görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini göz önünde bulundurarak materyal seçmeye ve kullanmaya başladığı söylenebilir. Bu açıdan koçluk desteğinin öğretmenin materyal kullanımına katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.3.3. Alan Bilgisi Gelişimi

Öğretmen kazanımları temasının kategorilerinden biri olan alan bilgisi gelişimi kategorisinde araştırma süreci boyunca hem öğretmen hem de araştırmada koçluk görevini üstlenmiş araştırmacının geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüğünden yola çıkarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini ve çocuklara bu becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin alan bilgisinin gelişimi ve öğretmenin alan

bilgisinin geliştirilmesine yönelik koçluk desteğinin nasıl verildiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenin hikaye okuma ile ilgili etkinliğinde ilk olarak kitabı tanıtmanın farkına vardığı "*Başta, ilk önce tanıtmamız gerekiyor kitabı*." (GBO, 21.12.15) cümlesinden anlaşılmaktadır. Daha önce koçun hikaye kitabının yer aldığı etkinliklerde ilk olarak kitabının tanıtılması gerektiğini belirtmesi üzerine öğretmenin bu konuda farkındalığının oluştuğu görülmektedir. Öğretmenin kitabın etkili bir kullanımına için gelişimi araştırmacı 22.12.15 tarihli gözlem notunda şu şekilde ifade etmektedir. "*Öğretmen bugün kitapla ilgili çok güzel şeyler yaptı. Kitabın ön kapağını tanıttı, arka kapağını gösterdi, başlığı gösterdi ve söyledi, kitabı hem okudu hem de parmağıyla yazıları soldan sağa olarak gösterdi. Yazarı hakkında konuştu, yazarının kim olduğunu söyledi ve yazar kimdir? sorusunu sorarak çocuklarla bu konuda sohbet etti. Ayrıca kitaptaki sayfaları saydılar, her sayfanın farklı olduğunu, her sayfanın o sayfadaki resimle ilişkili olduğunu gösterdi."* (GN, 22.12.15) öğretmenin kitabın doğru kullanımına ilişkin ilk davranışları 6. uygulamasında görülmektedir. Kitabın doğru kullanımına ilişkin davranışları ile öğretmenin yazı farkındalığındaki gelişimini göstermektedir.

Öğretmenin koçluk sürecinde edindiği bilgileri sınıfında uygulamasının sonuçlarını görmesini "*Geri bildirim oturumlarında konuştuğumuz yöntem ve tekniklerin yararını görüyorum. Çünkü mesela bugün yazar hakkında konuştuk. İşte, aslında resimlerin bir tanesini mesela hani çocuklara yorumlattım. Mesela bunu ilk denedik. Daha sonraki denememizde bence daha başarılı olacağını düşünüyorum. Çünkü bu ilk denememizdi çocuklarla. Ve ben şunu fark ediyorum ki ilk deneme daha sonrası geldiği zaman çocuklar daha başarılı olarak yapabiliyorlar."* (GBO, 22.12.15) şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmen kitabın yazarı hakkında konuşması gerektiğini ilk kez öğrendiğini söylenebilir. Nitekim koçluk sürecindeki 6. uygulamasında ilk defa kitabın yazarından bahsetmiştir. Benzer bir bulgu da 15. geri bildirim oturumda ortaya çıkmıştır. Öğretmen yazı farkındalığına ilişkin gelişiminin çocuklara yansımasını şu şekilde açıklamıştır. "*Daha önceleri yapmadığım hikâye kitabındaki altındaki yazıları fark ettirmeye çalıştım. Satırı, işte sağdan başlayıp işte sola gittiğini, yukarıdan aşağıya olduğunu. Sonra sayfalarını, hatta sayfaların da artık numaralarını bile dikkat ediyorlar bizimkiler*." (GBO, 07.01.16) Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin bilgisinin arttıkça çocukların ilgili becerilerinin geliştiği görülmektedir. Öğretmenin kendinin de bunu fark etmesi koçluk desteği almanın hem alan

bilgisine hem yöntem, teknik ve strateji gibi pedagojik bilginin yanı sıra öğretmenin değerlendirme aşamasını da etkin bir biçimde uygulamaya başladığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında koçluk desteğinin öğretmenin gelişimine katkısı söylemek mümkündür.

Koçluk sürecinin 6. uygulamasında etkinliğin içinde fırsatları yakalayıp bilinmeyen kelimeler ile ilgili sohbet edilmesi ilk kez görülmektedir. Araştırmanın gözlem notunda bu durum şu şekilde ifade edilmiştir. "*Bugün öğretmen etkinliğin içindeki bilinmeyen bazı kelimelerle ilgili sohbet etti. Mesela "ziyafet, adil olma, haksızlık, meydan okuma*" gibi *yeni kelimeler geçti ve bunları çocuklara sordu.*" (GN, 22.12.15) Öğretmenin çocukların yeni kelimeler öğrenmelerini ve eski kelimeleri hatırlamalarını sağlayacak bu tür fırsatları yakalayıp değerlendirmesi alan bilgisindeki gelişimini göstermektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteğinin öğretmenin alan bilgisindeki gelişimi desteklediği söylenebilir.

Koçluk desteği ile daha önce ele alınmayan fonolojik farkındalık ve sözel dil becerileri içeren etkinlikler ele alınmaya başlanmıştır. Bu durum öğretmenin "*İlk defa öğrenecekleri bir etkinlik*" ve "*Hani bu eş sesli kelimeleri ilk defa vurgu yapıyoruz. Daha önce eş sesli kelimeyle alakalı bir etkinlik yapmamıştık. Hatta ben etkinliği yaparken yapmaya başladığımız zaman tedirgindim. Hani çocukların fikir yürütemeyecekleri, anlamayacakları, acaba anlatamaz mıyım diye bir tereddüt yaşadım. Ama sonuç güzel bence*." (GBO, 24.12.15) sözlerinden eş sesli kelimeler ile ilgili etkinliklerin ilk kez uygulanmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin sözlerinden eş sesli kelimeler ile ilgili hem çocukların ilgili becerileri edinemeyeceği hem de kendinin etkinliği gerçekleştirmeyeceği konusunda tedirginliği görülmektedir. Buna karşın öğretmenin eş sesli kelimeler ile ilgili günlüğündeki notlarında *"Bugün eş sesli kelimelerle ilgili etkinlik yaptık. Bu tarz etkinliği bu grupla ilk defa yaptık --- ve beklediğimden daha iyi bir etkinlik oldu."* (Günlük, 24.12.15) sözlerinden tedirginliğinin aksine başarılı geçtiğini belirttiği görülmektedir. Koçluk desteğinin okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak kazandırılmak istenen becerilerinin çeşitliliği artırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha sık yaptığı etkinliklerden ziyade daha önce üzerinde çalışılmamış becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler yapması onun da farklı okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin farkındalık kazandığını göstermektedir.

Fonolojik farkındalık becerilerinden son ses farkındalığı kazandırmak amacıyla çocukların bir kutu içerisindeki gerçek materyalleri kendilerinin seçip, materyalin son sesini fark etmesini sağlayan etkinlik yapılmıştır. Bu beceriyi geliştirmeye yönelik daha önce hiç etkinlik gerçekleştirmediğini "*Hani son seslerle alakalı ilk kez etkinlik yapıyoruz.*" (GBO, 12.01.16) sözleriyle ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin ifadesinden yola çıkarak koçluk

desteğinin fonolojik farkındalık becerileri açısından öğretmenin alan bilgisini geliştirdiği söylenebilir. Benzer şekilde fonolojik farkındalık becerilerinin geliştiğini öğretmenin "*Hani seslerle çok fazla etkinlik yapıyoruz. Artık benimde seslerim biraz daha gelişti sanırım. Yani o noktada çok problem yaşamıyorum artık*." (GBO, 13.01.16) sözlerinden de anlaşılmaktadır.

Çocuklara uygun ve daha ilgi çekici etkinler hazırlama konusunda öğretmen kendi gelişimini "*Yani hani eee etkinlik mesela aldığımız etkinliğin daha farklı boyutları nasıl çocukların dikkatini çeker diye daha çok düşünüyorum yani hani mutlaka gelişmeler var bende hani geliştiğimi biraz daha hissediyorum evet.*" (GBO, 04.01.16) sözleriyle ifade ettiği görülmektedir. Koçluk desteği edinilen yöntem, teknik ve stratejilerin etkinliklerde ve uygulamalardaki öğrenmeleri kolaylaştırdığı ve eğlenceli hale getirdiği görülmektedir.

10. geri bildirim oturumunda araştırmacının *"Bu etkinliğin devamı olarak (Ö: hıhı) veya başka bir şekli olarak bir etkinlik planlamıştık sizinle (Ö: hıhı) daha önceden. Şimdi o etkinliği siz buraya hazırlamışsınız (Ö: hıhı), planlamışsınız. İsterseniz bunun üzerinden konuşalım."* (GBO, 28.12.15) sözlerinden 9. geri bildirim oturumunda fikir aşamasında olan etkinliğin öğretmen tarafından detaylı bir şekilde planlandığı görülmektedir. Öğretmenin hazırladığı etkinliği farklı türdeki etkinlikle bütünleştirilmesi araştırmacının *"Siz sanat etkinliği ile de birleştirmişsiniz, (Ö: hıhı) onu eklemişsiniz. Bu çok güzel olmuş."* (GBO, 28.12.15) sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin edindiği alan bilgisi ile etkinlikleri farklı okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılması açısından daha uygun planlayabildiği ve okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamalarının geliştiği görülmektedir.

8. geri bildirim oturumunda yapılan değerlendirmeler sırasında sınıf içi uygulamaların okuma yazmaya hazırlık etkinliğine nasıl dönüştürülebileceği konuşulmuştur. Araştırmacı öğretmenin çocukların yedikleri kekin içindeki malzemeleri sorması üzerine başlayan kelimelerin ilk seslerinden yola çıkarak bir oyun oynadıklarını ve bu oyunun çocuklar tarafından çok eğlenceli bulunduğu ifade etmiştir. (GN, 24.12.15) Bunun üzerine öğretmen "*Böyle bir etkinlik tasarlanabilir."* (GBO, 24.12.15) şeklinde fikrini ifade ederek bir etkinlik önerisinde bulunduğu görülmektedir. Öğretmen önerdiği etkinliği "*Bir gün öncesinde anneleriyle birlikte evde kek yapsınlar, onu gözlemlesinler, hani kendileri için (A: evet, hıhı) bir kek yapsınlar. Geldikleri zaman da hani hepsinin kek yapımıyla alakalı aklında bir fikir olur (A: evet, evet). Ve hani bu kez hani daha kolaylaşabilir. En azından mesela yumurta derken -y- sesini hani, (A: evet) o şekilde verebiliriz*." (GBO, 24.12.15) şeklinde geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenin etkinliği okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek

şekilde tasarladığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenin koçluk desteği aracılığıyla edindiği alan bilgisi ile okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek fırsatları değerlendirmeye başladığına bir kanıt olarak gösterilebilir.

Öğretmenin *"Çocukların kolay kullanamadıkları ya da yeni öğrendikleri kelimeleri hece yani (A: ritim) hıı ritim (A: ritim ve tempoyla) ritim, müzikal şekilde söyleyeceğiz."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden kelime bölümlendirme etkinliğini bilinmeyen kelimeler ve söylemekte zorlandıkları kelimeler ile yapacağı anlaşılmaktadır. Böylece etkinliğin çocukların fonolojik farkındalık becerileri gelişirken yeni kelime öğrenme ve kelimeleri doğru telaffuz etme gibi sözel dil becerilerinin gelişimi için zenginleştirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi ile ilgili kelime bölümlendirme etkinliğine sözel dil becerilerini geliştirecek özellikler eklemesi öğretmenin alan bilgisindeki gelişimi göstermektedir.

Aynı zamanda araştırmacının *"Daha az rastlanan kelimeler kullanın ve tahmin edilebilecek kelimeler kullanabilirsiniz. (Ö: hıhı) Örneğin eylem kelimeleri de kullanabilirsiniz. Vurmak, çekmek, ittirmek, asılmak. Zıt anlamlı şeyler kullanabilirsiniz ki aslında çocuklar zıt anlamlıları biliyorlar. (Ö: evet) ---- Hava karanlık olmadığı zaman nasıldır? gibi (Ö: hıhı) kelimeler bulup o kelimeleri bu şekilde kullanabilirsiniz diye düşünüyorum."* (GBO, 06.01.16) sözlerinden kelime bölümlendirme çalışmasını sözel dil becerilerini geliştirecek zıt anlamlı kelimeler, az kullanılan kelimeler, tahmin edilebilir kelimeler, eylem kelimeleri gibi farklı kelime türleri için de kullanılabileceğini aktardığı görülmektedir. Koçluk desteğinin etkinliğin planlanmasının yanı sıra etkinliği geliştirecek önerilerde bulunma ve öğretmenin alan bilgisine katkısı sağlama konusunda verildiği görülmektedir.

Koçluk desteği ile çocukların yazı farkındalığı becerileri gelişimi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenin yazı farkındalığı becerileri ile ilgili uygulamaları 5. uygulama ile görülmeye başlanmıştır (GN, 18.12.15). Ancak 18.12.15 tarihli geri bildirim oturumundaki değerlendirmede öğretmen yaptığı okuma yazmaya hazırlık etkinliği anlatırken 1'den 10'a kadar olan rakamlarla ilgili olduğunu söylemiştir. Araştırmacının "*Daha çok yönüyle ilgili yani yazılış yönüyle ilgili bir vurgu yaptınız. Bu çocukların yazmaya ilişkin hazırlığı için önemli bir çalışma. Çünkü yazının yönü harfler veya rakamların yönüyle de ilgilidir. Biz okul öncesi dönemde yazı çalışmaları yapmıyoruz ama bununla ilgili farkındalık kazandırmak adına bu tür etkinliklerin yapılması çok güzel.*" (GBO, 18.12.15) sözlerinden öğretmen ifade etmese de öğretmenin aslında rakamlardan daha çok rakamların yazılış yönü ile ilgili bir etkinlik yaptığı anlaşılmaktadır. Koçluk desteği alan öğretmenin rakamları

tanıma, rakamlarla ritmik sayma, nesne rakam ilişki gibi etkinlikler yapmak yerine rakamların yazılış yönü ile ilgili yazı farkındalığını geliştirecek etkinlikler yapmaya başladığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteğinin öğretmenin yazı farkındalığı becerileri hakkında farkındalık oluşturduğu görülmektedir. Bu durum koçluk desteğinin öğretmene katkısını göstermektedir.

Ayrıca öğretmenin sözlerinden reçete tekniğinin uygulandığı yiyecek hazırlama etkinliğinin fonolojik farkındalık becerilerini içerecek şekilde planlandığı görülmektedir. Araştırmacının *"Birinci satır; bu mesela bu kelimeleri kullanmamız çok önemli. Birinci satır (Ö: hıhı), alttaki satır, üstteki satır (Ö: hıhı), yani o çizgilerin satır olduğunu öğrenmesi önemli (Ö: hıhı). Veya işte birinci kelime yani onun kelime olduğunu, ilk kelime, ikinci kelime, üçüncü kelime, bakın nokta var,.----- Ama o kelimeleri konuşmalarınıza geçirmeniz lazım (Ö: hıhı). Ki çocuklar şu kelime buymuş demek ki, satır buymuş demek ki, işte buradan başlayacağız (Ö: hıhı), işte kağıdın işte solundan başlayacağız, sağına doğru gideceğiz (Ö: hıhı), işte başı burası sonu burası, yukarısı, kağıdın yukarısı burası aşağısı burası, gibi öğrenmeler oluşturmamız için bu kelimeleri geçirmeniz lazım (Ö: hıhı) konuşmalarınızda."* (GBO, 28.12.15) sözlerinden kitap ve yazı organizasyonu ve kelime bilgisini içeren yazı farkındalığına ilişkin özellikleri öğretmenle paylaşarak farkındalık oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamda koçluk desteği aracılığıyla öğretmende çocukların yazı farkındalığı becerilerine ilişkin katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Araştırmacının bu önerisinden sonra öğretmenin *"Hatta bu bence şey de olur hani bu kelimeleri telaffuz edemeyen çocuklara (A: evet) yardımcı da olur bu tarz bir etkinlik."* (GBO, 30.12.15) şeklindeki sözleriyle kelime bölümlendirme çalışmasını farklı beceriler için kullanılabileceğini fark ettiğini göstermektedir. Bu anlamda öğretmenin kelime bölümlendirme ile ilgili etkinliklerin çocukların sözel dil becerileri için de kullanılabileceğini ifade etmesi öğretmenin bu beceri ile ilgili farkındalığının oluştuğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenin koçluk sürecindeki gelişimine bir kanıt olarak verilebilir.

Öğretmenin *"Yapılan değerlendirme çalışması uygulamadaki eksiklerimi görmemi sağladı"* (Günlük, 14.12.15) ve *"Değerlendirme toplantısı benim adıma verimli geçti."* (Günlük, 15.12.15) sözlerinden uygulama sonunda yapılan geri bildirim oturumlarının öğretmen tarafından zayıf yanların ortaya çıkarılması açısından yararlı bulunduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenin *"Bugün Sevinç öğretmenimle genel bir değerlendirme. yaptık ve ne kadar çok kat ettiğimizi fark ettim."* (Günlük, 07.01.16) sözlerinden ise koçluk desteğinin

kendine olan katkısını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin *"Bu sayede kullanmadığım ya da bilmediğim yöntem ve teknikler kullanıyorum. Bu da benim gelişimim yönünden bence olumlu etkiliyor."* (Günlük, 08.01.16) sözlerinden koçluk desteğinin yöntem, teknik açısından kendini geliştirdiği ifade ettiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin *"Çocukların gelişimi fark edilebilir ölçüde gelişme gösterdi. Bu da çalışmanın ne kadar faydalı olduğunu gösteriyor."* (Günlük, 12.01.16) sözlerinden çocukların gelişlerimdeki ilerlemenin sebebi olarak koçluk desteğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak koçluk desteğinin öğretmenin uygulamalarını geliştirerek çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirdiği söylenebilir.

4.2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu aşamada araştırmanın 2. alt problemi olan koçluk sürecinden önce ve sonra öğretmenin okuma yazma hazırlığa yönelik uygulamalarının özellikleri nedir? sorusuna yönelik nitel bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu aşamadaki nitel bulgular ikinci alt problemleri yanıtını karşılayan koçluk sürecinden önce öğretmenin okuma yazmaya hazırlığa yönelik uygulamalarının özelliklerine ilişkin bulgular ve yorumları içermektedir. Buna ilişkin nitel bulgular koçluk sürecinden önce öğretmenin gözlemlenmesi ve öğretmen ile yapılan görüşme verilerinden elde edilmiştir.

4.2.1. Gözlem Kontrol Listesi Yoluyla Elde Edilen Nitel Bulgu ve Yorumlar

4.2.1.1. Araştırma Sürecinden Önce Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce öğretmenin sınıfındaki tüm uygulamaları gözlemlenmiş ve araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem kontrol listesine öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik davranışları gösterip göstermeme durumu kaydedilmiştir. Gözlem kontrol listesinden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenin sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerileri ilişkin davranışları ile bu becerilerin kazanılması için uygulayıp, uygulamadığı etkinlikler gözlemlenerek öğretmenin koçluk desteği almadan önceki okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki farkındalık düzeyi ortaya çıkarılmıştır. Gözlem kontrol listesinden elde edilen veriler öğretmenin koçluk desteği

almadan önceki farkındalık düzeyi belirlenmesinin yanında koçluk desteğinin hangi alanlarda verilmesi şeklinde araştırmacıya önbilgi sunmaktadır.

Öğretmenin sınıf içi uygulamalarının okuma yazmaya hazırlık becerilerinin yönelik uygulamalarının sonucunda araştırma sürecinden önce öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmenin fonolojik farkındalığını becerilerine ilişkin farkındalığı, öğretmenin yazı farkındalığını becerilerine ilişkin farkındalığı ve öğretmenin sözel dil becerilerine ilişkin farkındalığı kategorilerinden oluşmaktadır.

Araştırma sürecinden önce öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları temasında koçluk desteği almadan önceki öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili farkındalığına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1.1.1. Öğretmenin Sözel Dil Becerilerine İlişkin Farkındalığı

Araştırma sürecinden önce öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmenin sözel dil becerilerine ilişkin farkındalığı kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce gözlem kontrol listesinden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenin sözel dil becerilerine yönelik farkındalığına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocukların sözel dil becerilerinin gelişimine yönelik çocuklarla kitabın kapağı hakkında sohbet etmeyi, çocuklara kitabın kapağı hakkında soru sormayı, çocuklarla kitabın arka yüzü hakkında sohbet etmeyi, çocuklara kitabın arka yüzü hakkında soru sormayı, sayfalardaki resimleri yorumlamalarına fırsat vermeyi, kitabın başlığını okuyarak kitabın konusunun ne olabileceğini sormayı, kitabın başından bir kısım okuyarak sonunun nasıl olabileceğini sormayı, kitabın sonundan bir kısım okuyarak başının nasıl olabileceğini sormayı, kitabın tamamı okuduktan sonra başlığının ne olabileceği sormayı, yazının bir mesaj içerdiğini hissettirmeyi, çevresindeki yazılı materyaller hakkında konuşmayı, çevresindeki bazı görsellerin/sembollerin anlam taşıdığını ifade etmeyi, çevresindeki bazı görsellerin/sembollerin/şekillerin taşıdığı anlamı sormayı, verilen açıklamalara ilişkin sembolleri göstermelerini istemeyi, çocukların çevrelerinde gördükleri yazılı materyaller ile ilgili tahminlerini sormayı, görsellerden yararlanarak hikâyeler oluşturma etkinlikleri planlamayı, paylaşımlı okuma etkinlikleri planlamayı, taklidi okuma etkinlikleri planlamayı, çocukların duygu düşüncelerini bir yetişkini yazdırmalarını içeren etkinlikler (oyun, drama

vb. dışında) planlamayı, çocukların çoğul ifadeleri kullanmalarına fırsat sağlamayı, cümle kurarken eş anlamlı sözcükleri çocuklara hissettirmeyi, çocukların eş anlamlı sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlamayı, cümle kurarken eş sesli sözcükleri çocuklara hissettirmeyi, çocukların eş sesli sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlamayı, cümle kurarken olumsuz yapılı sözcükleri çocuklara hissettirmeyi ve çocukların olumsuz yapılı sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlamayı içeren sözel dil becerileri ile ilişkili etkinlikler gerçekleştirmediği görülmüştür.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocukların sözel dil becerilerinin gelişimine yönelik çocuklarla kitabın yazarı hakkında sohbet etmeyi, çocuklarla kitabın kapağındaki resim hakkında konuşmayı, çocuklarla kitabı resimleyen hakkında sohbet etmeyi, kitap okumadan önce hikâye ile ilgili giriş yapmayı, çocuklarla kitabın konusu hakkında sohbet etmeyi, çocukların kitabın konusu hakkında konuşması için fırsat vermeyi, çocukların kitabın konusu hakkındaki deneyimlerini anlatmalarına fırsat tanımayı, kitabı okuduktan sonra kısaca özetlemeyi, çocuklara dinledikleri hikâyeyi tekrar anlattırmayı, daha önce okunan ya da bilinen hikâye hakkında sohbet etmeyi, çocukları etkinlikte geçen nesne/konu/olay/kavram ile ilgili soru sormaya teşvik etmeyi, çocukları etkinlikle ilgili konuşmaya yönlendirmeyi, daha önce öğrenilen ya da kullanılan kelimelerin anlamlarını hatırlamalarına fırsat vermeyi, çocukların yeni sözcükler öğrenebileceği etkinlikler planlamayı, çocukların kelimeleri doğru kullanmalarını sağlamayı, çocukların yanlış kullandıkları kelimeleri düzeltmeyi, çocukların düşünce ve hayalleri hakkında konuşmalarına fırsat sağlamayı, konuşmalarında yeni olan sözcükleri hissettirmeyi, çocukların daha önce kullanılan sözcükleri/durumları hatırlamalarını sağlamayı, çocukların yeni öğrenilen sözcüklerin anlamlarını söylemeleri için fırsat sunmayı, yeni kullanılan sözcüklerin anlamlarını açıklamayı, çocukların soru sözcüklerini kullanmalarına fırsat sağlamayı, çocuklardan dinlediklerini/izlediklerini veya gördüklerini açıklamalarını istemeyi ve çocuklardan dinledikleri/izledikleri veya gördükleri hakkında yorum yapmalarını istemeyi içeren sözel dil becerileri ile ilişkili etkinlikler gerçekleştirilmesine rağmen yukarıda ifade edilen sözel dil becerilerini içeren uygulamaları etkinliklerine yansıtmadığını görülmüştür. Bu durum öğretmenin etkinliği iyi planlamamasından ya da alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocukların sözel dil becerilerinin gelişimine yönelik çocuklarla kitabın konusu hakkında sohbet etmeyi, çocukların kitabın konusu hakkında konuşması için fırsat vermeyi,

çocuklara kitapta geçen kavramlar hakkında soru sormayı, kitap okunduktan sonra kitap hakkında soru sormayı, çocuklara dinledikleri hikâyeyi tekrar anlattırmayı, sesli okuma etkinlikleri planlamayı, çocukların aynı sesle başlayan kelimeler üretecekleri etkinlikler planlamayı, çocuklara etkinlikte geçen nesne/konu/olay/kavram ile ilgili soru sormayı, çocukları etkinlikle ilgili konuşmaya yönlendirmeyi, çocukların yeni sözcükler öğrenebileceği etkinlikler planlamayı, çocukların kukla, kostüm gibi materyallerle üstlendikleri rolleri yapabilecekleri etkinlikler planlamayı, çocukların kelimeleri doğru kullanmalarını sağlamayı, konuşmalarında yeni olan sözcükleri hissettirmeyi, yeni kullanılan sözcüklerin anlamlarını açıklamayı, cümlelerde kullanılan zıt anlamlı sözcükleri hissettirmeyi, çocukların zıt anlamları sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlamayı, cümle kurarken soru sözcüklerini çocuklara hissettirmeyi, çocukların soru sözcüklerini kullanmalarına fırsat sağlamayı, çocuklardan dinlediklerini/izlediklerini veya gördüklerini açıklama yapmayı ve çocuklardan dinledikleri/izledikleri veya gördükleri hakkında soru sormayı içeren uygulamaları etkinliklerinde ele aldığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin çocukların kelime dağarcıklarının gelişmesi, yeni kelimelerin öğrenilmesi, kelimelerin anlamlarının kazanılması, çocukların kendilerini daha iyi ifade etmesi ve daha çok kelime ile konuşması açısından etkinliklerinde yukarıdaki uygulamalara yer verdiği görülmektedir.

4.2.1.1.2. Öğretmenin Fonolojik Farkındalık Becerilerine İlişkin Farkındalığı

Araştırma sürecinden önce öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmenin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin farkındalığı kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce gözlem kontrol listesinden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenin fonolojik farkındalık becerilerine yönelik farkındalığına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine yönelik kelimelerin ilk sesini hissettirmeyi, kelimelerin son sesini hissettirmeyi, ilk birkaç sesi aynı olan kelimeler bulmalarını sağlamayı, çocukların aynı sesle başlayan kelimeler oluşturmalarını sağlamayı, çocuklara kullandığı kelimelerde aynı sesle başlayanları hissettirmeyi, çocukların dikkatini heceleri birleştirerek kelimeler üretmeye çekmeyi, görsellerden yararlanarak hikâyeler oluşturma etkinlikleri planlamayı, paylaşımlı okuma etkinlikleri planlamayı, taklidi okuma

etkinlikleri planlamayı, sesi vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlamayı, ritmi vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlamayı, uyağı vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlamayı, sınıf ortamında uyaklı şiir tekerleme vb. söylediğinde çocuklara hangi sözcüklerin uyaklı olduğunu sormayı içeren fonolojik farkındalık etkinliklerini gerçekleştirmediği görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenin kelimelerin son sesinin fark edilmesi, kafiyeli kelimeler, ses yinelemesi, aynı ses ile başlayan ve biten kelimeler üretmeyi ve bu becerileri kazandıracak paylaşımlı okuma, taklidi okuma, şarkı, tekerleme, şiir ve parmak oyunu tekniklerini içeren etkinlikleri gerçekleştirmediği söylenebilir.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine yönelik çocukların kelimeleri doğru kullanmalarını sağlamayı, etkinlikte geçen nesne veya varlıkların çıkardıkları seslere göre ayırt edici etkinlikler planlamayı, çocukların sesleri taklit etmelerine olanak sağlayacak etkinlikler planlamayı, sesle ilgili etkinlikler planlarken resimli kartlar kullanmayı ve sesle ilgili etkinlikler planlarken resimli kartlar kullanmayı içeren etkinlikler gerçekleştirilmesine rağmen yukarıda ifade edilen fonolojik farkındalık becerilerini içeren uygulamaları etkinliklerine yansıtmadığını görülmüştür. Bir başka deyişle etkinliklerinde çocukların telaffuzlarına ve sesi fark etmelerini sağlamadığı söylenebilir. Bu durum öğretmenin etkinliği iyi planlamamasından ya da alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine yönelik hikâye anlatma tekniklerini kullanmayı, sesli okuma etkinlikleri planlamayı, çocukların aynı sesle başlayan kelimeler üretecekleri etkinlikler planlamayı, sesle ilgili etkinlikler yaparken aynı sesle başlayan eşya veya nesneleri gösterebilecekleri etkinler planlamayı, çocukların kelimeleri doğru kullanmalarını sağlamayı içeren uygulamaları etkinliklerinde ele aldığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin kelimelerin ilk seslerini fark edilmesi ile etkinliklerin hikaye okuma tekniklerine yer verdiği, sesli okuma ve kelimelerin doğru telaffuzu içeren fonolojik farkındalık becerilerine yer verdiği görülmektedir. Ancak öğretmenin kafiye, ses tekrarı, kelime bölümlendirme, kelime-ses-hece ilişkisi ve farkındalığını içeren fonolojik farkındalık becerilerine etkinliklerinde yer vermediği görülmektedir.

4.2.1.1.3. Öğretmenin Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Farkındalığı

Araştırma sürecinden önce öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine ilişkin farkındalığı kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce gözlem kontrol listesinden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine ilişkin farkındalığına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine yönelik kitaptaki resim ve yazının birbirinden farklı olduğunu gösterme, kitap okurken söylenen sözcükler ile yazının bağlantılı olduğunu göstermeyi, çocuklara kitabın kapağını göstermeyi, çocuklarla kitabın kapağı hakkında sohbet etmeyi, çocuklara kitabın kapağı hakkında soru sormayı, çocuklara kitabın arka yüzünü göstermeyi, çocuklarla kitabın arka yüzü hakkında sohbet etmeyi, çocuklara kitabın arka yüzü hakkında soru sormayı, sayfalardaki resimleri çocuklara göstermeyi, sayfalardaki resimleri yorumlamalarına fırsat vermeyi, kitabı okurken sayfalardaki yazıların aynı sayfada bulunan resimle ilişkili olduğunu göstermeyi, çocuklara kitap okurken sayfaların artarda geldiğini göstermeyi, çocukların masada çalışırken çalışma kâğıtlarını doğrun tutmalarına (düz-ters) ilişkin yönergeler vermeyi, çocukların masada çalışırken doğru oturmaları konusunda yönergeler vermeyi, çocukların sayfaları doğru çevirmelerini sağlamayı, çocukların kalemi doğru tutmalarını sağlamayı, yazılı materyallerdeki metin yönünü göstermeyi, yazının bir mesaj içerdiğini hissettirmeyi, çevresindeki yazılı materyaller hakkında konuşmayı, çevresindeki bazı görsellerin/sembollerin anlam taşıdığını ifade etmeyi, çevresindeki bazı görsellerin/sembollerin/şekillerin taşıdığı anlamı sormayı, verilen açıklamalara ilişkin sembolleri göstermelerini istemeyi, çocukların çevrelerinde gördükleri yazılı materyaller ile ilgili tahminlerini sormayı, çocuklara yazının yönünün soldan sağa doğru olduğunu parmağıyla göstermeyi, çocuklara yazının okunuş sırasının yukarıdan aşağı doğru olduğu parmağıyla göstermeyi, çocuklara yazıların arasında boşluklar olduğunu parmağıyla göstermeyi, çocuklara yazının arasındaki boşlukların bir işlevi olduğunu ifade etmeyi, yazılı metin içindeki harflerin büyük yazılışını göstermeyi, yazılı metin içindeki harflerin küçük yazılışını göstermeyi, aynı harfin büyük ve küçük yazılışını eşleştirmeyi, çocukların ismini göstermelerine fırsat vermeyi, paylaşımlı okuma etkinlikleri planlamayı, taklidi okuma etkinlikleri planlamayı, çocukların duygu düşüncelerini bir yetişkini yazdırmalarını içeren

etkinlikler (oyun, drama vb. dışında) planlamayı içeren uygulamalara etkinliklerinde yer vermediği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin koçluk desteği almadan önce kitap ve yazı organizasyonu ile yazının anlamını içeren yazı farkındalığı becerilerini kazandıracak davranışlarda bulunmadığı söylenebilir. Bu durum öğretmenin yukarıda ifade edilen uygulamaları okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilişkilendirmediği gösterebilir. Öğretmenin ilgili uygulamaları okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilişkilendirmemesinin sebebinin ise öğretmenin alan bilgisinin eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine yönelik çocuklarla kitabın yazarı hakkında sohbet etme, çocuklarla kitabın kapağındaki resim hakkında konuşma, çocuklarla kitabı resimleyen hakkında sohbet etme, çocuklara kitabın başlığını okuma, çocuklara kitabın başlığını gösterme, çocuklara kitabın başlığını soldan sağa doğru parmağıyla gösterme, sesli okuma etkinlikleri planlamayı içeren etkinlikler gerçekleştirilmesine rağmen yukarıda ifade edilen yazı farkındalığı becerilerini içeren uygulamaları etkinliklerine yansıtmadığını görülmüştür. Bu durum öğretmenin etkinliği iyi planlamamasından ya da alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocuklara kitabın başlığını göstermeyi, çocukların kitabı göz ile uygun mesafede tutmalarını sağlamayı, hikâye okunurken çocukların rahatlıkla görebileceği duruma getirmeyi, hikâye anlatma tekniklerini kullanmayı, sesli okuma etkinlikleri planlamayı içeren uygulamaları etkinliklerinde yer verdiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin kitabı çocukların rahatça görebilecekleri konuma getirme, sesli okuma ve kitap başlığını gösterme uygulamalarının dışında yazı farkındalığı becerilerine değinmediği görülmektedir.

4.2.2. Öğretmen ile Yapılan Görüşme Yoluyla Elde Edilen Nitel Bulgular ve Yorumlar

4.2.2.1. Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce ve uygulama sona erdikten sonra öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bir başka deyişle görüşme yolu ile öğretmenin koçluk desteği almadan önceki ve koçluk desteği aldıktan sonraki görüşleri alınmıştır. Yapılan

görüşme ile öğretmenden okuma yazmaya hazırlık becerilerinin ne olduğu, bu kapsamda uyguladığı etkinlikler, kullandığı materyaller ve stratejiler, yaşadığı zorluklar hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin farkındalığı ortaya çıkarılmıştır. Koçluk desteği ile öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki farkındalığının geliştiği öğretmenin ilk ve son görüşmelerindeki ifadelerindeki farklılık ve değişimden anlaşılmaktadır.

Öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmene göre okuma yazmaya hazırlık, öğretmenin uyguladığı etkinlikler, öğretmenin uyguladığı stratejiler, öğretmenin kullandığı materyaller, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulamada zorluk, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlamada zorluk okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirmede zorluk kategorilerinden oluşmaktadır.

Koçluk desteği temasında koçluk desteği ile öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili farkındalığına gelişimine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.2.1.1. Öğretmene Göre Okuma Yazmaya Hazırlık

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmene göre okuma yazmaya hazırlık kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce ve aldıktan sonra yapılan görüşmeler yoluyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili görüşlerinin ne olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen ile yapılan ilk görüşmede öğretmenin *"Okuma yazmaya hazırlık bence çocukların ilkokuldan önceki aşamada biraz daha ilkokula hazırlık aşamasıdır."* sözlerinden okuma yazmaya hazırlığı ilkokula hazırlık olarak ifade ettiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin *"Belirli kavramları vererek ilkokula hazırlamaktır kısaca. Bu kavramlara örnek; mesela renk kavramı olabilir, şekiller olabilir, basit zıt kavramlar olabilir"* sözlerinden belirli kavramları kazandırmanın da okuma yazmaya hazırlık olduğunu belirttiği de anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenin *"Ayrıca okuma yazmaya hazırlığın harf öğretimi olmadığını belirtmiştir." ve "Kesinlikle tabii okuma yazma harf öğretimi değildir."* sözlerinden ise okuma yazmaya hazırlık becerilerinin harf öğretimi olmadığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlığı ilkokula hazırlık ve belirli kavramlarında kazandırılması ile harf öğretiminin yapılmaması olarak algıladığı, okuma yazmaya hazırlığın temel becerilerinden olan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı veya

sözel dil becerilerinden bahsetmediği görülmektedir. Öğretmenin bu becerilerden söz etmemesinin nedeni fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı veya sözel dil becerilerini okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilişkilendiremediğinden kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini sadece kavram öğretimi ve harf öğretmeme olarak ifade etmesi bu konudaki bilgisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Koçluk desteği alan öğretmenin koçluk sürecinden sonra öğretmenin okuma yazmaya hazırlığın ve kapsamının ne olduğu ile ilgili *"İfade edici dil becerileri, alıcı dil becerileri, dikkat hatta noktalama işaretlerinin ne ifade ettiği, noktanın geldiğinde bir cümlenin bittiği, kelimeler, kelimeler arası boşluklar. Şu anda aklıma gelen başlangıç sesleri, son sesleri, uyaklı kafiyeli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, eş sesli, eş anlamlı kelimeler, okuma farkındalığı. Kelimelerin farkına vardırılması, cümlelerin farkında vardırılması, noktalama işaretlerinin ne işe yaradığı, virgül, boşluk bunların okuma yazma becerilerine girdiğini düşünüyorum artık."* ve *"Okuma yazma deyince aklıma daha önce aklıma gelen sadece başlangıç sesleri idi seslerle ilgili başlangıç sesleri, son sesleri, uyaklı kafiyeli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler, eş anlamlı kelimeler, okuma farkındalığı."* ve *" Mesela başlangıç seslerinin farkındalığı, bitiş seslerinin farkındalığı aynı zamanda eş sesliler ya da uyaklı kafiyeli kelimeler, bunlar hep fonolojik farkındalığa giriyor."* sözlerinden ifade edil becerileri, alıcı dil becerileri, noktalama işaretleri, cümle, kelime, ilk ses ve son ses farkındalığı, kafiyeli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, eş sesli ve eş anlamlı kelimeleri okuma yazmaya hazırlık ile ilgili olduğunu belirttiği görülmektedir.

Öğretmenin koçluk desteği aldıktan sonrada okuma yazmaya hazırlığı öncelikle ilkokula hazırlık evresi olarak tanımladığı anlaşılmaktadır. Ardından öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin kapsamını daha geniş bir şekilde fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, okuma farkındalığı, kavramlar, sesler, zıt kavramlar, eş sesliler, sözel dil becerisi, ifade edici dil becerisi, alıcı dil becerisi dikkat, noktalama işaretlerinin ne ifade ettiği, kelimeler, kelimeler arası boşluklar, başlangıç seslerinin farkındalığı, bitiş seslerinin farkındalığı, eş sesliler, uyaklı-kafiyeli kelimeler, başlangıç sesleri, son sesler, uyaklı kafiyeli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler, eş anlamlı kelimeler, okuma farkındalığı, kelimenin farkına varma, cümlenin farkına varma, noktalama işaretlerinin ne işe yaradığı, sembolleri de dâhil ederek bu konudaki görüşlerinin farklılaşıp daha kapsamlı bir şekilde ifade ettiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığın da öğretmenin ilk görüşmeye göre son görüşmedeki okuma yazmaya hazırlık tanımı ve kapsamı hakkındaki bilgilerinin farklılaştığı ve çeşitlilik kazanarak geliştiği söylenebilir.

Ayrıca öğretmenin *"Aslında biz ilk çocuklara yazı dediğimiz zaman biz yazı yazmayı bilmiyoruz ki olmuştu ondan sonra etkinlik yaptıkça şu an mesela bir hikâye kitabı gördüklerinde hikâyenin altındaki yazıları fark edebiliyor bunlar yazı bunlar kelime diye söyleyebiliyorlar."* sözlerinden çocukların hikaye kitabındaki resimlerin altındaki yazıyı fark etmelerini ile ilgili olarak yazı farkındalıklarının gelişimlerini ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgudan anlaşılacağı üzere öğretmenin yazı farkındalığını da okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında yer aldığını koçluk sürecinde edindiğini dolaylı bir şekilde ifade etmiş ve çocukların bu konudaki gelişimini örneklendirmiştir.

Öğretmenin koçluk sürecine başlamadan önce vermiş olduğu yanıtlarla koçluk sürecinden sonra verdiği yanıtları karşılaştırdığımız da okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili birçok kavrama ilk kez değindiği göze çarpmaktadır. Bu durum öğretmenin *"Kelimelerin farkına vardırılması, cümlelerin farkında vardırılması noktalama işaretinin nokta olacağı ya da bir nefes alıp dinlendiğim de virgül ya da boşluk yani bunların okuma yazma becerilerine girdiğini düşünüyorum artık. Onun dışında aklıma şu an bunlar geliyor. Daha fazlası var eminim ki."* sözlerinden anlaşılmaktadır. Çoğunu ilk kez duyduğunu ifade ettiği kavramların okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında ele alması koçluk desteğinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenin "*Ben aslında seslerin üzerine bu kadar gitmiyordum okuma yazma becerileri yaparken. Özellikle sadece sesli harfleri veriyordum ya da sadece başlangıç sesleri idi benim verdiklerim ama onun dışında son ses benzer seslere hiç girmiyordum. Bende bu bir aşama oldu. Onun dışında öğrendiğim o kadar çok şey var ki 2,5 ayda."* sözleri de bu bulguyu desteklemektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin koçluk sürecinde aldığı destek ile okuma yazmaya hazırlık ile ilgili farkındalığının geliştiği söylemek mümkündür.

Öğretmenin koçluk sürecinden önce yapılan görüşme de okuma yazmaya hazırlık becerileri tanımı ile son görüşmede de benzer şekilde ilkokula hazırlık olarak tanımlamasının yanında öğretmenin ilk görüşme de okuma yazmaya hazırlık kapsamına ilişkin görüşlerinde harf öğretimi olmadığı, renk ve şekil kavramı gibi kavramların kazandırılması gerektiğini söylemiştir. Fakat öğretmenin son görüşme de ilgili soruya verdiği yanıtlar oldukça farklı ve çeşitlidir. Öğretmen koçluk sürecinden sonra okuma yazmaya hazırlığa ilişkin görüşlerinin oldukça farklılaştığı görülmekte olup, daha önce hiç bahsetmediği (nokta, boşluk, kelime, cümle vb.) kavramların okuma yazmaya hazırlık becerileri için birçok kez tekrarladığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenin okuma yazma hazırlık becerileri kavramını fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı becerilerini içeren bir çok örnekle açıklayarak koçluk

sürecinden sonra kazandığı farkındalığın gelişimi yukarıdaki kanıtlar yoluyla söylemek mümkündür.

4.2.2.1.2. Öğretmenin Uyguladığı Etkinlikler

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmene uyguladığı etkinlikler kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce ve aldıktan sonra yapılan görüşmeler yoluyla öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanmaları için uyguladığı etkinliklerin ne/neler olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenin "*Genellikle grup çalışması olarak grup derken büyük grup çalışması olarak yapabiliyorum. Mesela oyunla okuma yazma etkinliğini bazen Türkçe etkinliği ile okuma yazma etkinliğini birleştirebiliyorum."* sözlerinden okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmak için uyguladığı etkinlik türlerini belirttiği görülmektedir. Ayrıca araştırmacının koçluk sürecine başlamadan önce yaptığı gözlemleri sonucunda da öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini diğer etkinliklerle bütünleştirmediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için etkinliklerini grup çalışması olarak yaptığını, Oyun ve Türkçe etkinlikleri ile Okuma Yazmaya Hazırlık etkinliğini bütünleşik etkinlik olarak yer verdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinlerini sadece Oyun ve Türkçe etkinlikleri ile bütünleştirdiğini fakat okul öncesi eğitim programında yer alan diğer etkinlik türleri olan sanat, müzik, fen, matematik, drama, hareket ve alan gezileri ile bütünleştirmediği görülmektedir.

Koçluk süreci sonrasında öğretmen ile yapılan görüşme aracığıyla elde edilen bulgulara göre öğretmenin okuma yazmaya ilişkin etkinlikler boyutunda bir bulguya rastlanmamıştır.

4.2.2.1.3. Öğretmenin Uyguladığı Stratejiler

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmene uyguladığı stratejiler kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce ve aldıktan sonra yapılan görüşmeler yoluyla öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanmaları için uyguladığı etkinliklerde kullandığı yöntem, teknik ve stratejilerin ne/neler olduğunu ve nasıl kullanıldığına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için etkinliklerinde kullandığı yöntem, teknik ve stratejiler sorulduğunda öğretmenin *"Genelde göstererek yaptırma ya da yaparak yaşayarak öğretme oluyor. Bazen direkt çocuklara uygulattırıyorum. Sadece önbilgisini verip onların uygulamalarını istiyorum."* şeklinde kullandığı yöntem ve teknikleri ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde gösteri, deneme, çocukların kendilerinin yapması ya da yönerge ile çocukların etkinlikleri yapmalarını sağlama stratejilerinden yararlandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultu da öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini zenginleştirmek ve öğrenmeyi kolaylaştırma adına sınırlı sayıda yöntem, teknik ve strateji kullandığı söylenebilir.

Koçluk desteği alan öğretmenin koçluk sürecinden sonra öğretmen etkinliklerinde kullandığı stratejileri *"Çoğunlukla biz yaparak yaşayarak öğrendik, gösterip yaptırmayı kullandık, canlandırmayı direkt çocukların kendilerini yaptırdık. Drama tekniği, soru cevap, anlatım… o kadar çok teknik kullandık ki… dramatize, soru cevap, çocuklara anlattırma, resimli kartlar, kelime kartları, oyun…. Müzik, şarkılar…. Kullandık da kullandık…."* sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen ile yapılan son görüşmedeki sözlerinden okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde deneme, gösteri yöntemi, canlandırma, drama, soru-cevap, anlatım, dramatizasyon, anlatım (çocukların anlatması), resimli kartlar, kelime kartları, oyun, müzik, başlık buldurma, kelime balıkçılığı tekniği, kelime çantası tekniği, açık uçlu soru sorma stratejilerini kullandığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin koçluk desteği aldıktan sonra okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmak için daha çok ve çeşitli yöntem, teknik kullandığı görülmektedir.

Aynı zamanda öğretmenin *"Şöyle ki soru sorma da mesela; kısa cevap olacak, cevabı evet hayırla ya da belirli bir kelime ifade eden sorular soruyordum ben. Şimdi açık uçlu sorular sormaya başladım bunun böyle olması gerektiğini öğrendim. Soru sorma tekniğim gelişti artık açık uçlu sorular soruyorum."* sözlerinden daha önce kullandığı stratejilerinin de geliştiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerin de kullandığı yöntem, teknik ve stratejiyi birbirlerinin yerine kullanmaya başladığını *"Aslında kullandığımız stratejileri teknik olarak da kullanıyoruz. Teknikleri de strateji olarak da kullanıyorum. Yöntem teknik etkinlik olarak hepsini kullanabiliyoruz."* şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmen koçluk sürecinde edindiği yöntem teknikleri ve geliştirilen stratejileri diğer etkinliklerde uyguladığını *"Şöyle ki bu şu an okuma yazma ile sınırlı kaldığı için aslında burada öğrendiğim stratejileri teknikleri farklı etkinlikte kullanmaya başladım. Mesela*

çocuklara defter mi vereceğim defter hangi sesle ile başlıyordu, sen benden şu an ne istiyordun hangi sesle başlıyordu diye hemen birleştiriyorum aslında. Bu öğrendiğimiz balıkçı tekniği farklı oyun etkinliğinde kullanıyorum. Kelime çantasını sanat etkinliğine uyarlıyorum mesela kesinlikle bu geçişle yapıyorum ve devam edeceğimi düşünüyorum mutlaka." şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenin koçluk sürecinde edindiği yöntem teknikler ve geliştirilen stratejiler ile sadece okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değil genel olarak bütün etkinlikleri de etkilediği görülmektedir. Yani öğretmen edindiği kazanımları bütün uygulamalarına yansıttığı anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmenin yeni yöntem, teknik öğrenmenin yanında daha önceden bildiklerini geliştirdiği, yeni öğrendiklerini diğer alanlara transfer ettiği ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkin bir şekilde kullandığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında koçluk desteğinin öğretmenin yöntem, teknik ve strateji konusunda geliştirdiğini söylemek mümkündür.

4.2.2.1.4. Öğretmenin Kullandığı Materyaller

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmene kullandığı materyaller kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce ve aldıktan sonra yapılan görüşmeler yoluyla öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanmaları için uyguladığı etkinliklerde kullandığı materyallerin ne/neler olduğunu ve nasıl kullanıldığına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmene okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için kullanılan materyaller sorulduğunda öğretmenin çevresindeki her şeyi materyal olarak kullanılabileceğini *"Her türlü şey benim için materyal aslında. Çevremizde gördüğümüz her şey bizim etkinliğimiz için materyal olabilir. Etrafımızdaki her türlü materyal bizim için kullanılabilecek okuma yazma etkinliğinde ya da diğer etkinliklerde kullanılacak materyal oluyor."* sözleri ile ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde materyal sağlama ya da kullanma açısından zengin bir görüş açısı olduğu görülmektedir.

Öğretmene okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için kullanılan materyaller sorulduğunda ilk görüşmede verdiği cevaba benzer olarak son görüşmede de çevresindeki her şeyin materyal olarak kullanılabileceğini *"Çevremde gördüğüm her şey artık benim için okuma yazma etkinliği. Her şeyi okuma yazma etkinliği için kullanabilirim."* şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmenin verdiği cevaplardan dikkat çeken bir nokta da öğretmenin görsellerin, kartların ve kitapların kullanılabilecek materyaller arasında telaffuz etmesidir. Daha önce yapılan ilk görüşmede kitapların okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kullanılabilecek materyaller arasında göstermediği görülmektedir. Bu durum öğretmenin koçluk sürecinde kitabın okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için önemli olduğu vurgusundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çevresindeki her şeyin okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak değerlendirebileceğini ve her şeyi okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için kullanabileceğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Çevremde gördüğüm her şey artık benim için okuma yazma etkinliği."* sözlerinde okuma yazmaya hazırlık kavramını vurguladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin koçluk desteği ile okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili farkındalığını artırdığını göstermektedir.

4.2.2.1.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Planlamada Zorluk

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmene kullandığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlamada zorluk kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce ve aldıktan sonra yapılan görüşmeler yoluyla öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanmaları için uyguladığı etkinlikleri planlama aşamasında yaşadığı zorlukların ne/neler olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlarken yaşadığı zorlukları *"Zaman zaman. Çocukların düzeyleri bazen, bazen değil bizim sınıfımız içinde geçerli bu aynı olmuyor. Yani sınıfımızda 4 yaşında çocuk varken 5 yaşında oluyor bazen 3 yaşında oluyor. Bu bizi çok etkiliyor. Çünkü hangisinin düzeyinde etkinlik alacağımızı şaşıyorum. Bu çok önemli aynı grubunda olmaları çok önemli*." şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlarken zaman zaman zorluk yaşadığını ve bu zorlukların sınıfındaki çocukların gelişim düzeyi ile yaş farklılıklarından kaynaklandığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmen yapılan son görüşmede okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri planlarken herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Buna rağmen fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı kazandırmanın planlama zorluğundan bahsetmiş olup koçluk sürecinden sonra bunları nasıl yapılacağını öğrendiğini *"Yok. Zaten artık kendiliğinden geliyor. Okuma yazmaya hazırlık etkinliği aslında planlamak her zaman biraz zordur. Belirli kavramlar vardır şekillerdi, renklerdi bunlar daha kolaydır ama özellikle fonolojik*

farkındalık, yazı farkındalığı, okuma farkındalığı bunlar daha zordur. Ama benim için daha kolay. Artık nasıl yapacağımı biliyorum." şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı becerileri içeren okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlamanın zor olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlamanın her zaman zor olduğunu ifade ederek koçluk desteği ile artık kendinin planlamanın zor olmayacağını belirttiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak koçluk desteğinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlama konusunda öğretmeni geliştirdiği söylenebilir.

4.2.2.1.6. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Uygulamada Zorluk

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmene kullandığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulamada zorluk kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce ve aldıktan sonra yapılan görüşmeler yoluyla öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanmaları için uyguladığı etkinlikleri uygulama aşamasında yaşadığı zorlukların ne/neler olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen ile yapılan ilk görüşmede okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygularken yaşadığı zorlukları öğretmen *"Sınıf küçük bir sürü masa var, materyal var, masaları oradan oraya götürmek sınıfı uygun ortamı hazırlamak ki çocuklar o süre içinde dağılıyorlar, dikkatleri dağılıyor. Onların dikkatlerini toplayıp etkinliğe geçmek beni gerçekten zorluyor."* şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygularken yaşadığı zorlukların sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen "*Fiziki ortam ve sınıfın kalabalık oluşundan başka zorluk yaşamıyorum. Kullandığımız materyaller, kullandığımız teknikler artık daha farklı ve çocuklara uygun olduğu için artık bir problem yaşamıyorum bu problem dışında."* sözleri ile okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygularken ilk görüşmede de belirttiği gibi sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan sorunlar dışında bir zorluk yaşamadığını belirttiği görülmektedir. Buna ek olarak öğretmen kullandığı materyallerin ve stratejilerin farklılaşmasından dolayı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama kolaylığı sağladığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla koçluk desteği ile edinilen yöntem, teknik ve stratejiler yoluyla öğretmenin etkinlikleri uygulama konusunda geliştirdiği söylenebilir.

4.2.2.1.7. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Değerlendirmede Zorluk

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları teması öğretmene kullandığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirmede zorluk kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce ve aldıktan sonra yapılan görüşmeler yoluyla öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanmaları için uyguladığı etkinlikleri değerlendirme aşamasında yaşadığı zorlukların ne/neler olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirirken yaşadığı zorlukları öğretmen ilk görüşmesindeki *"Kendime göre aslında çocuklara bazı test teknikleri uyguluyorum. Sorular soruyorum anlamışlar mı diye, tekrar tekrar daha doğrusu zaman zaman verdiğim kavramları geri istiyorum onlardan. Bir değerlendirme testine tabi tutuyorum aslında test dediğim tam test değil ama hatırlamaları için zaman zaman konulara geri dönüyorum ki bu bizim bu yaptığımız etkinlikler buna çok müsait her etkinlikte aldığımız kavramı farklı farklı etkinliklerde de verebiliyoruz. O yüzden değerlendirme kısmında çok zorluk problem yaşamıyorum."* sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin sözlerinden okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirme de öğretmen zorluk yaşamadığı ifade ettiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda çocukları değerlendirmek için bazı test teknikleri uyguladığını, sorular sorduğunu da belirttiği görülmektedir.

Öğretmen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirirken bir zorluk yaşamadığını son görüşmesindeki "*Değerlendirirken aslında zorluk çekmiyorum*" sözleri ile ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında uygulanan etkinliklerin bazen çocukların seviyesinin üstünde bazen de altında olmasının bir avantaj olarak görüp değerlendirmeyi kolaylaştırdığı *"Şöyle bazen çocukların durumları umduğumdan daha iyi oluyor etkinlik üst seviyelere gidiyor. Ama bazen de çok şey bekliyorum ama çocukların durumu o an uygun olmuyor, etkinlik olmuyor bu da bana şu mesajı veriyor. Bu kez olmadı çocuklar bir kulak aşinalığı oldu, farkındalık yarattı, bir sonraki etkinliği tasarladığım zaman daha iyi duruma gelecekler diye düşünüyorum. Bu olumlu olumsuz dönütler benim değerlendirmemi kolaylaştırıyor."* Sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin sözlerinden çocukları ve etkinlikleri değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin kendini değerlendirme boyutunda eksik kaldığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenin çocukları ya da etkinlikleri değerlendirme konusunda okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılması açısından avantajlarını anlayarak değerlendirme yapmanın önemli gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenin son

görüşmedeki değerlendirme konusundaki sözleri ile koçluk desteği ile bu konuda gelişim sağladığı görülmektedir.

4.2.2.2. Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri

Öğretmenle yapılan görüşme ile öğretmenden çocukların ilkokula başlamadan önce okul öncesi dönemde kazanması gereken okuma yazmaya hazırlık becerilerinin ne/neler olduğu hakkında öğretmenin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Koçluk desteği ile öğretmenin görüşlerinin farklılaştığı öğretmen ile yapılan son görüşmedeki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri teması çocukların sahip olması gereken beceriler kategorisinden oluşmaktadır. Bu kategoride öğretmenin çocukların sahip olması gereken okuma yazmaya hazırlık becerilerinin ne/neler olması hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.2.2.1. Çocukların Sahip Olması Gereken Beceriler

Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri teması çocukların sahip olması gereken beceriler kategorisinde öğretmenin koçluk desteği almadan önce ve aldıktan sonra yapılan görüşmeler yoluyla öğretmenin çocukların sahip olması gerektiğini düşündüğü okuma yazmaya hazırlık becerilerinin ne/neler olduğuna ilişkin ve bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen ile yapılan görüşme de çocukların ilkokula başlamadan önce sahip olması beklenen okuma yazmaya hazırlık becerilerini *"Mesela renkleri bilmeli. Şekillerin hani çok zor olanlarını değil ama hani küp değil ama şekilleri bilmeli. Kalem tutma becerisi çok iyi olmasa da yani bu kaslarla alakalı bir şeydir ama kalem tutma becerisi elde etmiş olmalı. Her türlü yaş durumuna göre o basit kavramların hepsini alıp öyle devam etmeli diye düşünüyorum."* ve *"Öğretmen çocukların ilkokula başlamadan önce renkleri ve şekilleri bilmeli, kavramları öğrenmeleri ve kalem tutma becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir."* sözleri ile açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin ilkokula başlamadan önce sahip olması gereken becerileri kavram bilgisi ve kalem tutma becerisi olarak sınırlandırdığı görülmektedir. Bu açıdan öğretmenin fonolojik beceriler, yazı farkındalığı ya da sözel dil becerisi gibi okuma yazmaya hazırlık becerilerinden söz etmediği görülmektedir.

Koçluk sürecinden sonra yapılan görüşme de öğretmene çocukların ilkokula başlamadan önce sahip olması gereken okuma yazmaya hazırlık becerileri nelerdir sorusuna öğretmenin verdiği cevap ilk görüşmeye göre oldukça farklılaşmıştır. Bu durum öğretmenin *"Fonolojik farkındalık özellikle. Seslerin farkında olması gerekiyor çocukların. İlkokula başlamadan önce seslerin farkında olması gerekiyor bence. Burada öğrenmiş olmaları bir alt yapı oluşturuyor çocuklara ve daha kolay okumayı öğreniyorlar. Yazı farkındalığı mesela; kelimeler, cümleler, boşluklar, noktalama işaretleri. Bunlar olduğu zaman bence çocuk çok rahat bir şeyler öğrenebileceğini düşünüyorum."* şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmen çocuklarda fonolojik farkındalık, seslerin farkındalığı, kelime telaffuzlarını geliştirme, yazı farkındalığı, kelimeler, cümleler, boşluklar, noktalama işaretlerinin farkındalığı, zıt kavramlar, eş sesli kelimeler, benzer kelimeler, okuma farkındalığı, yazı farkındalığı becerileri gibi okuma yazmaya hazırlık becerilerinden fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerini kazanmasını belirttiği görülmektedir. Öğretmenin ilk görüşmede sahip olunması gereken becerileri belirli kavramlar ve kalem tutma becerisi olarak sınırlandırmasına rağmen koçluk sürecinden sonra öğretmenin daha çok okuma yazmaya becerilerine değindiği göze çarpmaktadır. Koçluk desteği aldıktan sonra öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin ne olduğuna ilişkin farkındalığının geliştiği söylenebilir.

4.2.2.3. Koçluk

Koçluk desteği ile öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki farkındalığının geliştiği öğretmenin ilk ve son görüşmelerindeki ifadelerinden değişimden anlaşılmaktadır. Araştırmanın uygulama sona erdikten sonra bir başka deyişle koçluk desteği aldıktan sonra öğretmen ile yapılan görüşmeden yola çıkarak koçluk desteği almanın öğretmen ve çocuk açısından kazanımları ve öğretmen gözünden koçluk desteği ve koçun rolü konularındaki görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen ile yapılan son görüşmedeki bulgular sonucunda Koçluk teması oluşturulmuştur. Koçluk teması son görüşmede oluşmasının sebebi öğretmenle yapılan ilk görüşme henüz koçluk desteği sürecine başlanmamış olmasıdır. Koçluk teması koçluk desteği ve koçun rolü, koçluk desteğinin öğretmene katkısı ve koçluk desteğinin çocuklara katkısı kategorilerinden oluşmaktadır.

4.2.2.3.1. Koçluk Desteği – Koçun Rolü

Öğretmen ile yapılan görüşme sorularından elde edilen verilerden öğretmenin koçluk desteğine ilişkin görüşleri de ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen koçun okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kendini koçluğun uygulama kolaylığı sağlaması, koçluğun planlamaya katkısı, öğrenme ortamına (öğretmen, öğrenci, fiziki ortam) özgü etkinlik planlamasına yardımcı olma, koç ile birlikte karar verme, koç ile birlikte çözüm arama şeklinde desteklediğini ifade ettiği görülmektedir.

Koçluk teması koçluk desteği ve koçun rolü kategorisinde öğretmenin koçluk desteği aldıktan sonra yapılan görüşme yoluyla öğretmen açısından koçluk desteğinin nasıl verildiği, koçluk desteği ne/neler kazandığı ve süreçte koçluk rolüne ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenin *"Ben şunu düşünüyorum üniversitede ya da lise de ben meslek lisesi mezunuyum tabi ki mutlaka bir şeyler öğreniliyor fakat bunlar teorik bilgiler olduğu için biraz askıda kalıyor yani öğrenilen şeyler bazen, bazen değil aslında çoğunlukla sınıfa getiremiyoruz. Ama bu koçluk sistemi ile bence okulda bir şeylerin hem fiziksel ortamın hem çocukların durumuna hem planlamaya bu şekilde daha uygun. Çünkü bu okuma yazmaya hazırlık becerileri ile mutlaka bizde eğitim aldık. Şu an müfredatta bir sürü değişiklikler var ama şu var ki direkt aynı ortamda uygulama esnasından bana ait olması çok daha geliştirici olduğunu düşünüyorum. Mesela benim yaşadığım sınıfla alakalı problemleri sizde gözlem yaptığınız için sizde görebiliyorsunuz. Bu noktada birlikte düşünüp birlikte karar verip çözüm arıyoruz birlikte karar veriyoruz. Bu noktada daha iyi durumda oluyor."* sözlerinden öğretmenin alan bilgisindeki eksikliğinin mezun olduğu öğretmenlik programlarının müfredatlarında okuma yazmaya hazırlık eğitimine yeterli düzeyde veya hiç yer verilmemesinden ve mezun olduktan sonra okuma yazmaya hazırlık ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersizliği veya verilen hizmet içi eğitimlerin okuma yazmaya hazırlığa yeterince yer verilmemesinden kaynaklandığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenin koçluk desteğinin kendi ve kendi sınıfı için özel olması, koçun öğretmenin yanında olması ile uygulamaların daha kolay geliştirilmesi konusunda yararlı bulduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenin *"Genelde hep aldığımız kararları hep birlikte aldık. Siz benim her zaman kararlarıma saygı duydunuz. Fikirlerime hayır o öyle olmaz şöyle olması gerekiyordu diye hiç olumsuz bir şey yaşamadık. Hatta aksine çok yardımcı oldunuz."* sözlerinden kararların birlikte alınması, öğretmen kararlarına saygı duyma, görüşleri kesin bir şekilde ret etmeme, yardımcı olma gibi koçluk rollerine ilişkin düşüncelerini belirttiği

anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin mezun olduğunda okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin teorik bilgiye sahip olunsa da teorik bilginin uygulamaya yansıtılması konusunda zorlandığını, koçluk desteği ile sınıfın ve çocukların özelliklerini dikkate alan o sınıfa özel koçluk desteğinin uygulamalarını kolaylaştırdığını ifade ettiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak koçluk desteğinin öğretmenin uygulamaları sırasında problem durumlarını tespit etme, birlikte çözüm arama, çözüm önerilerine birlikte karar verme ve uygulama açısından öğretmenin yanında olan bir yaklaşım olduğu için öğretmenin alan bilgisini, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlama ve uygulama ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kullanılabilecek stratejiler geliştirme konularında olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

4.2.2.3.2. Koçluk Desteğinin Öğretmene Katkısı

Öğretmene görüşme sonunda yarı yapılandırılmış görüşme soruların içinde yer almayan ancak son görüşmede koçluk sistemi hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla koçluk sistemi size ne kazandırdı? ve koçluk sistemini yararlı buluyor musunuz? soruları sorulmuştur. Gerek bu sorulardan gerekse görüşmenin tamamından elde edilen bulgulara göre öğretmenin koçluk desteği ile kendine kazandırdıklarını kitabı tanıtımı, kitap resimleriyle ilgili sohbet etme, resim ve yazı arasındaki bağlantı kurma, hikâye sonrasında soru sorma, sohbetten sonra hikâyeye geri dönme, hikâye sırasında dikkati dağılan çocukları etkinliğe nasıl dâhil edileceğini öğrenme, hikâye okuma sırasında sohbet etme, hikâye sırasında sorulan soruların etkisini öğrenme, çocukların kelime hazinelerini nasıl geliştireceğini öğrenme, çocukların yorum yapmasını sağlamayı öğrenme gibi sözel dil becerileri ile ilgili, seslere önem vermeye başlama, ses harfleri verme, başlangıç seslerini verme, son sesleri verme, benzer sesleri verme, sesleri doğru telaffuz etmeyi öğrenme gibi fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini nasıl yapacağını fark etme, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini nasıl planlayacağını fark etme, okuma yazmaya hazırlık ekinliklerini nasıl değerlendireceğini fark etme ile ilgili ve çanta tekniği, balıkçı tekniği gibi bilmediği teknikleri öğrenme, farklı teknik kullanmanın uygulamayı kolaylaştırmasını fark etme, göstererek yaptırmanın etkililiğinin fark edilmesi ve açık uçlu soru sormaya öğrenme ve başlamayla soru sorma tekniğinin gelişmesi ile önceden kullanılan stratejileri geliştirme, nasıl yapacağı ile ilgili bir fikrin oluşması, teknikleri doğru kullanma becerisi, öğrenilen tekniklerin farklı etkinliklerde kullanılması,

okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde yeni teknik ve stratejileri öğrenme içeren yöntem, teknik ve strateji bilgisinin gelişimine katkısı olduğunu ifade etmektedir.

Koçluk teması Koçluk Desteğinin Öğretmene Katkısı kategorisinde öğretmenin koçluk desteği aldıktan sonra yapılan görüşme yoluyla öğretmen açısından koçluk desteğinin öğretmene desteği ne/neler kazandırdığına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen ile yapılan görüşme de öğretmenin *"Ama şöyle bir şey var ki genelde diyelim ki Türkçe etkinliği yaptığımız zamanlarda kitap okuyorum varsayalım kitabı okuyorum ama dış kaplarında ne olduğunu, önyüzünü, arka yüzünü, yazarını, kimin çizdiğini söylemiyordum. Bunu söylemem gerektiğini açıkçası bilmiyordum. Bunlara artık dikkat ediyorum. Onun dışında resimlerle konuşuyoruz. Resim ve yazı altındaki yazı birbirini uyuyor mu çocuklara bunu soruyorum artık."* sözlerinden yola çıkarak kitabı tanıtma, kitabın resimleri hakkında konuşma, resim ve yazı arasındaki bağlantı hakkında sohbet etme gibi kitabın etkinliklerde daha etkin kullanımını içeren gelişimi görülmektedir. Öğretmenin ifadesinden de anlaşılacağı üzere koçluk desteği almadan önce kitap ile ilgili etkinliklerde kitabın özelliklerini yani yazarı, resimleyeni vb. ile kitabın ön kapağı, arka kapağı, sayfaları hakkında konuşmadığı hatta bunlar hakkında konuşması gerektiğini bilmediği, bahsi geçen özellikler açısından koçluk desteğinin katkısı görülmektedir.

Öğretmenin *"Mesela ben hikâye okurken hikâye okuyup bitiriyordum. Resimlerini gösterirdim. Hikâye bitinceye kadar çok fazla resimle yazı farkındalığı yazının aynı olup olmadığı hakkında hikâyenin içinde konuşmuyordum. Ama artık hikâyeyi kesip çocuklara soru sorup sonra hikâyeye dönmeye başladım. Çocukların dikkatini dağıtmamak benim için önemli idi ama artık benim için o kadar önemli değil tabi dikkatleri çok önemli fakat dağılınca problem oluyor ama daha sonra onun da çocukların dikkatini toparladığını fark ettim."* ifadesinde anlaşılacağı üzere etkinliklerinde hikâye sırasında sohbet etme, hikâye sonrasında soru sorma, sohbetten sonra hikâyeye geri dönme, hikayedeki resim yazı ilişkisini kurma konularında kendini geliştirdiğini ifade etmektedir. Öğretmenin sözlerinde hikâyeyi sadece okuduğunu ve resimlerini gösterdiğini ama hikâye hakkında soru sormadığı hatta soru sormanın dikkat dağınıklığına yol açtığını düşündüğü ve resim yazı arasında ilişki kurmadığı anlaşılmaktadır. Koçluk desteği ile öğrendiklerini uygulamaya başlayan öğretmenin hikâye okuma sırasında hikâyeyi okumayı durdurup soru sorduğu ve sonrasında çocukların dikkatlerinin tekrar hikâyeye yoğunlaştığını fark ettiği görülmektedir.

Öğretmenin *"Aradaki soruların o dinlemeyen çocukların ben soru sorduğumda ne soruyor acaba diyerek bir etkinliğe dâhil oluyorlardı daha sonra bir şekilde toparlayıp devam edebildik."* şeklindeki sözlerinden hikâye sırasında sorulan soruların ise daha önceden düşündüğü gibi dikkati dağıtmak yerine dikkati dağınık olan çocukları etkinliğe dâhil ettiğini fark ettiği görülmektedir. Dolayısıyla koçluk desteği ile öğrendiği yöntem, teknik ve stratejilerin doğru kullanılması ile öğretmenin doğru soru sormanın çocukları etkinliğe nasıl dâhil edeceği ile ilgili bir farkındalık geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenin *"Mesela ben şunu yapıyordum. Başlık buldurduğumuz zaman ben tekrar çocuklara gerçek başlığı söylemiyordum. Onların seçtiği başlıkla kalsın diye. Ama şimdi başlık buldurma etkinliği yaptırdıktan sonra tekrar çocuklar siz yazarı olsaydınız bu ismi bu başlığı koyardınız ama bu yazarımızın koyduğu başlık da buymuş diye söylüyorum."* sözlerinden koçluk desteği alan öğretmenin kitabın başlığı söyleme ile ilgili davranış değişikliği görülmektedir. Öğretmen koçluk desteği almadan önce başlık buldurma tekniğini kullandığını fakat bu tekniği kullanırken kitabın gerçek başlığını çocuklara söylemediğini, koçluk desteğinden sonra yazarın kitaba koyduğu başlığı da çocuklara söylemesi gerektiğini öğrendiğini ifade ettiği görülmektedir.

Koçluk desteği alan öğretmenin yeni teknikler öğrendiğini öğretmenin *"Mesela bilmediğim teknikler vardı biri çanta tekniği biri balıkçı tekniği çocukların isimleri söylediği bunların öğrendim. Bilmiyordum."* ve *"Çünkü bilmediğim teknikleri öğrendim."* sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Balıkçı tekniği, çanta bir şey vardı ama hatırlayamadım. Bunları öğrendim ve bunlar benim aslında o etkinliği uygulamamı kolaylaştırdı."* şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin kelime çantası, kelime balıkçılığı teknikleri gibi yeni öğrendiği okuma yazmaya hazırlığa yönelik tekniklere örnek verdiği görülmektedir.

Öğretmen ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmenin *"Ben aslında seslerin bu kadar üzerine gitmiyordum okuma yazma becerileri yaparken. Özellikle sesli harfleri veriyordum ya da sadece başlangıç sesleri idi benim her zaman verdiklerim. Ama onun dışında son ses, benzer seslere hiç girmiyordum. Bu bende bir aşama oldu. Hatta bazı sesleri sizde biliyorsunuz bende çıkaramıyordum. O ses gelişimi bende de oldu artık."* sözlerinden seslere önem vermeye başladığını, harf sesleri, başlangıç sesleri, son sesleri, benzer sesler, sesleri telaffuz etmeyi içeren fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimini ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin koçluk desteği aldıktan sonra seslerle ilgili bilgi ve davranışlarının değiştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin değişiminin öncelikle seslerle ilgili daha sık ve ayrıntılı olarak çalışmaya başlama şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenin

daha önce sadece sesli harflerle ve başlangıç sesleriyle çalıştığını, son ses ve benzer seslerle çalışmadığını hatta bazı sesleri kendinin bile doğru seslendiremediğini ifade ettiği görülmektedir. Koçluk desteği aracılığıyla seslerle ilgili daha çok çalışmaya başladığını bunun kendi için gelişme olduğunu da ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmen farklı teknik kullanmanın uygulamalarını kolaylaştırdığını *"Çocukların dikkatini çeken etkinlikler, teknikler olunca daha kolay uygulama oluyor. Hem onlar eğleniyorlar hem de öğreniyorlar. Farklı stratejiler kullanmak. Bu stratejiler oyun gibi. Böyle olması benim işimi kolaylaştırıyor. Vermek istediğim şeyleri daha kolay veriyorum."* şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin *"Bu stratejiler oyun gibi"* ifadesinden stratejileri oyun gibi kullanabileceğini fark ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin çocukların dikkatini çeken etkinlik ve yöntem, tekniklerin kullanmanın uygulamayı kolaylaştırdığını ve çocukların eğlenerek öğrendiklerini fark ettiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin yöntem teknik ve stratejilerin uygulamalarındaki yararını fark ettiği söylenebilir.

Öğretmenin *"Bizim yaptığımız dikte ederek öğretmek değil bir farkındalık yaratmak. Bu şekilde bu teknikler bana yol gösterdiler."* sözlerinden okumaya hazırlık çalışmalarında öğretim yerine farkındalık kazandırılması gerektiğini ve bunun için koçluk desteğinde edindiği teknik bilgisinin kendine yol gösterici olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Burada öğretmenin dikte etmekten kastının öğretmek olduğu söylenebilir. Öğrendiği tekniklerin kendisi için yol gösterici olduğuna da bir örnekte *"Bu şekilde bu teknikler bana yol gösterdiler, öğrendiklerimin hepsi bu şekilde kesinlikle olumlu yönde gelişim."* ifadesi oluşturmaktadır. Öğretmenin koçluk sürecinde öğrendiği tekniklerin ona yol gösterici olduğu ve kendi için olumlu yönde katkı sağladığını dolayısıyla koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin gelişme gösterdiği söylemek mümkündür.

Ayrıca öğretmenin kendi gelişimini *"Ama bu noktada şunu kullandık devam etme bir yerde bölüp arkadaşına sen buradan devam et bu durumda çocuk hem bir öncekini takip edebildi, aklında tutabildi ne yaptıysa hem de devamını kendine göre getirmeyi öğrendi. Bu aslında çok önemli bir gelişme oldu hem benim açımdan hem onların açısından."* sözleri ile açıkladığı görülmektedir. Koçluk desteği ile yapılan etkinliklerde çocukların etkinliği daha etkin yapabilmesiyle hem çocuklar hem de öğretmenin kendi için olumlu yönde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenin "*Şöyle ki soru sorma da mesela; kısa cevap olacak, cevabı evet ya da hayırla ya da belirli bir kelime ifade eden sorular soruyordum ben. Şimdi açık uçlu sorular sormaya*

başladım bunun böyle olması gerektiğini öğrendim." sözleri ile nasıl açık uçlu soru sorması gerektiğini öğrendiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Soru sorma tekniği mesela kullanıyordum, sık kullanıyordum ama işte sınırlı bir şekilde şu an onu açık uçlu sorular sormayı öğrendim, yorumlatmayı, kendi düşüncelerini daha uzun kelimelerle ifade etmeyi kelime hazinelerini bu şekilde geliştirmeyi bunları öğrendim."* ve *"Aynı şekilde soru sorma tekniğim de gelişti."* sözlerinden soru sorma ile ilgili gelişimi belirttiği görülmektedir. Öğretmenin de ifadelerinden anlaşıldığı gibi soru sorma ile ilgili bilgisinin değiştiğini söylemek mümkündür. Bundan dolayı öğretmen soru sorma tekniğinin geliştiğini söylenebilir. Öğretmenin soru sorma ile ilgili gelişimini açıkladığı başka bir ifadesinde *"Şöyle ki, soru sorma da mesela; kısa cevap olacak, cevabı evet hayırla ya da belirli bir kelime ifade eden sorular soruyordum ben. Şimdi açık uçlu sorular sormaya başladım bunun böyle olması gerektiğini öğrendim."* sözleri ile açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin koçluk desteği almadan önce evet – hayır gibi kısa cevabı olan veya tek cevaplı sorular sorduğunu, koçluk desteği aldıktan sonra açık uçlu sorular sormaya başladığı anlaşılmaktadır. Soru sorma tekniğini çok kullandığını fakat açık uçlu sorular sorması gerektiğini bilmediğini ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin açık uçlu sorular sorma ile çocukların sözel dil becerilerinden biri olan kelime dağarcığı gelişimini desteklediğini fark ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin *"Çok fazla konuşmaya başladılar. Zaten seviyorlardı konuşmayı benimkiler daha da kendilerini ifade edebiliyorlar. Aslında bu şekilde kelime hazineleri gelişti. Yaptığımız bu etkinlikler onların kelime hazinelerine de gelişmesine yardımcı oldu."* şeklindeki sözleri de bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenin *"Şöyle ki bu şu an okuma yazma ile sınırlı kaldığı için aslında burada öğrendiğim stratejileri teknikleri farklı etkinlikte kullanmaya başladım."* sözleri ile koçluk desteği aracılığıyla edindiği yöntem ve teknikleri farklı etkinliklerde kullanmaya başladığını göstermektedir. Öğretmenin *"Mesela çocuklara defter mi vereceğim defter hangi sesle başlıyordu, sen benden şu an ne istiyordun hangi sesle başlıyordu diye hemen birleştiriyorum aslında. Bu öğrendiğimiz kelime balıkçılığı tekniğini farklı oyun etkinliğinde kullanıyorum aslında. Bu öğrendiğimiz kelime balıkçılığı tekniğini farklı oyun etkinliğinde kullanıyorum. Kelime çantasını sanat etkinliğine uyarlıyorum mesela kesinlikle bu geçişle yapıyorum ve devam edeceğimi düşünüyorum mutlaka."* sözleri ile edindiği teknikleri diğer etkinliklerde nasıl kullandığını örneklendirdiği görülmektedir. Öğretmenin koçluk desteği ile edindiği yöntem, teknik ve stratejileri diğer etkinliklerinde kullanarak tekniklerin kullanımı ile ilgili gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenin *"Devam*

edeceğimi düşünüyorum mutlaka." sözlerinden koçluk sürecinde edindiği bilgi ve becerileri devam ettireceğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenin *"Benim için daha kolay."* ve *"Nasıl yapacağımı biliyorum."* sözlerinden de koçluk desteği ile çocuklardaki okuma yazmaya hazırlık becerilerini gelişimi için uygulamalarını neyi, nasıl yapacağı ile ilgili bir farkındalık geliştirdiği söylenebilir. Bununla birlikte koçluk desteğinin öğretmenin uygulamalarına olan olumlu etkisinden söz etmek mümkündür. Koçluk desteği ile öğretmenin süreçte kazandığı bilgi ve becerileri içselleştirmesine ve uygulamalarına yansıtmasını sağladığını söylemek mümkündür.

Öğretmen ile yapılan görüşmede koçluk desteğinin kendine kazandırdıklarını *"Okuma yazma etkinliklerini nasıl yapacağımı, nasıl planlayacağımı, nasıl değerlendireceğimi kesinlikle yeni teknikler yeni stratejiler yani bana şu an aklıma gelmeyen aslında kendi kendime düşündüğüm çok fazla yararı var."* sözleri ile açıklamaktadır. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini nasıl planlayacağı, uygulayacağı ve değerlendireceği ile ilgili bir farkındalık oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgudan yola çıkarak koçluk sisteminin öğretmen açısından yararlı olduğunu söylenebilir. Öğretmenin *"Bu kadar aslında yararlı olacağını düşünmemiştim."* ve *"Kesinlikle koçluk sistemi bana çok yararlı oldu."* sözleri de bu bulguyu desteklemektedir. Dolayısıyla öğretmenin sözlerinde de anlaşılacağı üzere koçluk desteğinin öğretmen için yararlı olduğu söylemek mümkündür.

4.2.2.3.3. Koçluk Desteğinin Çocuklara Katkısı

Öğretmene görüşme sonunda yarı yapılandırılmış görüşme soruların içinde yer almayan koçluk sistemi hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla koçluk desteği süreci size ne kazandırdı ve koçluk desteği sürecini yararlı buluyor musunuz soruları sorulmuştur. Gerek bu sorulardan gerekse görüşmeden genel olarak elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmen açısından koçluk sürecinde öğretmenin gelişen uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık kazanımlarını kelime telaffuzlarındaki sorunların azalması, fonolojik farkındalık ile ilgili gelişme, yazıyı fark etme, kelimeyi fark etme gibi yazı farkındalığının oluşması, okuyormuş gibi yapma, ifade edici dil becerilerinin gelişimi, kelime hazinelerinin gelişmesi, kazanılan becerilerin diğer etkinlikler kullanılması gibi konularda çocukların gelişimlerinin ilerlemesini ifade etmektedir.

Koçluk teması Koçluk Desteğinin Çocuklara Katkısı kategorisinde öğretmenin koçluk desteği aldıktan sonra yapılan görüşme yoluyla öğretmen açısından koçluk desteğinin çocuklara ne/neler kazandırdığına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenin *"--- ve şöyle bir şey var bir bu sürece başlamadan önce çocukların çok fazla kelime telaffuzlarında problem vardı özellikle bu ses farkındalığına başlayınca bitmedi, tamamen düzelmedi ama en azından sesleri duyar hale geldiler çocuklar."* sözlerinden aldığı koçluk desteği ile çocuklardaki kelime telaffuz problemlerini çözmeye başladıklarını ifade ettiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin sözlerinden çocukların sesleri fark etmeye başladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin *"--- ve şu nokta da çocuklar artık kendi yaptığı serbest etkinliklerine, oyun etkinliklerine de bunu yaymaya başladılar."* sözleri ile çocukların sesleri fark etmeye başladığını göstermektedir. Çocukların kazandıkları becerileri diğer etkinliklerinde uygulamaya başlaması çocukların fonolojik farkındalık becerilerinden biri olan sesi fark etme becerilerini gösterdiklerini göstermektedir. Öğretmenin *"Çocuklar mesela şunu yapıyorlar ben elime kitap aldığım zaman direkt yapmıştık daha önceden etkinlikte kitap okumaya başladığımızda takip etkinliği uygulamıştık direkt çocuklar takip etmeye başladı. İşte sen kitabı bize çevirmeyecektin kendine çevirecektin, biz nerde olduğumuzu bulacaktık şeklinde sürekli dönütler almaya başladım."* sözlerinden çocukların öğretmenin okuduğu kelimelerin yerine bulma, başlangıç seslerini kullanma, yazıyı takip etme davranışları gösterdiği görülmektedir. Çocukların yazı farkındalığı becerilerinden biri olan kitap yazı organizasyonu becerileri ve ilk sesi fark etme ile ilgili olan fonolojik farkındalık becerilerinde gelişim gösterdikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin *"Kendi aralarında kendi isimlerinin başlangıç seslerini ya da anne babalarının benim annemin adı diyelim ki Ayşe -a- sesi ile başlıyor gibi kendi aralarında sohbetlerine şahit oluyorum."* sözleri ile çocukların ilk sesi fark ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimini göstermektedir.

Çocukların yazı farkındalığındaki gelişimi öğretmenin *"Aslında biz ilk çocuklara yazı dediğimiz zaman biz yazı yazmayı bilmiyoruz ki olmuştu ondan sonra etkinlik yaptıkça şu an mesela bir hikâye kitabı gördüklerinde hikâyenin altındaki yazıları fark edebiliyor bunlar yazı bunlar kelime diye söyleyebiliyorlar kesinlikle yazı farkındalığı bizde oluştu."* sözlerinden anlaşılmaktadır. Çocukların hikaye kitaplarındaki yazıyı fark etme şeklinde yazı farkındalığının oluştuğu söylenebilir. Öğretmenin çocuklardaki yazı farkındalığının gelişimine *"Hatta en son yaptığımız sizin etkinliğinizde yazı yazmalarını istediğim zaman hiç zorluk yaşamadılar. Tabi harfleri yazmayı bilmiyorlar ama çoğu harfler yazdılar*

öylesine harfler yazdılar ya da kendi isimlerini yazdılar. Bu şekilde yazı farkındalığını oluşturduğumuzu düşünüyorum." şeklinde örnek verdiği görülmektedir. Çocukların yazı yazmada zorlanmaması, kendi isimlerini yazması, harfleri öylesine yazma gibi yazı farkındalığı becerilerini edindiği söylenebilir. Bu durum koçluk desteği ile yapılan etkinliklerin çocukların yazı farkındalığını gelişimini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimleri ile ilgili görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenin *"Yazıların nerde yazı görürlerse kendileri sanki o yazıları okuyormuş gibi yapmaya başladılar."* sözlerinden çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştiğine dair örnek verdiği görülmektedir. Çocukların okuyormuş gibi yapmaları onların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimlerini göstermektedir.

Öğretmenin koçluk sürecinde edindiği yöntem, teknik bilgisi ile çocukların sözel dil becerilerindeki gelişimi *"Açık uçlu sorular sorduğum zaman çocukların hem ifade edici dil becerilerinin de geliştiğini fark ettim."* ve *"Canlandırma yaparken şunu yapıyorlardı ilk yapanı genelde taklit ediyorlardı hep şimdi kullandığımız tekniklerde çocuklar kestiğimiz yerlerde devam etmeyi öğrendiler ve aynı zamanda kendi düşüncelerini canlandırmayı başladılar ve bu da hep kullandığımız tekniklerle oldu."* sözleri ile açıkladığı görülmektedir. Koçluk sürecinde edindiği yöntem, teknik bilgisinin yararını *"Göstererek yapma tekniği ile daha kolay öğrenme. Fark ettim ki çocuklar ilk ben gösterdiğim zaman ilk ben yaptım zaman daha kolay öğreniyorlar."* şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu durum koçluk desteği almanın öğretmenin yöntem, teknik ve strateji bilgisini geliştirerek çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimine olumlu etkisini göstermektedir.

Çocukların sözel dil becerilerindeki gelişimi öğretmenin *"Çok fazla konuşmaya başladılar. Zaten seviyorlardı konuşmayı benimkiler daha da kendilerini ifade edebiliyorlar. Aslında bu şekilde kelime hazineleri de gelişti."* ve *"----- bir yerde bölüp arkadaşına sen buradan devam et bu durumda çocuk hem bir öncekini takip edebildi, aklında tutabildi ne yaptıysa hem de devamını kendine göre getirmeyi öğrendi. Bu aslında çok önemli bir gelişme oldu hem benim açımdan hem onların açısından."* şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla koçluk desteği aracılığıyla çocukların kendilerini ifade etme, bağımsız konuşma ve kelime dağarcıklarının zenginleşmesi ile ilgili gelişimleri arttığı söylenebilir. Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini edinirken etkinliklerin onlar için eğlenceli olduğu öğretmenin *"Hem onlar eğlendiler hem de öğreniyorlar."* sözlerinden anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak koçluk desteği ile öğretmenin ifade ettiği gibi çocukların sözle dil

becerileri, fonolojik farkındalık becerileri, yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminin arttığı söylenebilir.

4.3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu aşamada araştırmanın 3. Alt problemini ilişkin nicel bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın 3. Alt problemi Koçluk sürecinden önce ve sonra çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir.

Araştırmanın kapsamında koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri (sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı) üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek için araştırmanın nicel boyutunda öntest – sontest – kalıcılık kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların uygulama öncesi ve sonrası okuma yazmaya hazırlık becerileri öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında sözel dil becerilerini ölçmek için "Descoeudres Dil Testi" ve "Peabody Resim Kelime Test"i kullanılmıştır. Fonolojik farkındalık becerileri için "Fonolojik Farkındalık Ölçeği", yazı farkındalığı becerileri için ise "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"'nden alınan puanlar kullanılmıştır.

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçme Araçlarından Aldıkları Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öncelikle deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde elde edilen puanlarının karşılaştırmak ve denk olup olmadıklarını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçme Araçları	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Descoeudres Dil Testi	Deney	15	99,13	11,40	27	,726	,474
	Kontrol	14	95,57	14,88			
Peabody Resim Kelime Test	Deney	15	66,13	6,12	27	,474	,909
	Kontrol	14	65,85	6,76			
Fonolojik Farkındalık Ölçeği	Deney	15	7,26	3,32	27	,735	,468
	Kontrol	14	6,14	4,81			
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Deney	15	6,13	3,29	27	,069	,945
	Kontrol	14	6,21	2,99			

Tablo 14 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların deneysel işlem öncesi "Descoeudres Dil Testi" (t(27) = ,726; p>.05), "Peabody Resim Kelime Testi" (t(27)=,474; p>.05), "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" (t(27) =,735; p>.05) ve "Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi" (t(27)=,069; p>.05) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların koçluk desteği alan öğretmen uygulamaları öncesi okuma yazmaya hazırlık beceri (fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerileri) düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.3.2. Koçluk Desteği Alan Öğretmen Uygulamalarının Sözel Dil Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

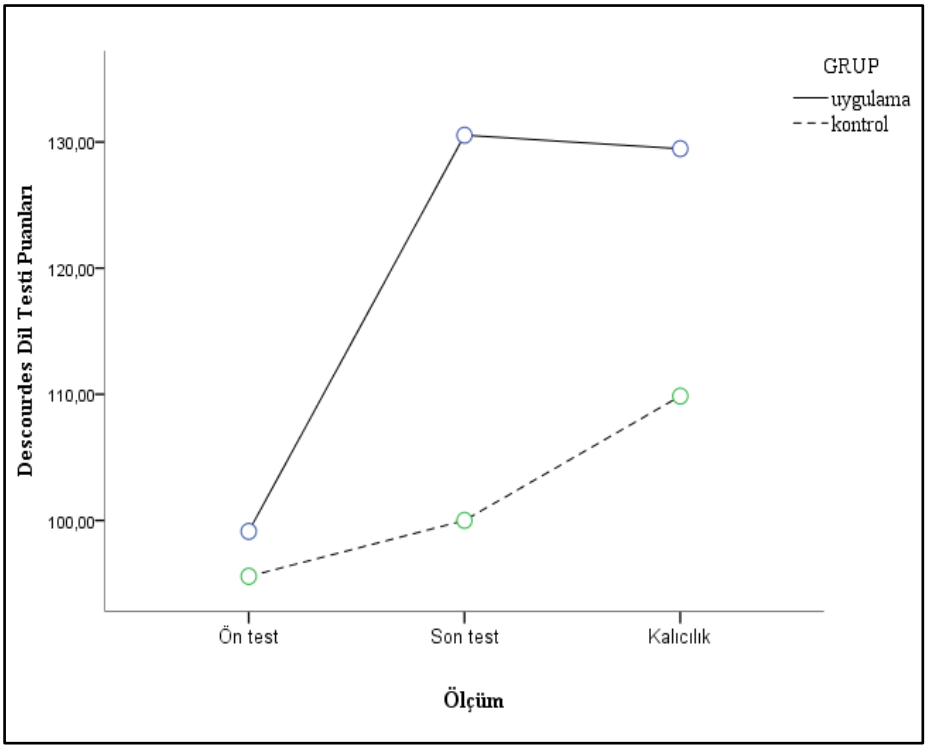
Araştırmada koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında sözel dil becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sözel dil becerilerini ölçmek için "Descoeudres Dil Testi" ve "Peabody Resim Kelime Test"i kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Descoeudres Dil Testi öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puan standart sapma değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubu Descoeudres Dil Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest			Kalıcılık Testi		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss
Deney	15	99,13	11,04	15	130,53	11,09	15	129,46	9,66
Kontrol	14	95,57	14,88	14	100,0	13,99	14	109,85	15,91

Tablo 15 görüldüğü gibi, koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki çocukların Descoeudres Dil Testi ortalama puanı deney öncesi 99,13; deney sonrası 130,53; kalıcılık ölçümünde ise 129,46'dır. Kontrol grubunda yer alan çocukların puanları ise sırasıyla 95,57; 100,00; 109,85 biçimindedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların puanlarında deney sonrası artış gözlendiği söylenebilir. Öte yandan deney grubunun kalıcılık testi puanları bir miktar düşme eğilimi gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin puanları ise artmıştır. İlgili bulgulara ilişkin değişim grafiği Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Descoeudres Dil Testi Puanlarının değişim grafiği

Deney ve kontrol grubuna ait deney öncesi, sonrası ve kalıcılık ölçümlerinde gözlenen değişimlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Descoeudres Dil Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekleraras	19.365.587	28			
Grup(D/K)	6961,866	1	6961,866	15,154	,001
Hata	12403,721	27	459,397		
Denekleriçi	12.404.803	58			
Ölçüm(öntest-sontest-kalıcılık)	8090,596	2	4045,298	132,502	,000
Grup*Ölçüm	2665,585	2	1332,792	43,655	,000
Hata	1648,622	54	30,530		
Toplam	31.770.390	86			

Tablo 16 incelendiğinde ölçüm ayrımı yapmaksızın deney ve kontrol grubundaki çocukların Descoeudres Dil Testi öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(1,27)=15,154; p<.01]. Başka

bir deyişle deney ve kontrol gruplarının ölçüm puanlarının ortalamaları üzerinde grup etkisi anlamlıdır. Ölçüm temel etkisi açısından bakıldığında da, grup ayrımı yapmaksızın çocukların öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [F(1,27)=132,502; p<.01]. Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, araştırmaya katılan çocukların sözel dil becerilerinin deneysel işleme bağlı olarak anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir.

Bu araştırma için önemli olan ortak etki (grup*ölçüm etkisinin) incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki çocukların Descoeudres Dil Testi puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin sözel dil becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1,27)=43,655; p<.001]. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki uygulamaların çocukların sözel dil becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların ölçümlerden elde ettikleri ortalama puanlar deneysel işlem sonrasında deney grubundaki çocukların daha fazla kazanç elde ettiğini göstermektedir (Bakınız Tablo 15 ve Şekil 2). Koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının deney grubundaki uygulamalara göre daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda daha net sonuçlar elde edebilmek amacıyla gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların, Descoeudres Dil Testi öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların gruplar arası ve ölçümler arası ikili karşılaştırmalarını içeren Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Descoeudres Dil Testi Ölçümlerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	Grup	Ölçüm	Ortalama Farkı	Standart Hata	t	p
Öntest	Deney	Kontrol	Öntest	3,562	4,895	0,728	1.000
		Deney	Sontest	-31,400	2,018	-15,563	,000*
		Deney	Kalıcılık	-30,333	2,018	-15,034	,000*
	Kontrol	Kontrol	Kalıcılık	-10,724	4,895	-2,191	,530
		Kontrol	Sontest	-4,429	2,088	-2,121	,579
		Kontrol	Kalıcılık	-14,286	2,088	-6,840	,000*
Sontest	Deney	Kontrol	Sontest	30,533	4,895	6,238	,000*
		Deney	Kalıcılık	1,067	2,018	0,529	1,000
	Kontrol	Kontrol	Kalıcılık	-9,857	2,088	-4,720	,000*
Kalıcılık	Deney	Kontrol	Kalıcılık	19,610	4,895	4,006	,005**

*p<.001, **p<.01

Tablo 17 incelendiğinde koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki çocukların Descoeudres Dil Testi öntest ($\bar{X}$= 99,13) ve sontest ($\bar{X}$= 130,53) ölçümü puan ortalamaları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=-15,563; p<.001). Benzer şekilde deney grubunun öntest ($\bar{X}$= 99,13) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$= 129,46) puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır (t=-15,034; p<.001). Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}$=129,46), sontest puan ortalamalarına ($\bar{X}$=130,53) göre bir miktar düşse de bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (t=,529; p>.05).

Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest ($\bar{X}$=95,57), sontest ($\bar{X}$=100,00) ve kalıcılık ($\bar{X}$=109,85) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ise, öntest ve sontest puanları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olmadığı (t=-2,121; p> .05) ancak hem öntest ve kalıcılık (t=-6,840; p<.001) hem de sontest ve kalıcılık testi (t=-4,720; p<.001) puanları arasındaki farkın istatiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Öte yandan deney ($\bar{X}$=130,53) ve kontrol ($\bar{X}$=100,00) grubunun sontest ölçümleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir (t=6,238; p<.001). Aynı şekilde deney ($\bar{X}$=129,46) ve kontrol ($\bar{X}$=109,85) grubu kalıcılık ölçümleri arasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır (t=4,006; p<.001). Tüm bu bulgulara dayalı olarak koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının sözel dil becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

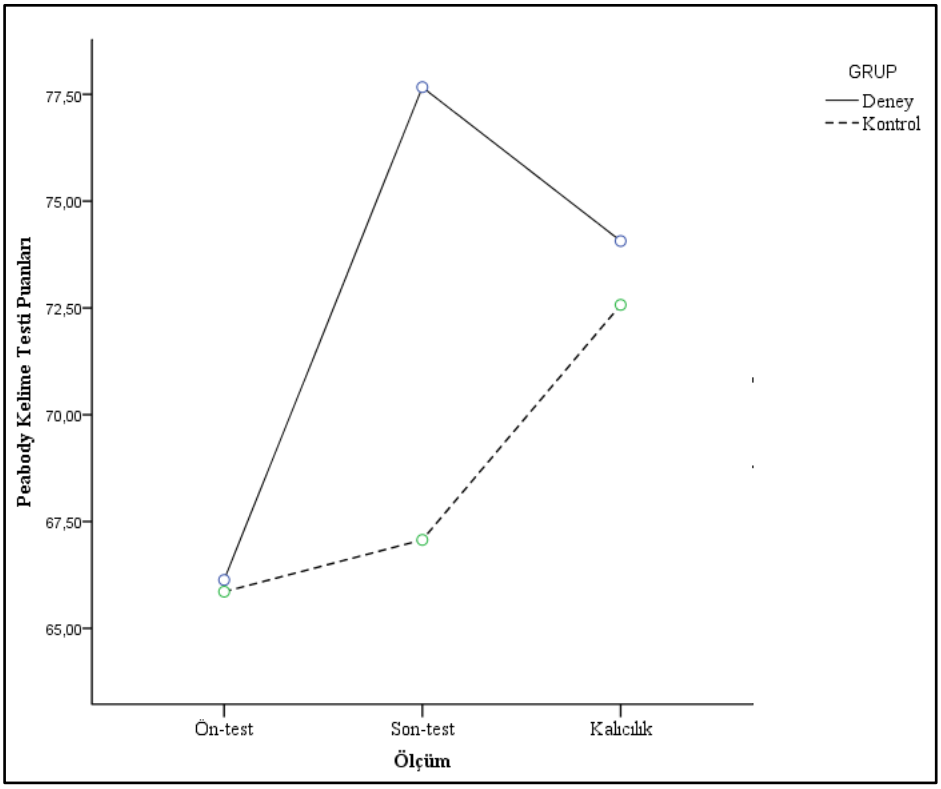
Araştırmada koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında sözel dil becerilerine etkisi resimlerle kelime gelişimini saptamayı içeren "Peabody Resim Kelime Test"i kullanılarak da incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Peabody Resim Kelime Testi öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puan standart sapma değerleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Peabody Resim Kelime Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest			Kalıcılık Testi		
	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
Deney	15	66,13	6,12	15	77,66	11,35	15	74,06	8,11
Kontrol	14	65,85	6,76	14	67,07	6,61	14	72,57	7,92

Tablo 18'de görüldüğü gibi, koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi ortalama puanı deney öncesi 66,13; deney sonrası 77,66; kalıcılık ölçümünde ise 74,06'tür. Kontrol grubunda yer alan çocukların puanları ise sırasıyla 65,85; 67,07; 72,57 biçimindedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların puanlarında deney sonrası artış gözlendiği söylenebilir. Öte yandan deney grubunun kalıcılık testi puanları bir miktar düşme eğilimi gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin puanları ise artmaya devam etmiştir. İlgili bulgulara ilişkin değişim grafiği Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Peabody resim kelime testi puanlarının değişim grafiği

Deney ve kontrol grubuna ait deney öncesi, sonrası ve kalıcılık ölçümlerinde gözlenen değişimlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Peabody Resim Kelime Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekleraras ı	4.442.896	28			
Grup(D/K)	369,152	1	369,152	2,447	0,129
Hata	4073,744	27	150,879		
Denekleriçi	2.537.673	58			
Ölçüm(öntest-sontest-kalıcılık)	918,845	2	459,423	21,418	,000
Grup*Ölçüm	460,501	2	230,250	10,734	,000
Hata	1158,327	54	21,450		
Toplam	6.980.569	86			

Tablo 19 incelendiğinde ölçüm ayrımı yapmaksızın deney ve kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir [F(1,27)=2,447; p>. 05]. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının ölçüm puanlarının ortalamaları üzerinde grup etkisi anlamlı değildir. Ancak ölçüm temel etkisi açısından bakıldığında, grup ayrımı yapmaksızın çocukların öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [F(1,27)= 21,418; p<.001]. Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, araştırmaya katılan çocukların sözel dil becerilerinin deneysel işleme bağlı olarak anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir.

Bu araştırma için önemli olan ortak etki (grup*ölçüm etkisinin) incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin sözel dil becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1,27)= 10,734; p<.001]. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki uygulamaların çocukların sözel dil becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların ölçümlerden elde ettikleri puanlar deneysel işlem sonrasında deney grubundaki çocukların daha fazla kazanç elde ettiğini göstermektedir (Bakınız Tablo 18 ve Şekil 3). Koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının deney grubundaki uygulamalara göre daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda daha net sonuçlar elde edebilmek amacıyla gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların, Peabody Resim Kelime Testi öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların

gruplar-arası ve ölçümler arası ikili karşılaştırmalarını içeren Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Peabody Resim Kelime Testi Ölçümlerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	Grup	Ölçüm	Ortalama Farkı	Standart Hata	t	p
Öntest	Deney	Kontrol	Öntest	0,276	2,987	0,092	1,000
		Deney	Sontest	-11,533	1,691	-6,820	,000*
		Deney	Kalıcılık	-7,933	1,691	-4,691	,000*
	Kontrol	Kontrol	Sontest	-1,214	1,751	-0,694	1,000
		Kontrol	Kalıcılık	-6,714	1,751	-3,836	0,004**
Sontest	Deney	Kontrol	Sontest	10,595	2,987	3,548	0,011*
		Deney	Kalıcılık	3,600	1,691	2,129	0,257
	Kontrol	Kontrol	Kalıcılık	-5,500	1,751	-3,142	0,041*
Kalıcılık	Deney	Kontrol	Kalıcılık	1,495	2,987	0,501	1,000

*p<.001, **p<.01

Tablo 20 incelendiğinde koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki çocukların Peabody Kelime Testi öntest ($\bar{X}$= 66,13) ve sontest ($\bar{X}$= 77,66) ölçümü puan ortalamaları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=-6,820; p<.001). Benzer şekilde deney grubunun öntest ($\bar{X}$= 66,13) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$= 74,06) puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır (t=-4,691; p<.001).

Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest ($\bar{X}$=65,85), sontest ($\bar{X}$=67,07) ve kalıcılık ($\bar{X}$=72,57) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ise, öntest ve sontest puanları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olmadığı (t=-0,694; p> .05) ancak hem öntest ve kalıcılık testi (t=-3,836; p<.01) hem de sontest ve kalıcılık testi (t=-3,142; p<.05) puanları arasındaki farkın istatiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Öte yandan deney ($\bar{X}$=77,66) ve kontrol ($\bar{X}$=67,07) grubunun sontest ölçümleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir (t=3,548; p<.05). Ancak deney ($\bar{X}$=74,06) ve kontrol ($\bar{X}$=72,57) grubu kalıcılık ölçümleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır (t=0,501; p>.05). Bununla birlikte tüm bulgulara dayalı olarak koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının sözel dil becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.3.3. Koçluk Desteği Alan Öğretmen Uygulamalarının Fonolojik Farkındalık Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

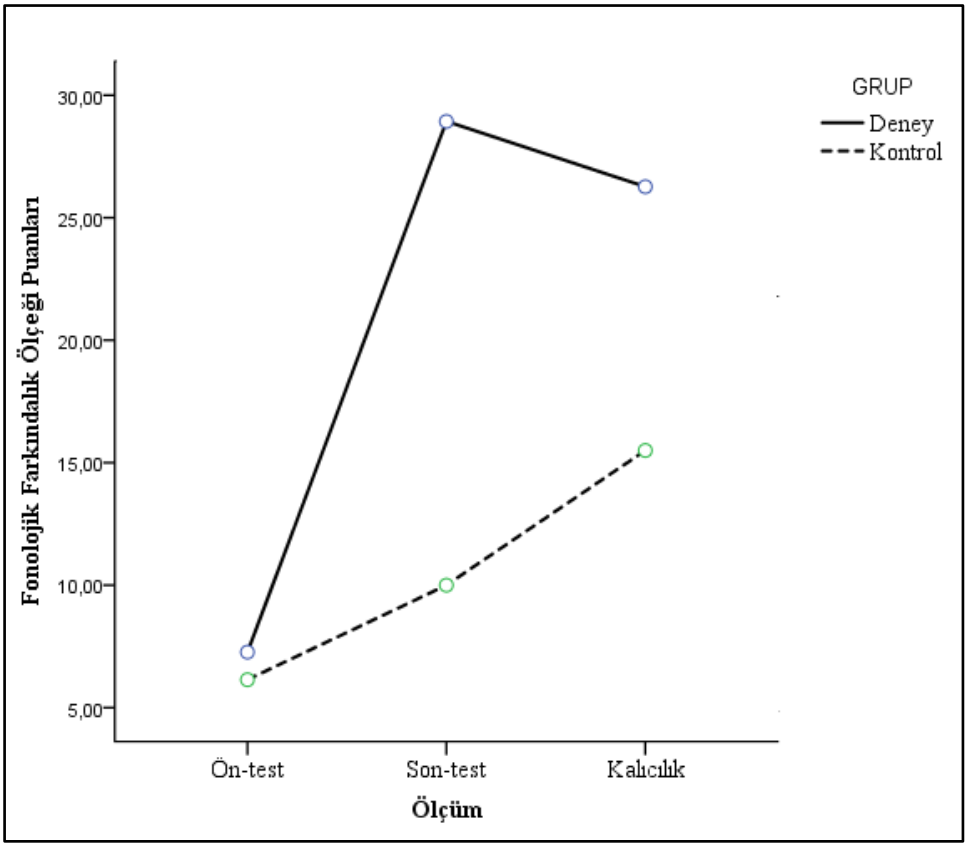
Araştırmada koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında fonolojik farkındalık becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek için "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puan standart sapma değerleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubu Fonolojik Farkındalık Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest			Kalıcılık Testi		
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss
Deney	15	7,26	3,32	15	28,93	3,973	15	26,26	5,298
Kontrol	14	6,14	4,81	14	10,00	4,723	14	15,50	7,057

Tablo 21'de görüldüğü gibi, koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği ortalama puanı deney öncesi 6,14; deney sonrası 28,93; kalıcılık ölçümünde ise 26,26'dır. Kontrol grubunda yer alan çocukların puanları ise sırasıyla 6,14; 10,00; 15,50 biçimindedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların puanlarında deney sonrası artış gözlendiği söylenebilir. Öte yandan deney grubunun kalıcılık testi puanları bir miktar düşme eğilimi gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin puanları ise artmıştır. İlgili bulgulara ilişkin değişim grafiği Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Fonolojik Farkındalık Ölçeği puanlarının değişim grafiği

Deney ve kontrol grubuna ait deney öncesi, sonrası ve kalıcılık ölçümlerinde gözlenen değişimlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Descoeudres Dil Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	3.603.011	28			
Grup(D/K)	2293,362	1	2293,362	47,280	,000
Hata	1309,649	27	48,506		
Denekleriçi	5.382.278	58			
Ölçüm(öntest-sontest-kalıcılık)	3532,876	2	1766,438	136,587	,000
Grup*Ölçüm	1151,037	2	575,519	44,501	,000
Hata	698,365	54	12,933		
Toplam	8.985.289	86			

Tablo 22 incelendiğinde ölçüm ayrımı yapmaksızın deney ve kontrol grubundaki çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(1, 27)=47,280; p<. 001]. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının ölçüm puanların ortalamaları üzerinde grup etkisi anlamlıdır. Ölçüm temel etkisi açısından bakıldığında da, grup ayrımı yapmaksızın çocukların öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [F(1,27)= 136,587; p<.001]. Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, araştırmaya katılan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin deneysel işleme bağlı olarak anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir.

Bu araştırma için önemli olan ortak etki (grup*ölçüm etkisinin) incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1,27)=44,501; p<.001]. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki uygulamaların çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların ölçümlerden elde ettikleri puanlar deneysel işlem sonrasında deney grubundaki çocukların daha fazla kazanç elde ettiğini göstermektedir (Bakınız Tablo 21 ve Şekil 4). Koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının deney grubundaki uygulamalara göre daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda daha net sonuçlar elde edebilmek amacıyla gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların, Fonolojik Farkındalık Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların gruplar-arası ve ölçümler arası ikili karşılaştırmalarını içeren Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Ölçümlerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	Grup	Ölçüm	Ortalama Farkı	Standart Hata	t	p
Öntest	Deney	Kontrol	Öntest	1,124	1,850	,607	1,000
		Deney	Sontest	-21,667	1,313	-16,500	,000*
		Deney	Kalıcılık	-19,000	1,313	-14,469	,000*
	Kontrol	*Kontrol*	*Kalıcılık*	-8,233	1,850	-4,450	,000*
		Kontrol	Sontest	-3,857	1,359	-2,838	,096
		Kontrol	Kalıcılık	-9,357	1,359	-6,884	,000*
Sontest	Deney	Kontrol	Sontest	18,933	1,850	10,233	,000*
		Deney	Kalıcılık	2,667	1,313	2,031	0,708
	Kontrol	Kontrol	Kalıcılık	-5,500	1,359	-4,046	,003**
Kalıcılık	Deney	Kontrol	Kalıcılık	10,767	1,850	5,819	,000*

*p<.001, **p<.01

Tablo 23 incelendiğinde koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği öntest ($\bar{X}$=7,26) ve sontest ($\bar{X}$= 28,93) ölçümü puan ortalamaları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=-16,500; p<.001). Benzer şekilde deney grubunun öntest ($\bar{X}$=7,26) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$=26,26) puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır (t=-14,469; p<.001). Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}$=26,26), sontest puan ortalamalarına ($\bar{X}$=28,93) göre bir miktar düşse de iki ölçüm arasındaki bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (t=2.031; p>.05).

Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest ($\bar{X}$=6,14), sontest ($\bar{X}$=10,00) ve kalıcılık ($\bar{X}$=15,50) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ise, öntest ve sontest puanları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olmadığı (t=-2,838; p> .05) ancak hem öntest ve kalıcılık (t=-6,884; p<.05) hem de sontest ve kalıcılık testi (t=-4,046; p<.01) puanları arasındaki farkın istatiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Öte yandan deney ($\bar{X}$=28,93) ve kontrol ($\bar{X}$=10,00) grubunun sontest ölçümleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir (t=10,233; p<.001). Aynı şekilde deney ($\bar{X}$=26,26) ve kontrol ($\bar{X}$=15,50) grubu kalıcılık ölçümleri arasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır (t=5,819; p<.001). Tüm bu bulgulara dayalı olarak koçluk

desteği alan öğretmen uygulamalarının fonolojik farkındalık becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.3.4. Koçluk Desteği Alan Öğretmen Uygulamalarının Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

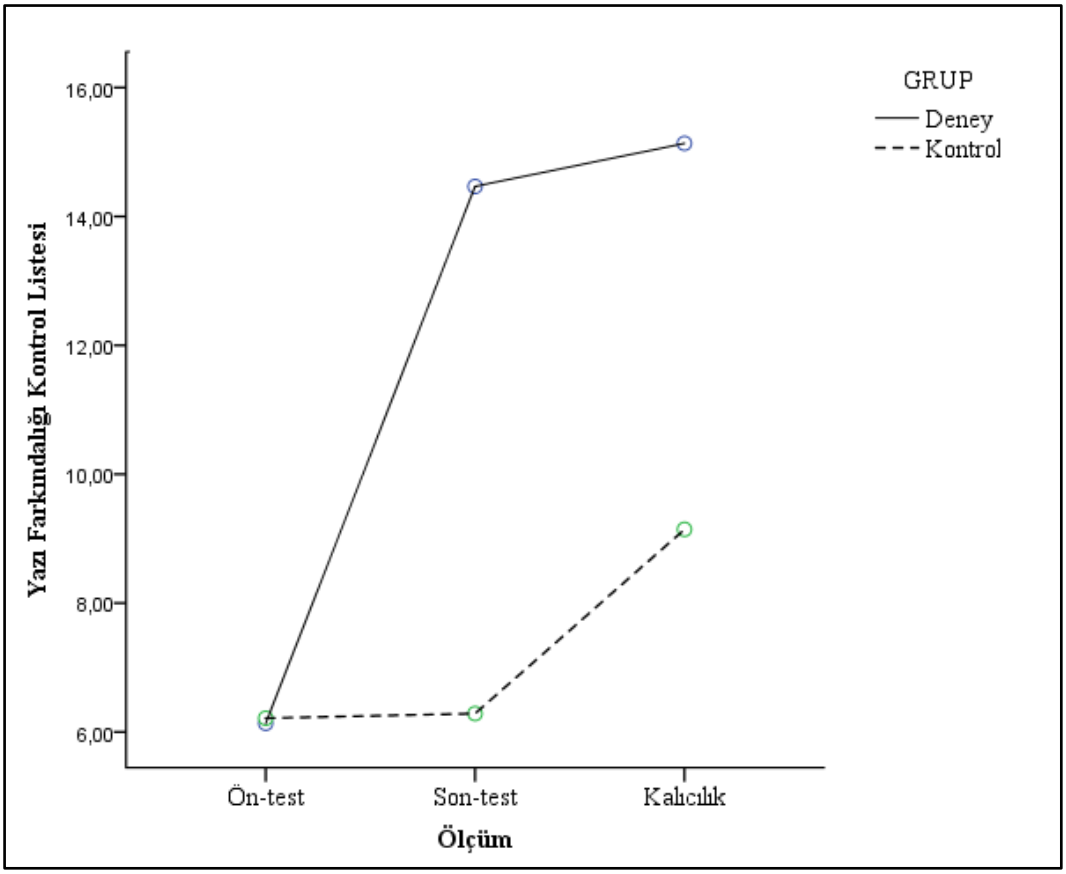
Araştırmada koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında yazı farkındalığı becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerini ölçmek için "Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ölçme aracından aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puan standart sapma değerleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubu Fonolojik *Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	Öntest			Sontest			Kalıcılık Testi		
	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
Deney	15	6,13	3,29	15	14,46	1,40	15	15,13	1,84
Kontrol	14	6,21	2,99	14	6,28	2,97	14	9,14	3,23

Tablo 24'te görüldüğü gibi, koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ortalama puanı deney öncesi 6,13; deney sonrası 14,46; kalıcılık ölçümünde ise 15,13'tür. Kontrol grubunda yer alan çocukların puanları ise sırasıyla 6,21; 6,28; 9,14 biçimindedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların puanlarında deney sonrası artış gözlendiği ve kalıcılık testinde devam ettiği söylenebilir. İlgili bulgulara ilişkin değişim grafiği Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi puanlarının değişim grafiği

Deney ve kontrol grubuna ait deney öncesi, sonrası ve kalıcılık ölçümlerinde gözlenen değişimlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekleraras	839,287	28			
Grup(D/K)	479,238	1	479,238	35,938	,000
Hata	360,049	27	13,335		
Denekleriçi	1.043.346	58			
Ölçüm(öntest-sontest-kalıcılık)	543,944	2	271,972	62,741	,000
Grup*Ölçüm	265,323	2	132,661	30,604	,000
Hata	234,079	54	4,335		
Toplam	1.882.633	86			

Tablo 25 incelendiğinde ölçüm ayrımı yapmaksızın deney ve kontrol grubundaki çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(1,27)=35,938; p<.001]. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının ölçüm puanların ortalamaları üzerinde grup etkisi anlamlıdır. Ölçüm temel etkisi açısından bakıldığında da, grup ayrımı yapmaksızın çocukların öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [F(1,27)= 62,471; p<.001]. Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, araştırmaya katılan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin deneysel işleme bağlı olarak anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir.

Bu araştırma için önemli olan ortak etki (grup*ölçüm etkisinin) incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazı farkındalığı becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1,27)=30,604; p<.001]. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki uygulamaların çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların ölçümlerden elde ettikleri puanlar deneysel işlem sonrasında deney grubundaki çocukların daha fazla kazanç elde ettiğini göstermektedir. Koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının deney grubundaki uygulamalara göre daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda daha net sonuçlar elde edebilmek amacıyla gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların, Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların gruplar-arası ve ölçümler arası ikili karşılaştırmalarını içeren Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Ölçümlerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	Grup	Ölçüm	Ortalama Farkı	Standart Hata	t	p
Öntest	Deney	Kontrol	Öntest	-0,081	1,006	-0,080	1,000
		Deney	Sontest	-8,333	0,760	-10,961	,000*
		Deney	Kalıcılık	-9,000	0,760	-11,838	,000*
	Kontrol	Kontrol	Kalıcılık	-3,010	1,006	-2,990	0,060
		Kontrol	Sontest	-0,071	0,787	-0,091	1,000
		Kontrol	Kalıcılık	-2,929	0,787	-3,722	0,007**
Sontest	Deney	Kontrol	Sontest	8,181	1,006	8,129	,000*
		Deney	Kalıcılık	-0,667	0,760	-0,877	1,000
	Kontrol	Kontrol	Kalıcılık	-2,857	0,787	-3,631	0,009**
Kalıcılık	Deney	Kontrol	Kalıcılık	5,990	1,006	5,952	,000*

*p<.001, **p<.01

Tablo 26 incelendiğinde koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi öntest ($\bar{X}$=6,13) ve sontest ($\bar{X}$=14,46) ölçümü puan ortalamaları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=-10,961; p<.001). Benzer şekilde deney grubunun öntest ($\bar{X}$=6,13 ve kalıcılık testi ($\bar{X}$=15,13) puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır (t=-11,838; p<.001). Deney grubunun sontest ($\bar{X}$=14,46) ve kalıcılık ($\bar{X}$=15,13) testi puan ortalamaları arasındaki fark ise istatiksel açıdan anlamlı değildir (t=-0,877; p>.05).

Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest ($\bar{X}$=6,21), sontest ($\bar{X}$=6,28) ve kalıcılık ($\bar{X}$=9,14) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ise, öntest ve sontest puanları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olmadığı (t=-0,091; p>.05) ancak hem öntest ve kalıcılık (t=-3,722; p<.05) hem de sontest ve kalıcılık testi (t=-3,631; p<.01) puanları arasındaki farkın istatiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Öte yandan deney ($\bar{X}$=14,46) ve kontrol ($\bar{X}$=6,28) grubunun sontest ölçümleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir (t=8,129; p<.001). Aynı şekilde deney ($\bar{X}$=15,13) ve kontrol ($\bar{X}$=9,14) grubu kalıcılık ölçümleri arasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır (t=5,952; p<.001). Tüm bu bulgulara dayalı olarak koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının yazı farkındalığı becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Son zamanlarda eğitim başta olmak üzere okul öncesi dönem eğitiminde kalite arayışının arttığı ve nedenle eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik araştırmaların çoğalmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi eğitimi ile ilgili son araştırmaların çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Çocukların okul öncesi dönemdeki okuryazarlık becerilerinin gelişimini artırmak ya da hızlandırmak için çeşitli eğitim yaklaşımları uygulanmaktadır. Eğitimde kalitenin artırılması ile çocuklarda istenen becerilerinin edinimi ve gelişimi için en önemli bileşenlerden birinin öğretmen niteliği olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla eğitimde kalitenin artırılması için öğretmenin niteliğinin artırılması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmen niteliğinin artırılması için ise öğretmenin mesleki gelişiminin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen niteliğinin artırılması için çeşitli mesleki gelişim yaklaşımları uygulanmaktadır. Buna rağmen Justice, Mashburn, Hamre, ve Pianta (2008) risk altındaki öğrencilere hizmet veren, kamu tarafından finanse edilen 135 okul öncesi eğitm sınıfında dil ve okuryazarlık eğitiminin kalitesini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında da erken okuryazarlık ve dil eğitiminin kalitesinin düşük olduğunu ve az sayıda öğretmenin yüksek kaliteli eğitim verdiğini gösterdiğini belirtmektedirler. Araştırma bulgularına göre dil ve okuryazarlıkta öğretim kalitesini yükseltmek için öğretim sürecine sürekli ve tutarlı olarak odaklanmaya ihtiyaç olduğu belirtilerek öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda bu araştırmada ise öğretmenin gereksinimleri bir mesleki gelişim modeli olarak koçluk desteği ile karşılanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı koçluk desteğinin okul öncesi öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamalarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisi incelemek olarak belirlenmiştir. Öncelikle çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini sağlamak için öğretmenin kendi uygulamalarından yola çıkarak öğretmenin okuma yazmaya

hazırlık becerilerine yönelik farkındalık düzeyi ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan öğretmenin farkındalık düzeyi ile öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik gereksinimleri ona sağlanan koçluk desteğinin temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen sınıfında gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinliklerinde gözlemlenmiş ve sonrasında öğretmenin uygulamalarının eksik ve güçlü yanlarının ortaya çıkarılıp, tartışılması ve çözüm yollarının belirlenmesi amacıyla geri bildirim oturumları düzenlenmiştir. Öğretmenin farkındalık gelişimini izlemek amacıyla araştırma süreci öncesinde ve sonrasında öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farkındalık düzeyi, görüşme, geliştirilen gözlem kontrol listesi ile belirlenmiştir. Koçluk desteği alan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarındaki değişiminin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisini belirlemek için çocukların sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerileriyle ilgili ölçekler uygulanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ve çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamından incelenerek tartışılmıştır. Araştırma bulgularına göre koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ve öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamalarının ise çocukların okuma yazma becerilerini gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Darling Hammond, Hyler ve Gardner (2017) tarafından hazırlanan etkili öğretmen mesleki gelişim raporunda etkili bir öğretmen mesleki gelişim programının içerik odaklı, aktif öğrenmeyi içermesi, işbirliğini desteklemesi, etkili uygulamaları modellerini sunmayı ve model olmayı, koçluk veya uzman desteği sağlamayı, geri bildirim veya yansıtma için olanak sağlamayı ve son olarak mesleki gelişimin devamlılık içermesi gerektiği belirtmektedirler. Freeman, Sugai, Simonsen ve Everett (2017) eğitimcilerin uygulamalarını ve okul işleyişini geliştirmek için uygulama seçimine, uygulama doğruluğuna ve ilerlemenin izlenmesine sürekli dikkat edilmesi gerektiği belirtmektedir. Bu nedenle, mesleki gelişimin desteklenmesinin amaçlı, kapsamlı, verimli ve alakalı olması gerektiğini, özellikle bilme durumundan öğrenme durumu arasındaki uygulama boşluğunu kapatmak için koçluk oluşturulmasını ifade etmektedir. Darling Hammond, Hyler ve Gardner (2017) tarafından hazırlanan etkili öğretmen mesleki gelişim raporuna göre mesleki gelişimin içerik odağı bileşeni fen, matematik veya okuryazarlık gibi disiplin alanına özgü içerikleri ele alması olarak açıklanmaktadır. İçerik odağı farklı ortamlarda çocukların (dolayısıyla öğretmenlerin) çeşitli ihtiyaçlarını ele alınması ile bu içeriğin sınıf ortamında nasıl

öğretileceği noktasında öğrenme öğretme yöntemlerine yer verilmesinin öğretmenleri desteklemesi gerektiği belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak araştırmanın içerik odağı olarak ele alınan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin nasıl kazandırılacağı ile ilgili koçluk desteği gözlemler ve sonrasında yapılan geri bildirim oturumları ile sağlanmıştır. Bu durumun öğretmenin alan bilgisinin yanı sıra okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılması boyutunda yöntem, teknik ve stratejiler açısından gelişim göstermesini sağlamıştır. Darling Hammond, Hyler ve Gardner (2017) mesleki gelişim raporundan sunduğu aktif öğrenme ise öğretmenlerin ne öğrendiği kadar öğretmenlerin nasıl öğrendiğini de ele almayı açıklamaktadır. Aynı zamanda aktif öğrenmenin çocukların öğrenme ve gelişimlerini desteklediği belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmada ise öğretmenin eğitim süreci içinde aktif rol alması sağlanması için koçluk desteği sağlanarak çocukların gelişiminin desteklenmesi sağlanmıştır. Aynı zamanda geribildirim veya yansıtma, etkili mesleki gelişim bileşenlerinden iki güçlü aracı olduğu ifade etmektedir (Darling Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Geribildirim veya yansıtma için kasıtlı olarak zaman sağlama, öğretmenlere sıklıkla düşünmeleri, girdileri almaları ve uygulamalarında değişiklik yapmaları için zaman sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmada her uygulama gözlemlenmiş ve sonrasında koçluk geri bildirim oturumları yapılarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik gereksinimleri karşılanarak farkındalık gelişimi sağlanmıştır. Dolayısıyla koçluk desteği temelinde geri bildirim oturumlarında öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine dönük gereksinimlerini karşılayarak uygulamalarının gelişmesi sağlanmış ve böylece çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkan (2019) tarafından gerçekleştirilen sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği isimli doktora araştırmasında öğretmenlere uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri ve sosyal etkileşim davranışlarında, öğretmenleri bu mesleki gelişim programına katılmayan çocuklara göre belirgin bir şekilde artış olduğunu ve problem davranışlarında ise bir azalmanın olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde koçluk yaklaşımının öğretmenlerin ve çocuklarının istenen becerileri geliştirme konusunda etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte O'Leary, Cockburn, Powell ve Diamond (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin fonolojik farkındalığın gelişimsel

sürekliliğine ve kelime bilgisinde kasıtlı öğretim stratejilerini vurgulayan profesyonel gelişime yönelik yaklaşımlardan yararlanmasını gerektiğini belirtmektedir.

5.1. Koçluk Sürecinde Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Farkındalığına İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili farkındalık oluşturularak uygulamalarının geliştirilmesi sağlanmıştır. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına yönelik gelişen uygulamalarının çocukların sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanı bulgularına göre koçluk desteği sürecinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik alan bilgisine, okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamalarına (etkinlik planını oluşturma, uygulama, değerlendirme, materyal kullanma, yöntem, teknik ve strateji kullanma) katkı sağladığı sonucunu göstermektedir. Bu bağlamda koçluk desteği alan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farkındalık düzeyinin arttığı söylenebilir. Bunun yanında araştırmada koçluk rolleri ve koçluk desteğinin nasıl sağlandığı da ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda araştırmada dirençle başa çıkma, cesaretlendirici olma, birlikte karar verme, uzman, kolaylaştırıcı, kaynak kişi rollerinin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda aşağıda öğretmenin okuma yazmaya hazırlık yönelik gelişimine ilişkin sonuçlar ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık İle İlgili Alan Bilgisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgulara göre koçluk desteğinin amacına ilişkin öğretmene sözel dil becerilerinin gelişiminin çocuklar açısından kazanımları, nasıl kazandırılacağı, fonolojik farkındalık becerilerin ne olduğu, fonolojik farkındalık becerilerinin çocuklara ne kazandırdığını, çocuklara nasıl kazandırılabileceği, yazı farkındalığının ne olduğu, yazı farkındalığı nasıl kazandırılabileceğini, yazı farkındalığı edinmenin çocuk için kazanımlarının ne olacağı ile okuma yazma becerilerinin hangi tür etkinliklerle, stratejilerle kazandırılabileceği konusunda koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Bu durumda koçluk desteği aracılığıyla okuma yazmaya hazırlık becerileri hakkında öğretmende farkındalık oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Darling Hammond, Hyler ve Gardner (2017) tarafından hazırlanan etkili öğretmen mesleki gelişim

raporuna göre de koçluk desteği sürecinde gerçekleştirilen geri bildirim oturumları ile geri bildirim oturumlarındaki çocukların becerilerinin tartışılması öğretmenin alan bilgisini geliştirdiği belirtilmektedir. Araştırmada koçluk desteği aracılığıyla çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirilmesine yönelik öğretmene verilen alan bilgisi katkısı önemi Şahin'in (2019)gerçekleştirdiği okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yaptıkları tanımların, değerlendirmelerin ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile ilişkili olduğu, erken okuryazarlık hakkında bilgi düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkında bilgisi olmayanlara göre yaptıkları etkinliklerin daha çeşitli olduğu ve gerçekleştirdiği etkinliklerin erken okuryazarlığı destekleyici özellikte olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda Weber Mayrer, Piasta, Ottley, Justice ve O'Connell (2018) araştırmalarının sonuçlarına göre koçluk yaklaşımının öğretmenin kendi potansiyelini (yakınsak gelişim alanı) gerçekleştirme ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenin alan bilgisindeki eksikliğinin mezun olduğu öğretmenlik programlarının müfredatlarında okuma yazmaya hazırlık eğitimine yeterli düzeyde veya hiç yer verilmemesinden ve mezun olduktan sonra okuma yazmaya hazırlık ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersizliği veya verilen hizmet içi eğitimlerin okuma yazmaya hazırlığa yeterince yer verilmemesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Cunningham, Zibulsky ve Callahan (2009) gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığı desteklemek için gereken kuramsal bilgisinden yoksun ve var olan bilgilerini de abartma eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Bu durumun da öğretmenlerin bilgilerini geliştirmek için potansiyel bir engel oluşturduğu ifade edilmektedir. Bundan dolayı mesleki gelişim programlarının güçlendirilmesi ve okul öncesi öğretmenlerin alan bilgisinin geliştirilmesini önerdikleri görülmektedir. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde Altun ve Cengiz (2012) öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okulların mesleki gelişimleriyle ilgili yeterli düzeyde fırsat sunamadığını, sunulan mesleki gelişim uygulamalarının ise uygulamaya dönük olmadığını, okulların maddi yetersizlikleri ve öğretmenler arasındaki işbirliği yetersizliğinin mesleki gelişimde önemli bir engel olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmada verilerden elde edilen hizmet içi eğitimin yetersizliği ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayamaması bulgularını desteklediği görülmektedir. Buna karşın Aktan Kerem ve Cömert (2005) tarafından Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerilerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma konusundan en az ihtiyaç duydukları alanın okuma yazmaya hazırlık olduğunu belirttiklerini ifade etmektedirler. Bayrakçı (2009) ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ile ilgili anahtar noktaları, profesyonel kadro sağlanması, öğretmenler arasında işbirliğine dayalı ortaklıklar, geri bildirim sağlanması ve sistematik bir hizmet içi eğitim modeli olarak belirtmektedir. Aynı zamanda Bayrakçı (2009) hizmet içi eğitim faaliyetlerini planlayacak ve yürütecek profesyonel kadro eksikliğini öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki temel sorun olduğunu, öğretmenlere esnek bir sistem içinde kendi mesleki gelişimlerine rehberlik etme fırsatlarının verilmesi, onların mesleki yaklaşımlarını ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma isteklerini artıracağını belirtmektedirler. Dolayısıyla araştırmada koçluk desteğinin tek bir öğretmene verilmesi sözü edilen esnekliği öğretmene sağlamıştır. Bu durumda öğretmenin kendi ve çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda koçluk desteği alarak mesleki gelişimini desteklemektedir.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri, araştırmacı gözlem notlarından ve gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin tanımlamada veya kapsamını ilkokula hazırlık, kavram öğretimi sayılar ve harf öğretimi olarak ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenin araştırma sürecinden önce okuma yazmaya hazırlık becerileri hakkında alan bilgisinin sınırlı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerindeki uygulamalarının ve görüşlerini inceledikleri araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme yönünden yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Bay, Akbaba Altun ve Şimşek Çetin (2014) yaptıkları araştırmalarının sonucunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin kavram (sayı, renk, geometrik şekil vb.), çizgi ve ses çalışmalarını okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ele aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına benzer şekilde sayılar, geometrik şekiller gibi matematik kavramlarına okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri içinde yer verdiklerini belirtmektedirler. Benzer şekilde Tuğluk, vd., (2008) tarafından yapılan araştırmada da okuma yazmaya hazırlık

etkinliklerinde en çok sayı, renk, şekil gibi kavramlara; Taşkın, Katrancı ve Uygun (2014) yaptıkları araştırmalarında da okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olarak çizgi, kavram öğretimi ve ses çalışmalarına; Yılmaz Bolat (2019) ise öğretmenlerin çoğunlukla çizgi ve yazı yazma çalışmalarına; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Dolunay Sarıca ve Bahap Kudret, (2014) araştırmalarında öğretmenlerin en çok kavram öğretimi, çizgi çalışmaları ve kitap okuma etkinliklerine yer verdiklerini bulmuşlardır. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik alan bilgisindeki eksikliği göstermektedir. Aynı zamanda araştırma bulgularına göre öğretmenin okuma yazmaya hazırlığı ilkokula hazırlık olarak tanımlamasına benzer olarak Şahin (2019) yılında gerçekleştirdiği araştırmasında da öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini çocuğu ilkokula hazırladığı şeklinde ifade ettiklerini belirtmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ilgili alan bilgisinin gelişimi öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili ilkokula hazırlık, kavram öğretimi ve harf öğretimi görüşlerinin yerine kelimenin farkına varma, ifade edici dil becerisi, alıcı dil becerisi, kafiyeli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler, eş anlamlı kelimeleri içeren sözel dil becerisi, sesler, başlangıç sesleri, bitiş seslerini ile kafiyeli kelimeleri içeren fonolojik farkındalık becerileri, kelime ve cümlenin farkına varma, nokta, kelimeler arası boşluğun ne işe yaradığı, sembolleri içeren yazı farkındalığı becerilerini içeren bulgulardan anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenin koçluk desteği aracılığıyla okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geri bildirim oturumları ve öğretmen günlüğünde elde edilen bulgulara göre öğretmenin kendi görüşleri doğrultusunda kelimenin farkına varma, ifade edici dil becerisi, alıcı dil becerisi, kafiyeli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler, eş anlamlı kelimeler özelliklerini ifade ederek sözel dil becerisi, sesleri tanıma, ilk ve son ses farkındalığı, ses-hece harmanlama, ses-hece bölümlendirme, ses silme, ekleme, değiştirme yani ses manipülasyonunu ifade etmesi ile fonolojik farkındalık becerileri, kitabın adı ve yazarı, sayfa sırası, yazının yönü, yazının anlamı ve işlevi, çevresel yazı, harfler, kelimeler ve cümlenin farkına varma, nokta, kelimeler arası boşluk gibi özellikleri ifade ederek yazı farkındalığı becerileri ile ilgili alan bilgisindeki farklılık görülmektedir. Bu durum koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin alan bilgisine katkı sağlandığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sürecinden önce gözlem kontrol listesinden ve öğretmen ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre fonolojik farkındalık becerilerinden ses tekrarı (aynı sesle

başlayan kelimeler) ile fonemik izolasyon (seslerin tek tek tanınmasını ile ilgili olarak sadece sesli harflerin fark edilmesi) içeren etkinlikler gerçekleştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sürecinden önce yapılan gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre fonolojik farkındalık becerilerinden kafiyeli kelimeler yani aynı ses ile biten kelimeler, kelime ve hece bölümlendirme, fonemik tanımlama (sessiz harflerin de tek tek tanınması), fonemik tanımlama (birkaç kelimede bulunan ortak seslerin tanınması), fonem sınıflandırılması (üç dört kelimelik bir dizide farklı sesli olan kelimenin tanınması), fonem harmanlama (ayrı ayrı söylenen sesleri dinleyerek tanınabilir bir kelime oluşturmak için sesleri birleştirmek), fonem bölümlendirme (tek tek seslere dokunarak, sayarak veya her ses için bir işaretçi söyleyip konumlandırarak bir kelimeyi kendi seslerine ayırmak), fonem silme (belli bir fonem kaldırıldığında kalan kelimenin tanınması), fonem manipülasyonu becerilerini içeren etkinlikler gerçekleştirmediği görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenin fonolojik becerilere yönelik etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma fonolojik farkındalık alan bilgisinin eksikliğinin neden olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Akdal (2020) fonolojik farkındalık becerilerinin kazandırılmasında uygulanan etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bunun aksine Parpucu ve Güler Yıldız (2020) gerçekleştirdikleri araştırmalarından öğretmenler tarafından hazırlanan etkinliklerin çoğunluğunun sesbirimi farkındalığı ile ilgili olduğu daha sonra hece ve uyak farkındalığına ve sonuncu olarak fonolojik farkındalığa yer verdiklerini belirtmektedir. Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının kelimelerin başlangıç sesi ile ilgili etkinlikler yaptıklarını, kelimelerin bitiş sesi, uyak, cümlelerdeki sözcükleri tek tek fark etme ve hecelere bölümlendirme ile ilgili çok az öğretmenin etkinlik hazırladığı ortaya koymuştur. Öğretmenlerin fonolojik farkındalıkla ilgili başlangıç seslerini fark etme ve bu etkinliklerin sadece ünlü seslerle içerdiğini ve etkinliklerinde ünsüz seslere çok az yer verdiklerini belirtmektedirler (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay 2014; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014). Benzer şekilde Akdal (2020) araştırmasında öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin kelimelere ses ekleme, ilk sesleri aynı olan kelimeleri bulma çalışmaları yaptırdıkları aynı zamanda hikâye anlatımları, bilmece oyunları, parmak oyunları ve alfabede yer alan sesli harflerin öğretimini yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerine yönelik oluşturdukları etkinliklerde fonolojik farkındalık beceri içerisinde yer alan sesbirimsel farkındalık becerilerine yönelik etkinlikler ele aldığı fakat diğer beceri alanlarına yönelik bir etkinlik ele almadıklarını

belirtmiştir. Bu bulgular araştırmanın ses tekrarı (aynı sesle başlayan kelimeler) ile fonemik izolasyon (seslerin tek tek tanınmasını ile ilgili olarak sadece sesli harflerin fark edilmesi) içeren etkinlikler gerçekleştirdiği yönündeki sonuçları ile paralellik göstermektedir. Parpucu ve Güler Yıldız (2020) ise araştırmalarında öğretmenlerin araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun fonolojik farkındalığa yönelik yanlış kavram bilgisine sahip olduğunu, fonolojik farkındalığı doğru tanımlayabilen az sayıdaki öğretmenin ise bu beceriyi sesbirimi farkındalığı ile açıkladığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin fonolojik farkındalığın ne olduğu, fonolojik farkındalık becerilerinin kapsamına ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin fonolojik farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu gösteren diğer araştırmalar ise Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap Kudret, 2014; Parpucu, 2020; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008 şeklindedir. Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016) gerçekleştirdiği araştırmalarında ise çocukların fonolojik farkındalık becerilerini edinmeleri için öğretmenlerin fonolojik farkındalık alanında etkin olması gerektiğini belirtmektedirler.

Bulgular incelendiğinde koç tarafından öğretmenin fonolojik farkındalık alan bilgisini geliştirmeye yönelik olarak sesi duyma, hissetme, ayırt etme, manipüle yani farklı yerlerde kullanma gibi fonolojik becerilere odaklanması sağlanmıştır. Koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin fonolojik farkındalık becerilerinin ne olduğu ve bunları hangi etkinliklerle ele alınabileceği ve etkinliklerin etkili gerçekleşmesi konusunda farkındalık yaratılarak alan bilgisinin konusunda geliştiği görülmektedir. Koçluk gibi mesleki gelişim yaklaşımlarının öğretmenlerin alan bilgisini geliştirmesini içeren benzer bir araştırma ise Parpucu'nun (2020) yılında gerçekleştirdiği araştırmadır. Parpucu (2020) sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programının öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerine etkisini incelediği araştırmasında araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin, program sonrasında fonolojik farkındalık bilgilerinde artış olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri, araştırmacı gözlem notlarından ve gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin araştırma sürecinden önce yazı farkındalığı becerilerinden kitap ve yazı organizasyonu (çeşitli metinlerde yazının düzenlenme yolları hakkında bilgi), yazının anlamı (bir iletişim aracı olarak yazı işlevlerinin bilgisi), harfler (harflerin ayırt edici özellikleri ve isimleri hakkında bilgi), kelimeler (konuşulan dile karşılık gelen yazı birimleri olarak kelimelerin bilgisi) ile ilgili olarak etkinlik gerçekleştirmediği görülmüştür. Ayrıca

öğretmenin geri bildirim oturumundan elde edilen bulgulara göre hikâyeyi sadece okuyup ve resimlerini gösterdiği anlaşılmaktadır. Gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre öğretmenin yazı farkındalığına ilişkin kitabın başlığını gösterme, kitabın konusu hakkında sohbet etme, kitabın konusu hakkında konuşması için fırsat verme, kitapta geçen kavramlar hakkında soru sorma, kitap okunduktan sonra kitap hakkında soru sorma, çocuklara dinledikleri hikâyeyi tekrar anlattırma, çocukların kitabı göz ile uygun mesafede tutmalarını sağlama, hikâye okunurken çocukların rahatlıkla görebileceği duruma getirme, hikâye anlatma tekniklerini kullanma, sesli okuma etkinlikleri planlama, hikaye sırasında sohbet etme, hikaye sonrasında soru sorma, sohbetten sonra hikayeye geri dönme, hikayeye başlık buldurma, orijinal başlığını söyleme davranışlarını gösterdiği görülmüştür. Ancak geri bildirim oturumlarından elde edilen bulguya göre öğretmenin yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik bu davranışlarının yazı farkındalığı ile ilişkilendirmediği görülmüştür. Bu durum öğretmenin yazı farkındalığına ilişkin alan bilgisine yönelik bilgi eksikliğini göstermektedir. Lynch (2009) yaptığı araştırmada da benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların yazı farkındalığını destelemek için ne yapacaklarını, çocukları hangi yöntemlerle destekleyeceklerini bilmediklerini ifade etmiştir. Koçluk desteği sürecinde uygulamaların gözlemlenmesi ve geri bildirim oturumlarındaki değerlendirmeler doğrultusunda öğretmenin yazı farkındalığı alan bilgisi geliştirmek amacıyla koçluk desteği verildiği görülmektedir. Bu koçluk desteği sürecinden sonra geri bildirim oturumu ve öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin etkinliklerinde kitap kullanırken, kitabın kapak sayfası, arka sayfası, yazarı, resimleyeni, resimler ve yazılar arasındaki ilişki gibi kitap özelliklerini çocuklara söylenmesi gerektiğini öğrendiğini ifade ettiği görülmüştür. Buradan anlaşılacağı üzere kitabın dil ve okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu vurgulandığı anlaşılmaktadır. Çocukları kitap ile daha çok buluşturmanın dil ve okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki etkisinin belirtildiği görülmektedir. Gözlem kontrol listesi ve geri bildirim oturumundan elde edilen öğretmenin kitabın doğru kullanımına ilişkin davranışları ile öğretmenin yazı farkındalığındaki gelişimini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenin koçluk desteği aracılığıyla yazı farkındalığına ilişkin alan bilgisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgulara göre yazı farkındalığı becerilerinden biri olan çevresel yazı ile ilgili kitaptaki resimlerin altında, üstünde veya herhangi bir yerinde var olan sembollerin bir yazı olduğunun fark etmelerini sağlandığı görülmektedir. Öğretmenin kitap ile ilgili uygulamalarının değişmesi ile çocukların kitaplardaki

sembollerin veya okunan şeylerin bir yazı olduğunu ve resim-yazı, yazı-anlam ilişkisi gibi yazı farkındalığı becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanmalarını sağlandığını göstermektedir.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri, araştırmacı gözlem notları ve gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin sözel dil becerilerinin gelişmesi için çocuklara etkinlikte geçen nesne/konu/olay/kavram ile ilgili soru sorma, çocukları etkinlikle ilgili konuşmaya yönlendirme, çocukların yeni sözcükler öğrenebileceği etkinlikler planlama, çocukların kukla, kostüm gibi materyallerle üstlendikleri rolleri yapabilecekleri etkinlikler planlama, çocukların kelimeleri doğru kullanmalarını sağlama, konuşmalarında yeni olan sözcükleri hissettirme, yeni kullanılan sözcüklerin anlamlarını açıklama, cümlelerde kullanılan zıt anlamlı sözcükleri hissettirme, çocukların zıt anlamları sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlama, cümle kurarken soru sözcüklerini çocuklara hissettirme, çocukların soru sözcüklerini kullanmalarına fırsat sağlama, çocuklardan dinlediklerini/izlediklerini veya gördüklerini açıklama yapma, çocuklardan dinledikleri/izledikleri veya gördükleri hakkında soru sorma gibi özellikleri gerçekleştirmediği görülmektedir. Geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenin etkinliklerinde çocukların yeni kelimeler öğrenmelerini ve eski kelimeleri hatırlamalarını sağlayacak fırsatları yakalayıp değerlendirmesi alan bilgisindeki gelişimini göstermektedir. Bu durum öğretmenin sözel dil becerileri ile ilgili alan bilgisindeki gelişimini göstermektedir. Benzer şekilde Wasik ve Bond (2001) yaptıkları araştırmalarında öğretmenler kelimeleri temsil eden somut nesneler sunarak çocuklara kitap okumaları ve çocuklara kitapla ilgili kelimeleri kullanmaları için fırsatlar sunmalarının çocukların kelime dağarcığını güçlendirdiğini ve öğretmenlere açık uçlu soru sorma ve kitap ve etkinlikler hakkında sohbet etme hakkında eğitildiklerinde çocukların dili kullanma ve kelimeleri anlamlı bir bağlamda öğrenme fırsatları sağladığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla koçluk desteğinin aracılığıyla öğretmenin sözel dil becerilerine yönelik farkındalığının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin gerçekleştirdiği etkinliklerin amacı konusunda bilgi eksikliği görülmüştür. Örneğin daha önce yaptığı fonolojik farkındalık becerilerinden biri olan kelime-hece bölümlendirme çalışmalarını hece çalışması olarak yaptığı koçluk süreci içindeki uygulamalarında hece kelimesi yerine kelime bölümlendirme çalışmaları olarak ifade ettiği görülmüştür. Bu durum öğretmenin yaptığı etkinliklerin gerçekte hangi becerileri geliştirdiği hakkındaki bilgi

eksikliği olduğunu göstermektedir. Koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin yaptığı etkinliklerin hangi becerileri ve nasıl geliştirdiği konusunda öğretmenin farkındalığının geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için uygulanan etkinliklerinde çocuklardan dinlediklerini veya izlediklerini farklı tekniklerle sergilemelerine fırsat sağlama, çocukların tamamını ya da bireysel olarak katılımlarını içeren etkinlikler planlama, etkinliğin nasıl olacağına ilişkin çocukların tahminlerini sorma, etkinlikler için yönerge verme, etkinlik için verilen yönergeleri açıklama gibi özellikleri yerine getirmediği görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmene görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ilgili alan bilgisinin gelişmesi öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin etkin bir biçimde kazandırılması açısından etkinlik tasarlama ve planlama, etkinliğe ve çocukların gelişim özelliklerine uygun strateji belirleme, etkinliklere uygun materyal kullanımı konusunda öğretmenin alan bilgisi konusunda öğretmene koçluk desteği verildiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmene müzik, oyun, Türkçe, fen, matematik gibi farklı etkinlik türlerinin de okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirdiği ifade edildiği görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgulara göre öğretmenin kendi ifadeleri ile koçluk desteği aracılığıyla hem uygun etkinlik planlama gibi alan bilgisine hem de yöntem, teknik ve strateji gibi pedagojik bilginin etkin bir biçimde uygulamaya başladığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında koçluk desteğinin öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırmak için uygun etkinlik planlama, uygulama konusunda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Elliot ve Olliff (2008) etkinliklerin çocukların ihtiyaçlarına bilinçli bir şekilde uyarlanmasının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir.

Geri bildirim oturumu verilerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenin kendinin ifade ettiği gibi koçluk desteği almanın hem alan bilgisine hem yöntem, teknik ve strateji gibi pedagojik bilginin yanı sıra öğretmenin eğitim programımızdaki değerlendirme kısmını da etkin bir biçimde uygulamaya başladığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında koçluk desteğinin öğretmenin gelişimine katkısı söylemek mümkündür. Aynı zamanda öğretmenin çocukların gelişlerimdeki ilerlemenin sebebi olarak koçluk desteğini ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak koçluk desteğinin öğretmenin uygulamalarını

geliştirerek çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirdiği söylenebilir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin bilgisi arttıkça çocukların ilgili becerileri gelişmektedir. Araştırmanın bulguları destekleyecek şekilde Odabaşı ve Kabakçı (2007) mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenleri gelişimlerini sağlamanın yanında öğretmenlerin gelişimlerinin çocuklara, okul yöneticilerine, velilere ve meslektaşlarının da bu durumdan faydalanacağını ifade etmektedirler.

5.1.2. Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri, araştırmacı gözlem notlarından ve gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme boyutundaki uygulamaları doğrultusunda koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşarak geliştiğini göstermektedir.

Parpucu ve Güler Yıldız (2020) gerçekleştirdikleri araştırmalarından araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının fonolojik farkındalığa yönelik etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin etkinlik hazırlama aşamalarının tümünde teorik bilgi ve uygulama bilgisinin yetersizliğini kendileri için sorun olarak belirttiklerini ifade edilmektedir.

5.1.2.1. Planlama Aşamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlamanın geliştiği görülmüştür. Öğretmenin ile yapılan ilk görüşme de öğretmenin etkinlik planlamada yaşadığı zorlukları çocukların yaş ve gelişim düzeylerinin aynı olmamasından kaynaklandığı ifade etmektedir. Benzer şekilde Samsunlu (2016) okulöncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik bilgilerini ve uygulamalarını incelediği araştırmasından öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olması yönünde görüş bildirdiğini belirtmektedir. Öğretmen ile yapılan son görüşme bulgularına göre öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlamanın artık kendi için zor olmadığı ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlanması

konusunda geliştiği göstermektedir. Dolayısıyla koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri planlama konusunda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geri bildirim oturumlarında günün değerlendirmesi aşamasından sonra gelecek etkinliklerin planlaması aşamasına geçilmektedir. Gelecek etkinliklerin planlanması öğretmen ve koçun birlikte planlamasını içermektedir. Koçluk desteği aracılığıyla birlikte planlama ile öğretmenin planlama konusunda gelişmesi desteklendiği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre birlikte planlama yaparken çocukların sayısı, fiziksel ortam özelliklerinin dikkate alınmasının uygulamaları kolaylaştıracağı, bu açıdan yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçilmesi ve çözüm bulma konusunda öğretmenin farkındalığının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelecek etkinliklerin planlanması, planlanan etkinliklerin geliştirilmesi, etkinliklerin süresini planlama, amaç, kazanım, kavramlar, yönergeler, kullanılacak materyaller ve tekniklerin detaylı bir şekilde ele alınması ve planlamaya dahil edilmesi, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama için alternatif tekniklerin oluşturulması, etkinlik sırasında söylenecekler, sorulacak sorular, olası cevapları hazırlama, dikkat edilmesi gerekenler veya vurgulanması gerekenler, farklı etkinlik türlerini okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için kullanma veya farklı etkinlik türlerini okul yazmaya hazırlık etkinlikleri ile birleştirme hakkında öğretmenin farkındalığının geliştiği görülmektedir.

Geri bildirim oturumundan elde edilen bulgulara göre öğretmenin kendi ifadesi ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin ilgi ve ihtiyaçlarını fark etmesi ve deneyimlerinin artması ile koçun alan bilgisi ile deneyimlerinden yola çıkarak sınıf için en uygun etkinliklerin planlandığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin kendi sözleri ile de ifade ettiği gibi koçluk desteği aracılığıyla etkinliklerini nasıl planlayacağını ve uygulayacağı bildiği ve daha kolay bir şekilde uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2. Uygulamaya Aşamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama konusunda geliştiği görülmüştür. Öğretmenin ile yapılan ilk görüşme de öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırma ile ilgili uygulamalarında yaşadığı zorlukların sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın fiziki ortamının yetersizliğinden kaynaklandığını ifade ettiği görülmektedir. Benzer şekilde

Dönmezler (2016) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasının uygulamaları zorlaştırdığını ifade etmektedir. Öğretmen uygulamaları sırasında yaşadığı zorluğu koçluk sürecinde edindiği materyal ve stratejilerin kullanımı ile uygulamalarını kolaylaştığını belirtmektedir. Geri bildirim oturumlarında bulgulara göre öğretmenin uygulamalarının koçluk desteği aracılığıyla nasıl yapılacağını, planlayacağını ve değerlendireceğini bildiğini ve kendi için daha kolay bir şekilde yapabileceği ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama konusunda geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri uygulama konusunda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.3. Değerlendirme Aşamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini, uygulamalarını, öğretmenin kendini ve çocukların gelişimini değerlendirme konusunda geliştiği görülmüştür. Öğretmenin ile yapılan ilk görüşme de öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırma ile ilgili uygulamalarında yaşadığı zorlukların sınıftaki çocuk sayısının fazla olması ve sınıfın fiziki ortamının yetersizliğinden kaynaklandığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen ile yapılan ilk görüşme, gözlem ve geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgulara göre öğretmen hazırlayıp uyguladığı etkinliklerin çocuklara uygun olup olmadığı ölçme araçları ile değerlendirdiğini ifade ederek çok zorlanmadığını ifade etmektedir. Öğretmen ile yapılan son görüşme bulgulara göre öğretmenin tekrar değerlendirme konusunda zorluk yaşamadığını ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında ile gözlem ve geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgulara göre hazırlanan etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygun olup olmadığını değerlendirerek çocukların gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olduğunu belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirmenin hem etkinliklerin uygun olmaması hem de çocukların gelişim düzeyi hakkında değerlendirme yapma konusunda öğretmenin geliştiğini göstermektedir. Benzer şekilde Guskey (2000) öğretmenlerin dikkatli bir şekilde planlamaya ve öğrenci öğreniminin sürekli değerlendirmelerini öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele almaları sağlanması gibi değerlendirmenin de mesleki gelişim sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır. Değerlendirme bileşeni tanınması ve kullanılması mesleki gelişim çabalarının başarısını büyük ölçüde artıracağı belirtilmektedir. Araştırmanın bulgularına

göre koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini ve çocukların gelişim düzeylerini değerlendirme konusunda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenin ilk görüşme bulgularına göre kendini değerlendirme ile ilgili bir görüş belirtmediği görülmektedir. Bu durum henüz koçluk desteği almayan öğretmenin kendini değerlendirmesi gerektiği ile ilgili düşüncesinin olmadığını göstermektedir. Bulgulara göre koçun öğretmenin kendini değerlendirmesini sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu şekilde araştırmacı hem koçluk sürecini hem öğretmeni hem öğretmenin kendi gelişimini nasıl gördüğünü ile ilgili bilgi sahibi olacağını belirttiği görülmektedir. Bu durum koçluk sürecinde verilmesi gereken desteğin türünü, yoğunluğunu, süresini ile ilgili bilgi vereceği anlaşılmaktadır. Geri bildirim oturumu bulgularına göre öğretmenin uygulamalarının koçluk desteği aracılığıyla nasıl değerlendireceğini bildiğini ve kendi için daha kolay bir şekilde yapabileceği ifade ederek geri bildirim oturumlarının zayıf yanların ortaya çıkarılması açısından yararlı bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin uygulamalarının koçluk desteği aracılığıyla nasıl yapılacağını, planlayacağını ve değerlendireceğini bildiğini ve kendi için daha kolay bir şekilde yapabileceği ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenin kendi bilgi ve etkinlikleri uygulama davranışları ile ilgili görüş bildirmesi öğretmenin kendini değerlendirme ile ilgili girişimlerini göstermektedir. Daha önce kendini değerlendirmesi hakkında bir fikrinin olmadığını gösteren öğretmenin bu davranışları kendini değerlendirme konusunda gelişim gösterdiği göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenin geri bildirim oturumlarında çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimleri hakkında gözlemlerini ifade etmesi ise öğretmenin çocukların etkinliklerdeki performanslarının değerlendirilmesini göstermektedir.

Geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgulara göre etkinliği daha detaylı değerlendirmeye başladığı görülmektedir. Etkinliğin daha etkin hale getirilmesi açısından değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Bu durum koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin etkinliklerin değerlendirmesini yapma konusunda geliştiğini göstermektedir.

Bulgulara göre öğretmen koçluk desteğinin kendi için yararlı olduğu ifade ettiği görülmektedir. Koçun süreç içinde öğretmenin kendini değerlendirmesini sağlayarak değişim ve gelişimi fark etmesi sağlandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak öğretmenin kendini, uygulamalarını, etkinlikleri ve çocukları değerlendirme konusunda koçluk desteği aracılığıyla geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.4. Materyal Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sürecinde öğretmen ile yapılan ilk görüşmeden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenin çevresinde bulunan tüm nesneleri ve materyalleri okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için kullanabileceği ifade ettiği görülmektedir. Araştırma sürecinde son görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular göre öğretmenin etkinliklerinde yeterli düzeyde materyal kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun aksine Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004) devlet okullarındaki anasınıflarında yaşanan yaygın sorunun olarak materyal yetersizliği olduğu belirtmektedir.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin kullandığı materyalleri çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini edinmeleri için manipüle etmesi, materyal sağlama, geliştirme ve kullanma, kullanılacak materyallere beraber karar verme, materyallerin nasıl kullanacağı ve daha etkin kullanılması için teknikler uygulama, daha önce kullanılan materyallerin tekrar kullanılması, bir becerinin gelişimi için hazırlanan materyalin diğer beceriler için kullanılması konusunda koçluk desteği verildiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bir becerinin gelişimi için hazırlanan materyalin diğer beceriler için kullanılması konusunda koçun kitabı ve hikaye kartlarını sadece hikaye anlatma için değil kullanılan materyallerin başlık bulma, sohbet etme gibi farklı şekillerde kullanılmasına yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Edinilen bulgulara göre materyallerin yeni kelimeler öğrenme, farklı konular hakkında konuşma, hikaye başlık bulma gibi okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştireceği ifade edildiği görülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde becerilerin gelişimi için kitap önemli bir araç olarak ifade edildiği ve öğretmenin uygulamalarında kitabı bir materyal olarak kullandığı görülmektedir. Deretarla Gül ve Bal (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları da benzer şekilde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde en sık kullandığı materyalin kitap olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla kitabın okuma yazma becerileri için nasıl daha etkili kullanılması gerektiği ile ilgili farkındalığının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilene bulgulara göre geri bildirim oturumunda yapılan değerlendirmeler sırasında koçun öğretmene çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için kullanabileceği tekniklerin etkinlikte kullanılması için bazı materyallere ihtiyaç duyulduğu ifade edildiği

görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenin yöntem, teknik ve stratejileri etkinliklerinde uygularken uygun materyal kullandığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin yöntem, teknik ve stratejileri etkinliklerinde uygularken uygun materyal kullanma konusunda farkındalığının geliştiği sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için materyal kullanımının ve daha etkin kullanılması için teknikler uygulama, daha önce kullanılan materyallerin tekrar kullanılması, bir becerinin gelişimi için hazırlanan materyalin diğer beceriler için kullanılması konusunda farkındalığının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.5. Fiziksel Ortam Düzenlenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygularken fiziksel ortam düzenlenmesi hakkında geliştiği görülmüştür. Öğretmenin ile yapılan ilk görüşme de öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırma ile ilgili uygulamalarında en sık yaşadığı sorunun sınıfın fiziki ortamının yetersizliğinden kaynaklandığını ifade ettiği görülmektedir. Deretarla Gül ve Bal (2006) yılında anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf için kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerini inceledikleri araştırmalarının araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sayısının fazla olması ve sınıf boyutlarının küçük olması nedeniyle çocuklara etkinlik seçiminde ve materyal kullanımında yeteri kadar fırsat vermedikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Baştuğ (2020) tarafından yapılan araştırmada okuryazarlık yönünden zenginleştirilmiş çevrenin okul öncesi ortamlarının niteliğinin çoğunlukla eksik, yetersiz ve ortalama sınıf ortamı olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla okuma yazmaya hazırlık becerilerne yönelik zenginleştirilmiş ortamın okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazanımı açısından önemli bir bileşen olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf ortamlarının okuma yazmaya hazırlık açısından desteklenmesi gerektiğini ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırma süreci içinde uygulamalarda karşılaşılan sınıfın fiziki ortamını düzenlemekle etkinlik için uygun duruma getirilmesinde öğretmene koçluk desteği aracılığıyla katkı sağlandığı görülmektedir. Mashburn (2008) daha kaliteli fiziksel kaynaklara sahip sınıfların genel olarak çocukların yeterlilikleriyle ilişkili olmadığını ancak, fiziksel ortamların kalitesi,

sosyal ve ekonomik yönden risk altındaki çocuklar arasında çocukların akademik ve okuryazarlık becerileri ile daha güçlü bir pozitif ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenin uygulamalarında yaşadığı zorlukların kaynağını sınıfın fiziksel ortamının yetersizliği olarak ifade ettiği görülmektedir. Bundan dolayı nitelikli bir okuma yazma ortamı oluşturulması adına araştırma yapılan sınıfa ilişkin fiziki ortamının düzenlenmesine, fiziki ortam ile ilgili sorunlarla nasıl çözümler getirildiğine yönelik koçluk desteği verildiği anlaşılmaktadır. Bazı durumlarda öğretmenin uygulama zorluğu ve sınıf yönetimini kaybetme korkusuna olan inancından dolayı yeni oturma düzeni karşı direnç gösterdiği belirtilmiştir. Yeni fiziksel ortam için direnç gösteren öğretmeni ikna etmek için çözüm önerileri sunulmuş ve uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmeni yeni düzen için cesaretlendirilmiştir. Bulgulara göre öğretmenin ifadelerinden ile çocukların birbirlerini dinlemeye başladıklarını ve söylenenleri anladıklarını yeni oturma düzeyi ile oluşmaya başladığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre koçluk sürecinde öğretmenin uygulamalarında araştırmacının önerilerini dikkate aldığı ve uyguladığı görülmektedir.

Aynı zamanda elde edilen bulgulara göre etkinleri, etkinliklerin gerçekleştirilmesini sağlayacak stratejilerin uygulanması ve etkinliklerde kullanılan materyalleri en etkin biçimde kullanılabilmesi koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin fiziki ortam düzenlemesinin çocukların okuma yazma becerilerini gelişimi konusundaki farkındalığının geliştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin fiziki ortamın düzenlenmesi hakkında yeniliklere uyum sağlayarak çocuklar için en uygun öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini edinmeleri için en uygun öğrenme ortamını hazırlama konusunda farkındalığının geliştiğini göstermektedir. Benzer şekilde Feyman Gök (2013) yaptığı anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi isimli doktora araştırmasında anaokullarındaki sınıf ortamının okuryazarlık materyalleri ve öğretmen desteğiyle zenginleştirilmesinin çocukların erken okuryazarlık davranışlarının sıklığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesinde, anaokullarında hem fiziksel hem de süreç açısından sınıf ortamının önemine dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini desteklemek için sınıfın fiziki durumu öğretmen ile yapılan geri bildirim oturumlarında etkinliklere uygun hale getirildiği görülmektedir. Bu sonuç Feyman Gök (2013) araştırmasının sonucu ile benzerlik gösterdiği

anlaşılmaktadır. Buna paralel olarak Wasik ve Hindman (2011) tarafından Head Start sınıflarında gerçekleştirilen araştırmalarında dil ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik koçluk desteği verilen öğretmenlerin eğitim sonrasında sınıf ortamlarının dil ve erken okuryazarlık açısından daha nitelikli duruma geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kontrol grubu öğretmenlerine göre daha nitelikli okuryazarlık öğretimi yaptıkları belirtilmektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için sınıfın fiziksel durumunun uygun hale getirilmesi konusunda katkı sağladığı araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir.

5.1.3. Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Kullanılabilecek Stratejilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmak için etkinliklerinde kullandığı yöntem, teknik ve stratejilerin tür açısından çeşitlenerek arttığı görülmüştür. Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini edinmeleri için öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve stratejiler ilk görüşmeden elde edilen bulgulara göre gösterip yaptırma (gösteri), yaparak yaşayarak öğretme (deneme yapma), soru sorma iken araştırmanın sürecindeki geri bildirim oturumu, gözlem notları ve öğretmen günlüğünden elde edilen bulgulara göre gösterip yaptırma (gösteri), drama, canlandırma (dramatizasyon), soru-cevap, açık uçlu soru sorma, anlatım, resimli kartlar, kelime kartları, müzik, oyun, okuryazarlık çantası, kelime balıkçılığı, fıkra anlatma, reçete tekniği, ipucu, büyük boyutlu kitaplar tekniklerini, müzikal tonda söyleme, yönerge verme, sorular sorma, örneklendirme ve somutlaştırma tekniklerini olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazma hazırlık becerilerinin gelişimi için kullandığı stratejilerin tür açısından çeşitlenerek arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2019) ise gerçekleştirdiği araştırmada dil, iletişim, okuma yazmaya hazırlık öğrenme alanı öğrenme çıktıları içerisinden okuryazarlık becerilerine yönelik öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde en çok kullandıkları yöntem-tekniğin drama olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin ise okuma-dinleme- anlatım etkinlikleri olduğu belirtilmiştir.

Geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenin açık uçlu sorma tekniği ve etkin kullanımı, hikaye anlatma tekniklerini kullanırken sesi kullanma, vurgulama ve

tonlama özelliklerinin etkin kullanımı, kelime balıkçılığı tekniğinin amacı ve hangi durumlarda kullanılabileceği, yazı farkındalığı becerilerini gelişimi için birlikte okuma tekniğinin amacı ve hangi durumlarda kullanılabileceği, dramatizasyon tekniğini hangi durumlarda ve nasıl kullanılabileceği, büyük boyutlu kitaplar kullanma stratejisi ve canlandırma tekniği nasıl kullanacağını konusunda koçluk desteği verildiği görülmektedir. Temple, Ogle, Crawford ve Freppon (2005) büyük boyutlu kitapların çocukların yazının özelliklerini fark etmelerini sağladığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla araştırmada öğretmene önerilen stratejilerden biri olan büyük boyutlu kitaplar aracılığıyla kitabın önü, arkası, kitabın adı, yazarının ve resimleyenin adı, sayfalarının hangi yöne doğru çevrileceği, yazının hangi yöne okunacağı gibi kitap kavramlarının çocuklar tarafından edinimine yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Morrow, 2005; Morrow & Gambrell, 2004).

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların bilmedikleri kelimeleri öğrenmesi veya telaffuz etmekte zorlandıkları kelimeleri doğru bir şekilde söyleyebilmelerini amaçlayan kelime balıkçılığı tekniği, yazı farkındalığı becerilerini gelişimi için birlikte okuma tekniğinin, kelime bölümlendirme çalışması gibi fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili etkinlikleri farklı beceriler içinde kullanılabileceğini, çocukların yazı farkındalığını geliştirmek amacıyla çevresel yazı ile ilgili etkinlikler, semboller, şekiller, logolar veya amblemler gibi çevresel yazı öğelerinin çocukların yazı farkındalığı için bir strateji olarak kullanılabileceği, reçete tekniğinin yazı farkındalığı becerileri için kullanımı gibi yöntem, teknik ve stratejilerin okuma yazmaya hazırlık becerileri için kullanımına, "okuyormuş gibi yapmak" tekniği, tekniklerle çocukların kendi düşüncelerini ifade etmesi ile sözel dil becerilerinin gelişmesi, fıkra anlatımı tekniği ile yeni kelimeler öğrenme, konuşma, kendini ifade etme ve kelimeleri doğru telaffuz etme gibi sözel dil becerilerinin geliştirilebileceği, ilişkin detaylı olarak anlatımını içeren koçluk desteği verildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde yerinde ve doğru koçluk desteği ile öğretmenin koçluk sürecinde edindiği yöntem, teknik ve stratejileri uyguladığı görülmektedir. Aynı zamanda stratejileri uygulayan öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini ifade ettiği görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için kullandığı ve bunun yansımalarını olarak çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştiğini gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenin etkinliği daha iyi gerçekleştirebilmek için stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Yöntem, teknik ve stratejilerin hangi beceriler için ve bu beceriler için nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verme, çocuklara neler kazandıracağını açıklamaya çalışma, etkinliğin amacına ve doğasına uygun strateji belirleme, teknik ve strateji ile etkinliklerin birbiri yerine kullanma, yöntem, teknik ve stratejileri farklı etkinliklerde kullanma, etkinliklerinde kullandığı stratejilere karar verme, alternatif stratejiler oluşturma, bilinen ve yeni öğrenilen tekniklerin kullanımının gelişimi, kullanılan teknikleri nasıl daha etkili hale getirilebileceği, şeklinde yöntem, teknik ve stratejinin tanımı, özellikleri, amacı ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi vererek doğru kullanımını sağlamak için koçluk desteği verildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin uygulamalarında fonolojik farkındalık becerileri için kelime balıkçılığı, reçete tekniği, büyük boyutlu kitaplar, sözel dil becerisi için hikaye anlatma teknikleri, kelime balıkçılığı, okuryazarlık çantası, fıkra, tekerleme, parmak oyunu, tekerleme, dramatizasyon, gösteri, okuyormuş gibi yapma, yazı farkındalığı için reçete tekniği, birlikte okuma, paylaşımlı okuma, okuyormuş gibi yapma, yazıyormuş gibi yapma, çevresel yazı tekniklerini uyguladığı görülmektedir. Deretarla Gül ve Bal (2006)' da benzer şekilde şarkı, şiir tekerleme, parmak oyunu tekniklerinin çocukların sesleri kullanmasını ve ritim becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir aynı zamanda bu teknikleri içeren etkinliklerdeki ses tekrarlarının çocuğun sesleri tanımasına dolayısıyla fonolojik becerileri geliştireceğini belirtmektedir. Koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için etkinliklerinde farklı teknikler kullandığı, etkinliğini doğasına uygun teknik seçmeyi önemsediği görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenin teknikleri daha etkin bir biçimde kullanmaya başladığı görülmektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenin yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için farklı teknikler kullanma ve etkinliğini doğasına uygun teknik seçme konusunda gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular incelendiğinde koçun öğretmenin yöntem ve teknik bilgisi sahibi olunduğunda istenilen beceriyi kazandırmak için etkinliklerin nasıl seçilebileceği ve hazırlanabileceği, nasıl uygulanacağı ile ilgili yol gösterici olduğunu belirttiği görülmektedir. Aynı zamanda koçun yöntem, teknik veya strateji bilgisinin çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmesi için araç olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Okuma yazma becerilerinin gelişimi için oluşturulan stratejiler her yönüyle değerlendirilip etkinliklerin çocukların ilgilerine ve gelişim düzeylerine uygun duruma getirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Yöntem, teknik ve strateji geliştirme bilgisi arttıkça uygulamalarının kolaylaşacağını, buna

ek olarak çocukları ve sınıfın atmosferini tanıdıkça çocuklara ve sınıfa özgü yöntem, teknikler geliştirebileceği, olası aksaklıklara karşı geliştirilen stratejilerin uygulamalar sırasında öğrenme kolaylığı sağlayacağı, çocukların gelişim düzeylerine uygun yöntem ve teknikler kullanılmasının çocukların öğrenmelerini kolaylaştırması konularında öğretmenin farkındalığının geliştiği görülmektedir.

Geri bildirim oturumu verilerinden elde edilen bulgulara göre etkinliklerin uygulanması sırasında gerçekleşen aksaklıklara dikkat çekilmiş ve geri bildirim oturumlarında öğretmene yaşadığı aksaklıkları giderme konusundan stratejiler geliştirmesine yardımcı olunmuştur. Şarkı söyleme, parmak oyunu, tekerleme, bilmece gibi tekniklerin yaşanan aksaklıkları çözmek için kullanılabilecek teknikler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenin uygulamalarında etkinliklere başlarken saymaca, parmak oyunu teknikleri kullanması, dikkatin dağıldığını hissettiğinde konu ile ilgili bilmece, parmak oyunu ve şarkı söyleme tekniklerini uyguladığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenin uygulamaları sırasında yaşadığı aksaklıklardan biri olan sınıfın kalabalık olması ve sınıfın fiziki ortamının uygun olmaması problemini çözmek için bir çok strateji geliştirmiştir. Koçluk sürecinde öğretmenin uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunları çözmek için uygun olan tekniği seçip, kullanmaya başladığı görülmektedir. Öğretmenin bu teknikleri uygulamalarından kullanması okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından teknikleri kullanma konusunda farkındalığının geliştiğini göstermektedir.

Geri bildirim oturumları, öğretmen günlüğü ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgulara göre kendi ifadelerinden yola çıkarak öğretmenin daha önce bilmediği ve kullanmadığı yöntem ve teknikleri koçluk sürecinde edindiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin önceden bilinenlerin ise daha etkin kullanıldığı, etkinlikleri tasarlama ve değerlendirmedeki gelişimini artırdığı görülmektedir. Öğretmenin mezun olduğunda okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili yeterli düzeyde eğitim almadığını ve bu becerilerin kazandırılması için kullanılabilecek stratejileri geliştirmeyi koçluk desteği ile edindiğini ifade etmektedir. Koçluk desteği ile öğretmenin farkındalığının arttığı ve çocuklarda var olan problemleri veya yeni kazandırılması düşünülen becerilere ilişkin fikir üretmeleri için katkıda bulunmaya başladığı görülmektedir. Çocukların fonolojik farkındalık kavramına yönelik farklı düzeylerde olmaları karşılaşılan bir sorun olarak fonolojik farkındalık kavramının edindirilmesinde zorluk olarak belirlenmektedir (Akdal, 2020). Bu zorluklarla baş edilmesi için uygulanan etkinliklerin öğretim yöntemlerinde farklılaşması gerektiği ifade edilmektedir (Yopp & Yopp, 2009).

Araştırmacının sonucuna göre koçluğa yaklaşımının öğretmenlerin her grupta kullandıkları öğretim stratejilerinin sayısını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenin kendi sözleri ile ifade ettiği gibi yöntem, teknik ve strateji açısından koçluk desteğinin gelişimine olan olumlu katkısı görülmektedir. Dolayısıyla koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin yöntem, teknik ve strateji bilgisi ve kullanımı konusunda farkındalığının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hsieh, Hemmeter McCollum ve Ostrosky (2009) sınıf içi koçluğun erken çocukluk öğretmenlerinin kendiliğinden gelişen okuryazarlık öğretim stratejilerini kullanma üzerindeki etkilerini değerlendirdikleri 6 hafta süren araştırmalarını 5 katılımcı ile gerçekleştirmiş olup, sözel dil ve metni anlama, fonolojik farkındalık ve alfabetik ilke, yazı kavramları ve yazılı dil ile ilgili öğretim stratejileri her kümeye ayrı ayrı koçluk yaklaşımı ile uygulanmışlardır.

5.2. Koçluk Sürecinde Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Nitel – Nicel Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili farkındalık oluşturularak uygulamalarının geliştirilmesi sağlanmıştır. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına yönelik gelişen uygulamalarının çocukların sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan gözlem, görüşme ve geri bildirim oturumlarından elde edilen verileri nitel veri setini oluşturmaktadır. Çocukların ise sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerini izlemek için Descoeudres Dil Testi, Peabody Resim Kelime Test, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler nicel veri setini oluşturmaktadır. Aynı zamanda koçluk desteği sürecinde gerçekleştirilen etkinlik uygulamaları ile uygulamalar sırasında öğretmen ve koçun (araştırmacının) gözlemlerinden yola çıkarak geri bildirim oturumlarındaki çocuklara ilişkin gelişim paylaşımları çocuklardan elde edilen nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada koçluk desteği süreci deneysel müdahale olarak tanımlanmaktadır. Çocuklardan elde edilen nicel veriler deneysel müdahale öncesi, sonrası ve kalıcılığı olmak üzere 3 ölçüm ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukların öntest puanları arasında anlamlı farkın olmayışı, grupların araştırma öncesinde okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir. Genel olarak ifade etmek gerekirse

nicel veri analizi sonucu çocukların Descoeudres Dil Testi, Peabody Resim Kelime Test, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ölçme araçlarından aldıkları puanlara göre deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde deney grubu çocuklarının lehine farklılaşmaktadır. Bu durum koçluk desteği sürecinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine katkı sağladığı sonucunu göstermektedir. Bu bağlamda koçluk desteği alan öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farkındalık düzeyinin artması ile uygulamalarının gelişmesi ile çocukların sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin geliştiği söylenebilir. Bulgular doğrultusunda aşağıda çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin sonuçlar ve tartışmalara yer verilmiştir.

Benzer şekilde Marshall Mohler, Yun, Carter ve Kasak (2009) yılında gerçekleştirdikleri araştırmalarında çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde koçluk, mesleki gelişim ve müfredatın etkilerini inceledikleri araştırmalarında okuryazarlık müfredatına ve koçluk modeline maruz kalan çocukların, temel durumdaki çocuklardan önemli ölçüde başarılı performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Ünal (2018) tarafından "koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği" isimli doktora çalışmasının sonuçlarına göre mesleki gelişim portalı uygulamalarıyla okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretime ilişkin plan yazdıkları, uyguladıklarını ve koçluk desteğinin sona ermesinin ardından edindikleri davranışları korudukları görülmektedir. Koçluk desteğinin öğretmenlere olumlu yönde katkı sağlaması Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen "okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi" isimli doktora çalışmasında da belirtmektedir. Yılmaz (2020) araştırmasında uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmada koçluk yaklaşımı gibi mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlere olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

5.2.1. Sözel Dil Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin çocuklarla kitabın konusu hakkında sohbet etme, çocukların kitabın konusu hakkında konuşması için fırsat verme, çocuklara kitapta geçen kavramlar hakkında soru sorma, kitap okunduktan

sonra kitap hakkında soru sorma, çocuklara dinledikleri hikâyeyi tekrar anlattırma daha önce okunan ya da bilinen hikâye hakkında sohbet etme, hikâye anlatma tekniklerini kullanma, sesli okuma etkinlikleri planlama, çocukların aynı sesle başlayan kelimeler üretecekleri etkinlikler planlama, çocuklara etkinlikte geçen nesne/konu/olay/kavram ile ilgili soru sorma, çocukları etkinlikle ilgili konuşmaya yönlendirme, çocukların yeni sözcükler öğrenebileceği etkinlikler planlama, çocukların kukla, kostüm gibi materyallerle üstlendikleri rolleri yapabilecekleri etkinlikler planlama, çocukların kelimeleri doğru kullanmalarını sağlama, konuşmalarında yeni olan sözcükleri hissettirme, yeni kullanılan sözcüklerin anlamlarını açıklama, cümlelerde kullanılan zıt anlamlı sözcükleri hissettirme, çocukların zıt anlamları sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlama, cümle kurarken soru sözcüklerini çocuklara hissettirme, çocukların soru sözcüklerini kullanmalarına fırsat sağlama, çocuklardan dinlediklerini/izlediklerini veya gördüklerini açıklama yapma, çocuklardan dinledikleri/izledikleri veya gördükleri hakkında soru sorma davranışlarını etkinliklerinde uyguladığı görülmüştür.

Gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde çocuklarla kitabın yazarı hakkında sohbet etme, çocuklarla kitabın kapağındaki resim hakkında konuşma, çocuklarla kitabı resimleyen hakkında sohbet etme, çocukların kitabın yazarının yerinde olsalardı hikâyeyi nasıl tasarlayacaklarını sorma, kitabı okuduktan sonra kısaca özetleme, çocuklara dinledikleri hikâyeyi tekrar anlattırma, daha önce okunan ya da bilinen hikâye hakkında sohbet etme, çocukları etkinlikte geçen nesne/konu/olay/kavram ile ilgili soru sormaya teşvik etme, çocukları etkinlikle ilgili konuşmaya yönlendirme, daha önce öğrenilen ya da kullanılan kelimelerin anlamlarını hatırlamalarına fırsat verme, çocukların yeni sözcükler öğrenebileceği etkinlikler planlama, çocukların kelimeleri doğru kullanmalarını sağlama, çocukların yanlış kullandıkları kelimeleri düzeltme, çocukların düşünce ve hayalleri hakkında konuşmalarına fırsat sağlama, konuşmalarında yeni olan sözcükleri hissettirme, çocukların daha önce kullanılan sözcükleri/durumları hatırlamalarını sağlama, çocukların yeni öğrenilen sözcüklerin anlamlarını söylemeleri için fırsat sunma, yeni kullanılan sözcüklerin anlamlarını açıklıma, çocukların soru sözcüklerini kullanmalarına fırsat sağlama, çocuklardan dinlediklerini/izlediklerini veya gördüklerini açıklamalarını isteme, çocuklardan dinledikleri/izledikleri veya gördükleri hakkında yorum yapmalarını isteme davranışlarının etkinliklerinde uygulamadığı görülmüştür.

Gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde çocuklarla kitabın kapağı hakkında sohbet etme, çocuklara kitabın kapağı hakkında soru sorma, çocuklarla kitabın arka

yüzü hakkında sohbet etme, çocuklara kitabın arka yüzü hakkında soru sorma, sayfalardaki resimleri yorumlamalarına fırsat verme, kitabın başlığını okuyarak kitabın konusunun ne olabileceğini sorma, kitabın başından bir kısım okuyarak sonunun nasıl olabileceğini sorma, kitabın sonundan bir kısım okuyarak başının nasıl olabileceğini sorma, kitabın tamamı okuduktan sonra başlığının ne olabileceği sorma, yazının bir mesaj içerdiğini hissettirme, çevresindeki yazılı materyaller hakkında konuşma, çevresindeki bazı görsellerin/sembollerin anlam taşıdığını ifade etme, çevresindeki bazı görsellerin/sembollerin/şekillerin taşıdığı anlamı sorma, verilen açıklamalara ilişkin sembolleri göstermelerini isteme, çocukların çevrelerinde gördükleri yazılı materyaller ile ilgili tahminlerini sorma, görsellerden yararlanarak hikâyeler oluşturma etkinlikleri planlama, paylaşımlı okuma etkinlikleri planlama, taklidi okuma etkinlikleri planlama, çocukların duygu düşüncelerini bir yetişkini yazdırmalarını içeren etkinlikler (oyun, drama vb. dışında) planlama, cümle kurarken eş anlamlı sözcükleri çocuklara hissettirme, çocukların eş anlamlı sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlama, cümle kurarken eş sesli sözcükleri çocuklara hissettirme, çocukların eş sesli sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlama, cümle kurarken olumsuz yapılı sözcükleri çocuklara hissettirme, çocukların olumsuz yapılı sözcükleri kullanmalarına fırsat sağlama davranışlarını etkinlikler gibi sınıf içi uygulamalarında hiç yer vermediği görülmektedir. Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde gözlem kontrol listesinden ve araştırmacının araştırma sürecindeki gözlemleri sırasındaki davranışlarından yola çıkılarak koçluk desteği verildiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların sözel dil becerilerini ölçmek için kullanılan Descoeudres Dil Testi verilerinde elde edilen bulguları grupların deneysel müdahale öncesinde ortalama puanlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sözel dil becerileri yönünden çocukların birbirine yakın gelişim düzeyinde olduğu söylenebilir. Deneysel müdahale sonrasında hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların puanlarında artış gözlendiği söylenebilir. Ancak deneysel müdahale sonrasında deney grubu çocuklarının ölçme aracından aldıkları ortalama puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması koçluk desteği müdahalesinin çocuklar üzerindeki farkını göstermektedir. Öte yandan deney grubunun kalıcılık testi puanları bir miktar düşme eğilimi gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin puanları ise artmıştır. Kontrol grubu çocuklarının kalıcılık puanlarının artmasına rağmen deney grubu çocuklarının kalıcılık puanları daha yüksektir. Bu durum

çocukların koçluk desteği sürecinde öğretmenlerinin gelişen uygulamalarının etkisinin sürdüğünü göstermektedir. Kontrol grubunun ortalama puanlarının artma eğiliminin nedeni çocukların doğal gelişiminden kaynaklanması olarak düşünülmektedir. Koçluk desteğinin kalıcılığını ise deney ve kontrol grubu çocuklarının kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puan farkı göstermektedir.

Araştırmaya katılan çocukların sözel dil becerilerini ölçmek için kullanılan Peabody Kelime Testi verilerinde elde edilen bulgulara göre deney grubu çocuklarının ortalama puanları hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların puanlarında deneysel müdahale sonrasında artış gözlendiği söylenebilir. Öte yandan deney grubunun kalıcılık testi puanları bir miktar düşme eğilimi gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin puanları ise artmaya devam etmiştir. Deney grubu çocuklarının peabody kelime testi öntest ve sontest ölçümlerinden elde edilen bulgulara göre koçluk desteği alan öğretmenin uygulamalarının çocukların sözel dil becerilerine olumlu yönde katkı sağlayarak ilgili becerilerde gelişimini göstermektedir. Ancak deney grubu çocukların kalıcılık testinden aldıkları ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir. Deney grubu çocuklarının kalıcılık puanlarının düşme eğiliminde olmasına rağmen sontest ile karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu durum sontest ile kalıcılık arasındaki düşüşün önemli olmayacak kadar az olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu çocuklarının peabody kelime testinden aldıkları ortalama puanlara göre sözel dil becerilerinin öntest-sontest ve kalıcılık testleri boyunca bir gelişim içinde olduğunu göstermektedir. Bu durum çocukların doğal gelişimin bir parçası olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak bulgular incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu çocukların kalıcılık ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubu çocuklarının kalıcılık ölçümleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Peabody Kelime Testinden alınan veriler doğrultusunda deneysel müdahale sonrasında çocukların sözel dil becerilerinin birbirine benzer duruma geldiklerini göstermektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteği ile gelişen öğretmen uygulamalarının çocukların sözel dil becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Wasik ve Bond (2001) yaptıkları araştırmalarında etkileşimli kitap okuma deney grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi-III ve diğer alıcı ve ifade edici dil ölçeklerinden kontrol grubundaki çocuklara göre önemli ölçüde daha iyi puan aldıkları görülmektedir. Sarı (2018) ise elektronik hikâye kitaplarının farklı sosyoekonomik düzeyden gelen 4-6 yaş çocukların anlamlı kelime edinimleri üzerine etkisini incelediği doktora çalışmasında çocukların dil gelişim seviyelerini belirlemek için araştırmada

kullanılan Peabody Resim Kelime Testini kullanmıştır. Araştırmanın sontest sonucuna göre e-kitap okunan çocukların, okunmayan çocuklara göre kelime öğrenme ve hikâyeyi anlama becerilerinde artış olduğu belirtilmiştir. aynı zamanda e-kitaplarda kullanılan canlandırma tekniğinin özellikle düşük dil becerilerine sahip çocukların daha fazla kelime öğrenmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Bu durum çocukların sözel dil becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan eğitim ya da müdahale programlarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini gelişimi açısından etkili olduğunu göstermektedir. Ancak müdahale sonrasında çocuklar arasında erdikten sonra öğretmenin sözel dil becerileri açısından uygulamalarını devam ettirmediği söylenebilir. Diğer yandan sözle dil becerileri açısından çocukların okulda, evde veya çevrelerinde sürekli olarak dil açısından iletişim ve etkileşim içinde olmaları onların gelişimsel olarak dil becerilerini geliştirdiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda koçluk desteği sağlan öğretmen uygulamalarının çocukların sözel dil becerilerini edinmelerini hızlandırdığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgularına benzer olarak Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017) tarafından Ankara ilinde anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri inceleyen araştırmalarının sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların sözcük bilgisi düzeylerinin yeterli olduğunu bulunmuştur. Çocukların sözcük bilgisi düzeylerinin yeterli olmasının sebebi olarak çocukların okul öncesi dönemde devam ettikleri eğitim programı ve okul öncesi eğitim kurumlarında gün boyu sürdürülen eğitim içi ve dışı etkinlikler olarak belirtilmektir. Çocukların sözcük bilgisi düzeylerinin yeterli olmasının diğer sebebinin ise okul öncesi eğitim müfredatının dil gelişim modülü altında çocukların dil gelişimlerini daha çok sözcük dağarcığı düzeyinde geliştirmeyi hedefleyen birçok kazanımına yer aldığı vermesi olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda eğitim içi ve dışı etkinlikler sırasında çocukların çevreleri, öğretmenleri ve birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimlerin sonucu olarak kendiliğinde gelişebilecek bir beceri olması sözcük dağarcıklarını geliştirebilmeleri fırsatlar sunan ortamlar sağladığını ifade etmektedirler. Bu bağlamda araştırma koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının gelişmesi sonucunda etkinliklerinde çocukların daha çok konuşmasını sağlayarak sözel dil becerileri açısından zengin bir ortam oluşturmasına katkı sağlamıştır.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin kafiyeli kelimeler, eş sesli kelimeler, bilinmeyen kelimeler, benzer kelimeler, tahmin edilebilir kelimeler, eylem kelimeleri, az kullanılan kelimeler, zıt anlamlı kelimeler gibi çocukların farklı kelime türleri hakkında bilgi sahibi olması sağlandığı görülmektedir.

Fıkra tekniğinin uygulandığı etkinlikte çocukların birbiriyle olan etkileşimi, fıkralarla ilgili esprileri, fıkralardaki esprilerin tekrar edilmesi, büyük boyutlu kitaplar, paylaşımlı okuma stratejini stratejisini, çevresel yazı stratejisinin kullanımıyla sembollerin anlamı bağlam kurarak kelime öğrenimi, kelimenin anlamını tahminde bulanabilecekleri sorular sorma tekniklerinin kullanıldığı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı okuryazarlık çantası stratejinin kullanıldığı etkinlikte çocukların etkin dinleme becerileri göstererek kelime hakkında bilgi sahibi olma ve kelime telaffuzları duyduklarını göstermektedir. Daha önce tek cevaplı sorular sorarken açık suçlu soru sorma ve etkin kullanımın çocukların kelime hazinelerine, ifade edici dil becerilerine olan katkısı fark ettiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin koçluk desteği aracılığı ile edindiği stratejiler ile çocukların ifade edici dil becerilerinin geliştiği görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteğiyle oluşturulan uygun stratejiler kullanılarak ilgi çekici etkinlikler oluşturma sayesinde çocukların daha etkin dinleme becerilerini dolayısıyla sözel dil becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Kelime ve anlamını hakkında bilgi sahibi olmayı içeren sözel dil becerilerini geliştirmek için eş sesli kelimelerle ilgili etkinlikler gerçekleştirdiği görülmektedir. Çocuklar öğretmenin daha önceki zıt anlamlı kelimeler ile ilgili etkinliği bağ kurduklarını, aynı zamanda günlük yaşamdaki deneyimlerini kullanarak, öğretmenin yerinde verdiği dönüt ve ipuçları sayesinde eş sesli kelimeleri bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Çocukların gerekli dönütleri ve ipuçlarını aldıklarında kelimelerle oynayabildikleri görülmektedir. Sınıfın gelişim düzeyine ve ilgilerine göre koçluk desteği ile hazırlanan etkinliklerin çocukların gelişimine olan katkısı görülmektedir. Koçun gerekli bilgi ve teknik desteği ile öğretmenin çocukların fonolojik farkındalık becerilerine katkısı ortaya çıkmaktadır. Geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgulara göre öğretmen eş sesli kelimelerle gerçekleştirilen etkinliğin çocukların hem fonolojik farkındalık becerilerine hem de sözel dil becerilerine olan katkısını bu becerileri kazanan çocukların ilkokulda okuma ve yazmayı daha kolay bir şekilde öğrenecekleri şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgudan öğretmenin uygulamalarının değişmesi ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimi fark ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulara göre çocukların koçluk desteği ile oluşturulan etkinlikler aracılığıyla dinleme, konuşma, farklı kelimelerle konuşma, birbirlerini taklit etmeden konuşma, yarım bırakılan hikayeyi kendi sözcükleri ile tamamla, bilinen kelimelerden bilinmeyen kelimelerin anlamı öğrenmeye çalışma, kelimeler ve kelime anlamları hakkında sohbet etme, yeni kelimeler

öğrenme ve kullanma, kelime dağarcıklarının zenginleşmesini sağlayarak sözel dil becerilerinde gelişim sağladığı görülmektedir.

Bulgulara göre büyük boyutlu kitaplar stratejisinin uygulandığın etkinlikte çocukların birbirlerini ve öğretmeni dikkatli bir şekilde dinledikleri, dinledikleri hikayede anlam sırasını takip ettikleri belirtilmiştir. Çocukların örüntüyü devam ettirdikleri görülmektedir. Bu bulgu çocukların olayların art arda geldiğini fark ettiklerini göstermektedir. Çocukların resimleri okuyarak kendi hikayelerini yaratması, hikayeyi anlatma ya da canlandırma gibi becerilerdeki ilerlemesi görülmektedir. Çocukların hikayeyi kaldığı yerden kendi düşünceleri ile diğerlerini tekrar etmeden devam ettirebilmesi sözel becerilerindeki ve etkin dinleme becerilerindeki gelişimi göstermektedir. Çocukların hikayeyi devam ettirirken kendi düşüncelerini ifade etmesi ve diğerlerini tekrar etmeyerek kendi kelimeleri ile hikayeyi anlatması çocukların kelime dağarcıklarındaki gelişimlerini göstermektedir.

Koçluk sürecinde ele alınan sınıfa uygun etkinlik çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun, farklı tekniklerin ve çeşitli stratejilerin kullanıldığı tasarlamanın çocukların düşündüklerini veya fikirlerini ifade etme, etkin dinledikleri ve hikayeyi tamamlama, diğerlerinin tekrarı olmayacak şekilde devam etme ve yeni kelimeler, kelime dağarcıklarının ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi ile sözel dil becerileri açısından olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Kelime dağarcıklarının gelişmesi için öğretmenin hikaye okuma, şarkı söyleme, tekerleme, belgesel izleme, sohbet etme yakın çevrenin incelenmesi gibi aile katılımını içeren etkinlik gerçekleştirdiği görülmektedir. öğretmenin bu tür davranışları koçluk desteği aracılığıyla kelime dağarcıklarını geliştirerek çocukların sözel dil becerilerinin gelişmesini sağladığı sonucunu göstermektedir.

Bulgular incelendiği öğretmenin yeni kelimeler öğrenme için bütün fırsatları değerlendiremediği görülmektedir. Öğretmenin çocuklarla daha önce gerçekleştirilen etkinlikler, çocukların kendi yaşantıları, kavramlar, kelimeler hakkında sohbet etmesi ve çocukların sohbet etmesine fırsat vermesi çocukların daha çok kelime duymaları ile yeni kelimeler öğrenmelerini sağlayarak sözel dil becerileri geliştirdiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen çocukların yeni kelimeler öğrenmesi ya da bilinen kelimeler hakkında konuşup sözel dil becerilerini destekleyecek etkinlikler aldığı görülmektedir. Öğretmenin etkinliklerinde yeni kelimelerin öğrenimine ilişkin sorular sorması ile öğretmenin yeni kelimeler öğrenme ile ilgili davranışlarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin bilinmeyen kelimeler ile ilgili fırsatları değerlendirip çocuklarla bunlar hakkında sohbet etiği görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenin çocukların yeni kelime öğrenmeleri için fırsatları

değerlendirme konusunda gelişim gösterdiği söylenebilir. öğretmenin yeni kelimeler öğrenilmesi ile çocukların kendi fikirlerini ifade etme, diğerlerinden bağımsız konuşma ile ilgili gelişimlerinin ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Gönen ve Arı' nın anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin inceledikleri benzer şekilde araştırmada da kullanılan ölçme aracı olan peabody resim kelime testinin kullanıldığı araştırmada sonuçlarına göre deney grubu çocuklarının sontest puanlarının kontrol grubu yüksek olduğunu bulmuştur. Deney grubu puanlarının yüksek olmasının nedeni olarak resimli kitaplarla, dört ay boyunca, destekleyici dil eğitimi olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocuklara resimli kitap okumanın, dil kullanım stratejilerine göre sorular sormanın, bilmedikleri kelimeleri açıklamanın, kitabın resimlerini anlattırmanın, kitabın özetlenmesini sağlamanın ve diğer tekniklerle dil eğitimi vermenin çocuğun, alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyine, sözcük dağarcığına ve dolayısıyla dil gelişiminde önemli bir gelişmeye sebep olduğu belirtilmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde koçluk sürecinde yapılan etkinliklerle, kullanılan stratejilerle çocukların sözel dil becerileri veya kelime hazinelerinin geliştiğini öğretmenin kendi sözleri ifade ettiği anlaşılmaktadır. Çocukların kendileri için oluşturulmuş etkinlikler ile daha çok karşılaşmaları sonucunda sözel dil becerilerinde dolayısıyla okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimleri öğretmen ve araştırmacı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu durum koçluk desteğinin çocukların sözel dil becerilerine olan katkısını göstermektedir. Koçluk desteğinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişimlerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre kasıtlı ve planlı etkinliklerin yapılması çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri için etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Justice, Meier ve Walpole (2005) risk altındaki anaokulu çocuklarının hikaye kitaplarından yeni kelime öğrenmelerini inceledikleri araştırmalarında çocukların tesadüfen kelimelere maruz kalarak göz ardı edilebilir kelimeler öğrendiklerini ancak daha ayrıntılı kelimeler öğrenme boyutunda ise deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest sonuçlarının deney grubu çocukları lehine olduğunu bulmuşlardır. Buradan yola çıkarak çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri için kelimelere maruz kalmaları yerine hikaye kitabı okuma yoluyla teşvik edilmesini belirtmektedirler. Bu durumun aksine detaylandırılmamış kelime öğrenimi sontest sonuçlarının önemli ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum ise kelimelerin daha kolay bir şekilde öğrenilmesi için detaylandırmanın önemini göstermektedir.

5.2.2. Fonolojik Farkındalık Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini edinmesi için öğretmenlere yönelik mesleki gelişim fırsatlarının sunulmasının önemi ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına paralel şekilde Akdal (2018) araştırmasında öğretim ortamlarında öğretmenlerin çocukların fonolojik farkındalık becerileri edinmesine yönelik sorun yaşamalarının nedeni olarak kapsamlı, sistematik ve kuramsal bir temeli olan etkili bir müdahale programının olmamasını göstermektedir.

Araştırma sürecinden önce yapılan gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre hikâye anlatma tekniklerini kullanma, sesli okuma etkinlikleri planlama, çocukların aynı sesle başlayan kelimeler üretecekleri etkinlikler planlama, sesle ilgili etkinlikler yaparken aynı sesle başlayan eşya veya nesneleri gösterebilecekleri etkinler planlama, çocukların kelimeleri doğru kullanmalarını sağlama davranışlarını içeren fonolojik farkındalık becerilerini etkinliklerinde uyguladığı görülürken, sesi vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlama, ritmi vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlama, kafiyeyi vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlama, çocukların sesleri taklit etmelerine olanak sağlayacak etkinlikler planlama, sınıf ortamında kafiyeli şiir tekerleme vb. söylediğinde çocuklara hangi sözcüklerin uyaklı olduğunu sorma, sesle ilgili etkinlikler yaparken aynı sesle başlayan eşya veya nesneleri gösterebilecekleri etkinler planlama, kelimelerin ilk sesini hissettirme, kelimelerin son sesini hissettirme, ilk birkaç sesi aynı olan kelimeler bulmalarını sağlama, çocukların aynı sesle başlayan kelimeler oluşturmalarını sağlama, çocuklara kullandığı kelimelerde aynı sesle başlayanları hissettirme, çocukların dikkatini heceleri birleştirerek kelimeler üretme, harf seslerini hissettirme, etkinlikte geçen nesne veya varlıkların çıkardıkları seslere göre ayırt edici etkinlikler planlama, etkinlikte geçen nesne veya varlıkların çıkardıkları seslere göre eşleştirici etkinlikler planlama gibi son ses farkındalığı (kafiye), kelime farkındalığı, harf, ses, kelime, hece ilişkisi, kelime ve hece bölümlendirme becerilerini içeren fonolojik farkındalık becerilerini göstermediği görülmektedir. Aynı zamanda gerçekleştirdiği etkinliklerin bu becerileri içermediği ve sözü geçen becerilerin gelişimi için etkinlik de düzenlemediği de görülmektedir.

Araştırma sürecinden önce yapılan gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre kelimelerin ilk sesini hissettirme, kelimelerin son sesini hissettirme, ilk birkaç sesi aynı olan kelimeler bulmalarını sağlama, çocukların aynı sesle başlayan kelimeler oluşturmalarını sağlama, çocuklara kullandığı kelimelerde aynı sesle başlayanları hissettirme, çocukların

dikkatini heceleri birleştirerek kelimeler üretmeye çekme, harf seslerini hissettirme, görsellerden yararlanarak hikâyeler oluşturma etkinlikleri planlama, paylaşımlı okuma etkinlikleri planlama, taklidi okuma etkinlikleri planlama etkinlikte geçen nesne veya varlıkların çıkardıkları seslere göre eşleştirici etkinlikler planlama, sesi vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlama, ritmi vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlama, uyağı vurgulayan şarkı, parmak oyunu, tekerleme vb. içeren etkinlikler planlama, sınıf ortamında uyaklı şiir tekerleme vb. söylediğinde çocuklara hangi sözcüklerin uyaklı olduğunu sormayı içeren fonolojik farkındalık becerilerini öğretmenin sınıf içi uygulamaların hiç yer vermediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların fonolojik farkındalık becerileri düzeylerini belirlemek için kullanılan fonolojik farkındalık ölçeği verilerinden elde edilen öntest ortalama puanları hem deney hem de kontrol grubu çocuklarının fonolojik farkındalık becerileri açısından eşit olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların puanlarında deney sonrası artış gözlendiği söylenebilir. Her iki grubun puanlarda artış olmasına rağmen deney ve kontrol grubu sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu çocuklarının lehine farklılaştığı görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının puanlarının öntest ile sontest arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı ancak öntest ile kalıcılık arasındaki anlamlı farkın oluştuğu görülmektedir. Öte yandan deney grubunun kalıcılık testi puanları bir miktar düşme eğilimi gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin puanları ise artmıştır. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların puanlarında deney sonrası artış gözlendiği söylenebilir. Koçluk desteği alan öğretmenin uygulamalarının gelişimi ile fonolojik farkındalık becerileri yönünden çocukların gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişiminde koçluk desteğinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Parpucu (2020) çocukların fonolojik farkındalık becerilerindeki değişimin yarısından fazla bir oranla uygulanan yöntemden kaynaklandığını belirtmektedir. Koçluk yöntemi ile desteklenen öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri için sadece ilk ses farkındalığını ele aldığı ve bununla ilgili etkinliklere sıklıkla yer verdiği görülmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin fonolojik becerileri geliştirmek için yaptığı etkinliklerde harf ismi kullandığı görülmüştür. Aynı zamanda çocukların da harf ismi yerine harf sesine kullanması gözlenmiştir. Geri bildirim oturumu verilerinden elde edilen bulgulara göre koçun harf ismi yerine harf sesi ile sesi hissettirme çalışmalarını gerçekleştirmesi konusunda koçluk desteği verildiği görülmektedir. Koçluk desteği alan öğretmenin fonolojik farkındalıkla ile ilgili uygulamalarında harf sesi kullanması öğretmenin farkındalığının geliştiği sonucunu göstermektedir.

Öğretmenin ilk ses farkındalığının dışında var olan sesi duyma, hissetme, ayırt etme, manipüle etme, sesleri karıştırma, sesleri silme gibi fonolojik becerileri etkinliklerinde çocukların gelişimi için kullanılması yönünde koçluk desteği sağlanmıştır. Bulgular incelendiğinde çocukların sesi tanıma ile ilgili gelişimleri görülmektedir. Çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin çocukların sesi fark etme, anlamlandırma ve kullanma şeklinde gerçekleştiğini belirtildiği görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak koçluk desteği aracılığıyla öğretmen uygulamalarının gelişmesi ile fonolojik farkındalık gelişimini yani sesleri duyma, hissetme, ayırt etme becerilerini kazandıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Bayraktar ve Temel (2014) gerçekleştirdikleri araştırmalarında okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin deney grubu çocuklarının üzerinde etkili olduğu sonucu ulaşmışlardır. Dolayısıyla amaçlı hazırlanan eğitim programlarının ya da mesleki gelişim programlarının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi için kelime bölümlendirme etkinlikleri yaptığı görülmektedir. Kelime bölümlendirme etkinliklerin koçun geri bildirim oturumundaki kelime bölümlendirmenin hece çalışması olmadığını vurgulaması üzerine öğretmenin etkinliklerinde hece kelimesi kullanmadığı görülmektedir. Bu durum koçluk desteği aracılığıyla öğretmenin farklı fonolojik becerileri geliştirmeye yöneldiği sonucunu göstermektedir. Aynı zamanda kelime bölümlendirme ile ilgili farkındalığının geliştiği görülmektedir. Öğretmenin ilk kez uyguladığı kelime bölümlendirme ile fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerinde çocukların başarılı olarak gerçekleştirdiği belirttiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenin koçluk desteği aracılığıyla edinilen farkındalıkla çocukların gelişimlerinin ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Schuele, Skibbe ve Rao (2007) fonolojik farkındalık becerilerini heceleri fark etme, uyakları fark etme, ilk sesi fark etme,

son sesi fark etme, sesleri birleştirerek sözcük oluşturma, sözcüklerdeki sesbirimleri ayırabilme olarak basitten karmaşığa doğru olacak şekilde çocuklar tarafından edinildiğini ifade etmektedir. Bu durum çocukların kelime bölümlendirme etkinliklerindeki başarılı performanslarını desteklemektedir. Parpucu (2020) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında fonolojik farkındalık becerilerinden biri olan kelime bölümlendirme becerileri üzerinde deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu farkın Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programının öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgisi ve uygulama becerilerini desteklemesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Dolayısıyla uygulanan programın çocukların hece farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu göstermektedir. Puranik, Lonigan ve Kim (2011) yaptıkları okul öncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden gelişen isim yazma, harf yazma ve heceleme yapma becerilerini inceledikleri araştırmalarında hecelemenin okul öncesi dönemde başlayan gelişimsel olarak karmaşık bir beceri olduğunu ve harf yazma ve harmanlama becerileri, yazı bilgisi ve harf-isim ve harf-ses bilgisini içerdiğini belirtmektedirler. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Bunun yanında kelime bölümlendirme etkinliklerini ritimli bir şekilde gerçekleştirme, son ses farkındalığını geliştirme için kelimelerin son hecelerinin aynı ya da benzer olduğu kafiyeli kelimeler, ses tekrarı becerilerinin gelişimi için seslerin çoğunluğunun aynı ya da benzer olduğu benzer kelimeler ile ilgili etkinlikler gerçekleştirdiği görülmektedir. Verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmenin ilk kez uyguladığı kafiyeli kelimeleri içeren fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili çocukların gelişimlerini ifade ettiği görülmektedir. Benzer şekilde Parpucu (2020) Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programının fonolojik farkındalık becerilerinden biri olan kafiye becerisi üzerindeki deney ve kontrol grubundaki çocukları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların becerilerinde görülen bu farkın uygulanan programdan kaynaklandığını belirtmektedir. Dolayısıyla sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programı öğretmenlerin fonolojik farkındalıkla ilgili bilgilerini ve uygulama becerilerini geliştirmesine yol açarak çocukların kafiye becerileri üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların verilen bir sesle başlayan yeni kelimeler bulmaları, sınıf içi diğer aktivitelerinde başlangıç sesleri kullanılmaları onların sesleri tanımaya başladıklarını göstermektedir. Koçluk desteğiyle etkinliklerin

zenginleştirilmesi, çocuklara uygun etkinlik seçimi, etkinliklere uygun strateji seçiminin çocukların fonolojik farkındalık becerilerinden başlangıç sesleri ile ilgili gelişime olan etkisi görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukların sesi fark etme, sesi ayırt etme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Reçete tekniğinin uygulandığı yazı farkındalığı için tasarlanan etkinlikte öğretmenin sesi tanıma, hissetme, ayırt etme içeren fonolojik farkındalık becerileri gelişimi içinde kullandığı görülmektedir. Aynı şekilde yazı farkındalığının gelişimi için tasarlanan gazetelerdeki harflerin kesilip kelimeler oluşturulma ve sembol-harf sesi ile ilgili farkındalığı oluşturma içeren etkinlikte öğretmenin harf seslerinin farkındalığına değindiği görülmektedir. Öğretmenin farklı etkinlikler gerçekleştirirken bütün okuma yazmaya hazırlık becerilerini göz önünde bulundurup fırsatları değerlendirdiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri hakkında farkındalığının ve bu becerileri gelişimi için etkinliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre kelime oyunlarının çocukların fonolojik becerilerini geliştirdiğini ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenin birlikte okuma tekniğini kullandığı etkinliğinde kelime ikilemelerine yer verdiği görülmektedir. Koçun öğretmene yapılan etkinliğin sözel dil becerilerine ve fonolojik farkındalık becerilerine geliştirmek için önerilerini uygulayarak çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için etkinliklerinde yer verdiği görülmektedir. Öğretmenin alan bilgisinin gelişimi ile etkinliklerini okuma yazmaya hazırlık becerileri geliştirici etkinlikler tasarlama ve uygulama konusunda farkındalığının geliştiği söylenebilir.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların kendilerinin benzer kelimeler türettikleri görülmektedir. Çocukların kendilerinin benzer kelimeler üretebiliyor olması koçluk desteği ile okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi ile açıklanabilir. Çocuklara uygun fırsatlar verildiğinde onların fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimi görülmektedir.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların kelimenin sonunda bulunan iki sesi birbirlerinden ayırt edemediklerini görülmektedir. Bulgulara göre çocukların son sese değil de son heceye odaklandığını anlaşılmaktadır. Öğretmenin sondaki sesli harfe vurgu yapıp, hissettirdiğinde çocukların bunu duyup, ayırt edebildikleri

belirtilmiştir. Aynı zamanda çocukların son sesi fark edememelerinin sebebi olarak son ses farkındalığına ilişkin ilk kez bir etkinlik gerçekleştirilmesi ve etkinlikte kullanılan kelimelerin son seslerinin ünlü seslerden olmasından kaynaklanan harf seslerinin harf ismi olarak algılanmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğretmenin çocukların son sesi fark etme ile ilgili çocukların gelişimlerinin yeterli olmadığını fark ettiği görülmektedir. Akdal (2020) ise öğretmenlerin uyguladıkları etkinlik seviyelerinin bazı çocuklar için zor olmasının fonolojik farkındalık becerilerinin kazandırılmasında sorun olduğunu ifade etmiştir. Bu durum araştırmada gerçekleşen fonolojik becerilerden olan sos sesi fark edilmesini içeren becerinin çocuklar tarafından kazanılmasında yaşanan soruna açıklık getirmektedir. Araştırma bulgularına göre araştırma sürecinde fonolojik farkındalık becerilerinin kazanımı son ses ile gerçekleştirilen ilk etkinlikteki kelimelerin son seslerinin ünlü seslerden oluştuğu ve çocukların son sesi yanındaki ünsüz sesten ayıramayarak hece olarak ifade ettikleri görülmüştür. İkinci etkinlikte son sesin ünsüz olan kelimelerden seçilmesi ile çocukların son sesi daha iyi fark ettikleri bulunmuştur. Bu durum etkinliklerin gerçekleşmesinde çocukların gelişim düzeylerinin yanı sıra etkinliklerin zorluk seviyelerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri olarak ele alınan becerileri içselleştirip kendi yaşantılarına, oyunlarına, etkinliklerine kattıkları görülmektedir. Bu bulgu çocukların fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimini göstermektedir. Koçluk desteği aracılığıyla çocuklara uygun fırsatlar sağlanması ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini edinebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.3. Yazı Farkındalığına İlişkin Beceriler ve Tartışma

Araştırmaya katılan çocukların fonolojik farkındalık becerileri düzeylerini belirlemek için kullanılan yazı farkındalığı kontrol listesi verilerinden elde edilen bulgulara göre koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının yapıldığı deney ve kontrol grubundaki çocukların yazı farkındalığı kontrol listesi öntest ortalama puanlarına göre yazı farkındalığı becerileri açısından eşit olduğu söylenebilir. Bulgular incelendiğinde deney grubundaki çocukların hem deney sürecinde hem deney sonrasında; kontrol grubundaki çocukların puanlarında deney sonrası artış olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla gelişimin kalıcılık testinden alınan verilere göre deney sonrasında da devam ettiği görülmektedir. Deney grubu çocuklarının

puanlarındaki artış göz önünde bulundurulduğunda öntest ve sontest sonuçlarına göre hızlı bir gelişim gösterdikleri görülmektedir. Koçluk desteğinin sağlandığı bu aşamadaki deney grubundaki çocukların yazı farkındalığındaki gelişimine koçluk desteğinin katkı sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda deney grubu çocuklarının sontest ile kalıcılık testleri arasında da artış olduğu görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere koçluk desteği sağlanan öğretmenin uygulamalarının çocukların yazı farkındalığındaki gelişimleri açısından deney sonrasında da devam ettiğini göstermektedir. Diğer yandan kontrol grubu çocuklarının da öntest ve kalıcılık ile sontest ve kalıcılık testleri ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Kalıcılık ölçümlerinden alınan verilerden anlaşılacağı üzere kontrol grubu çocuklarının deneysel müdahale sonrasında gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu dikkat çekicidir. Kontrol grubu çocuklarının kalıcılık puanlarının yüksek olmasının nedeni deneysel müdahalenin sona ermesi ile öğretmenler arasındaki etkileşimden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının kalıcılık puanlarının artmış olsa da yapılan analizler sonucunda deney grubu çocuklarının her ölçümde kontrol grubu çocuklarına göre daha hızlı gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda koçluk desteği sağlanan öğretmenin okuma yazmaya yönelik uygulamalarının çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla koçluk desteğinin çocukların yazı farkındalığına katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte McGee ve Morrow (2005) çocukların yazı farkındalığı becerilerini yetişkinler tarafından hazırlanmış planlı eğitim ortamlarında daha iyi geliştirebileceğini ifade etmektedir. Şimşek (2011) tarafından gerçekleştirilen 60 – 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi isimli doktora çalışmasında araştırmada kullanılan okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesini geliştirilmiştir ve yazı farkındalığı kontrol listesi çocukların yazı farkındalığı beceri düzeylerini ölçmek için kullanmıştır. Şimşek (2011)' in araştırmasının sonuçlarına göre 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış olan okuma yazmaya hazırlık programının, çocukların yazı farkındalığını katkı sağladığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Aynı ölçme aracının kullanıldığı araştırma ile sonuçların paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Şimşek (2011) araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik eğitim programının deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde daha başarılı

olduğunu belirtmektedir. Bayraktar ve Temel (2014) ise yılında gerçekleştirdikleri araştırmaları sonucunda okuma yazmaya hazırlık eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocukların anasınıfında sözcük farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtmektedirler. Duran (2009) yılında yaptığı araştırmasında ise çocukların yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi sağlamak amacıyla uygulanan eğitim programının çocukların yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırmanın sonuçlarına benzer olarak amaçlı olarak hazırlanan eğitim programları veya mesleki gelişim uygulamaları çocukların yazı farkındalığı becerilerine katkı sağladığı görülmektedir.

Koçluk desteği öncesinde yapılan gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgular incelendiğinde çocuklara kitabın başlığını gösterme, çocukların kitabı göz ile uygun mesafede tutmalarını sağlıma, hikâye okunurken çocukların rahatlıkla görebileceği duruma getirme, hikâye anlatma tekniklerini kullanma, sesli okuma etkinlikleri planlama davranışlarını etkinliklerini gerçekleştirirken uygularken, çocuklarla kitabın yazarı hakkında sohbet etme, çocuklarla kitabın kapağındaki resim hakkında konuşma, çocuklarla kitabı resimleyen hakkında sohbet etme, çocuklara kitabın başlığını okuma, çocuklara kitabın başlığını gösterme, çocuklara kitabın başlığını soldan sağa doğru parmağıyla göstererek okuma davranışlarını etkinliklerinde gerçekleştirirken uygulamadığı görülmektedir. Bulgulara benzer şekilde Bay, Akbaba Altun ve Şimşek Çetin (2014) yaptıkları araştırmalarının sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı farkındalığı açısından okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içinde çizgi çalışmaları (noktaları birleştirme, kesik çizgileri birleştirme) yaptırdıklarını ifade ettiklerini belirtmektedir.

Araştırmada gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre öğretmenin çocukların resim ile yazı arasındaki farkın değerlendirmesini ve yazının işlevini içeren becerilere etkinliklerinde yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Doğanay Bilgi, Aslan ve Açıkgöz (2020) 48 – 72 aylık çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek için geliştirdikleri ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasında çocukların yazma gelişimini inceleyen çalışmalarda yazı ile resim arasındaki farkın değerlendirilmesi ve yazının işlevinin farkında olup olunmadığının belirlenmesini içeren maddelerin, yazı ve resim arasındaki ayrımın çocukların okuma yazma gelişim sürecinde öğrendikleri ilk kavramlardan biri olmasından dolayı (Justice & Sofka, 2010) araştırmaya katılan çocukların büyük çoğunluğunun bu iki maddeyi gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem

notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde kitabın adı ve yazarı, sayfa sırası, yazının soldan sağa şeklindeki yönü, yazının yukarıdan aşağı şeklindeki organizasyonu, sayfaların art arda gelmesi, yazının anlamı ve işlevi, çevresel yazı, harfler, harflerin ve kelimelerin boyutu, kelimeler ve cümlenin farkına varma, nokta, kelimeler arası boşluk, ilk sayfa, son sayfa, sayfa numaraları, numaralarının ardı ardına gelmesi gibi özellikleri içeren yazı farkındalığı becerileri ile ilgili bilgilendirme yapılarak öğretmenin yazı farkındalığı ile ilgili alan bilgisinin gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin yazının işlevi hakkında yazı farkındalığı oluşturularak çocukların yazı farkındalığı becerileri düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçümler sonucunda çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Gözlem kontrol listesinden elde edilen bulgulara göre kitaptaki resim ve yazının birbirinden farklı olduğunu gösterme, kitap okurken söylenen sözcükler ile yazının bağlantılı olduğunu gösterme, çocuklara kitabın kapağını gösterme, çocuklarla kitabın kapağı hakkında sohbet etme, çocuklara kitabın kapağı hakkında soru sorma, çocuklara kitabın arka yüzünü gösterme, çocuklarla kitabın arka yüzü hakkında sohbet etme, çocuklara kitabın arka yüzü hakkında soru sorma, sayfalardaki resimleri çocuklara gösterme, sayfalardaki resimleri yorumlamalarına fırsat verme, kitabı okurken sayfalardaki yazıların aynı sayfada bulunan resimle ilişkili olduğunu gösterme, çocuklara kitap okurken sayfaların artarda geldiğini gösterme, çocukların masada çalışırken çalışma kâğıtlarını doğrun tutmalarına (düz-ters) ilişkin yönergeler verme, çocukların masada çalışırken doğru oturmaları konusunda yönergeler verme, çocukların sayfaları doğru çevirmelerini sağlama, çocukların kalemi doğru tutmalarını sağlama, yazılı materyallerdeki metin yönünü gösterme, yazının bir mesaj içerdiğini hissettirme, çevresindeki yazılı materyaller hakkında konuşma, çevresindeki bazı görsellerin/sembollerin anlam taşıdığını ifade etme, çevresindeki bazı görsellerin/sembollerin/şekillerin taşıdığı anlamı sorma, verilen açıklamalara ilişkin sembolleri göstermelerini isteme, çocukların çevrelerinde gördükleri yazılı materyaller ile ilgili tahminlerini sorma, çocuklara yazının yönünün soldan sağa doğru olduğunu parmağıyla gösterme, çocuklara yazının okunuş sırasının yukarıdan aşağı doğru olduğu parmağıyla gösterme, çocuklara yazıların arasında boşluklar olduğunu parmağıyla gösterme, çocuklara yazının arasındaki boşlukların bir işlevi olduğunu ifade etme, yazılı metin içindeki harflerin büyük yazılışını gösterme, yazılı metin içindeki harflerin küçük yazılışını gösterme, aynı harfin büyük ve küçük yazılışını eşleştirme, çocukların ismini göstermelerine fırsat verme, görsellerden yararlanarak hikâyeler oluşturma etkinlikleri planlama, paylaşımlı

okuma etkinlikleri planlama, taklidi okuma etkinlikleri planlama, çocukların duygu düşüncelerini bir yetişkini yazdırmalarını içeren etkinlikler (oyun, drama vb. dışında) planlama, kalem tutma etkinlikleri planlama, cümle içinde sözcük sayısını içeren etkinlikler planlama, kelime içinde hece sayısını içeren etkinlikler planlama ile ilgili davranışları etkinlikler dahil olmak üzere sınıf içi uygulamalarında yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak öğretmene hem kendi için hem de çocukların yazı farkındalığını geliştirmesi için kitap ve yazı organizasyonu, yazının anlamı, harfler ve kelimeler becerilerini içeren yazı farkındalığı becerileri açısından koçluk desteği sağlanmıştır. Öğretmene sağlanan koçluk desteği ile öğretmeninin uygulamalarının gelişimine ve buna bağlı olarak çocukların gelişimine ilişkin sonuçlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Araştırma sürecindeki gözlem ve geri bildirim oturumları bulgularına göre yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi için öğretmenin çevresel yazı etkinliklerini gerçekleştirdiği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenin çevresel yazı ile ilgili gerçekleştirdiği etkinliklerde tabela, levha, işaret ve logoları kullanarak çocukların harf, ses, şekil ve anlam ilişkisi kurmalarını sağladığı görülmektedir. Çocukların tabela, levha veya sembolleri okumasını sağlayan çevresel yazı ile ilgili etkinlikte çocukların çevresel yazılara olan ilgisi ve onların mesajını anlama açısından çocukların gelişimi görülmektedir. Etkinliklerde görsellerin ne olduğu sorulduğun da çocukların bu görsel ile ilgili olarak fikir üretmeleri onların gelişimini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında çevresel yazının okuma yazma becerileri geliştirdiği söylenebilir. Bu bulgudan yola çıkarak çevresel yazının çocukların yazı farkındalığı ve sözel dil becerisi açısından önemi ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Elde edilen bulgulardan çocukların etkinlikteki başarılı performansları çevresel yazı ile ilgili etkinliklerin çocukların yazı farkındalığı becerilerine olan katkısı görülmektedir. Koçluk sürecinde öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirici etkinlikler planlaması ve uygulaması için koçluk destek verildiği göz önünde bulundurulursa koçluk desteğinin çocukların çevresel yazı özelliklerinden yola çıkarak yazı farkındalığı becerilerini üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Bayraktar ve Temel (2014)' de araştırma bulgularına benzer şekilde çocukların yazı sembollerini anlamalarını yazı farkındalığın ilk aşaması olarak belirtmektedir. Justice, Skibbe ve Canning (2005) çocukların sevdikleri yiyeceklerin paketlerindeki dikkat çekici yazı ve sembolleri 3 yaşından itibaren tanımaya başladıkları ifade etmektedir.

Geri bildirim oturumu verilerinden elde edilen bulgulara göre yazı farkındalığının gelişimi için tasarlanan gazetelerden kesilen harflerden kelimeler oluşturmayı içeren etkinlere yer

verdiği görülmektedir. Çocukların adına yazıyormuş gibi yapma, kendi isimleri yazmaya çalışma, harflerle kelimeler oluşturma yazı girişimleri veya yazı denemeleri için fırsat verdiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine etkinliklerinde yer verdiğinden dolayı okuma yazmaya hazırlık becerileri hakkında farkındalığının geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde büyük boyutlu kitaplar stratejisini kullanarak yazı farkındalık ve sözel dil becerileri geliştirmek için uygulandığı görülmektedir. Bulgura göre öğretmenin ifadelerin yola çıkarak büyük boyutlu kitaplar stratejisinin kullanıldığı etkinlikte kelimelerin boyutu (uzun kelime, kısa kelime), kelime sayısı, kelimeler arası boşluk, nokta, virgül gibi yazı farkındalığına becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Bulgulara göre koçluk desteği ile oluşturulan etkinlik ve stratejiler sonucunda çocukların yazıyı takip etmeye olan ilgileri ve kendilerinin yapmaya çalışmaları, bazı çocukların doğru bir biçimde kitap takip etmeleri ve çocukların kitapları parmaklarıyla takip etmeleri koçluk desteği ile öğretmen gelişiminin çocukların gelişimine yansıdığını göstermektedir. Bu durum çocukların kelimeleri yazılış yönü hakkındaki gelişimini de göstermektedir. Çocukların yazıyı parmakla takip etme davranışını gelişimlerinden örnek verildiği görülmektedir. Benzer şekilde Ehri ve Sweet (1991) yaşları 4,5 ile 6 arasında değişen çocuklar çeşitli okuma becerisi test etmişlerdir. Okuma becerileri ile ilgili testleri geçen çocuklara basit bir metin ezberletilmiş ardından çocuklardan metni parmakla okumaları istenmiştir. Çocukların parmakla okumalarının metinle okuma yetenekleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları farklı yazı bilgisi türlerinin parmakla okumanın farklı yönlerini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Örneğin; başlangıç kelimesini nasıl okuyacağını bilmek, metindeki yeni kelimeleri okumayı öğrenmeyi, Fonemik bölümlendirme yazılı sözcükleri konuşulurken aynı anda göstermeyi öğrenmeyi ve metindeki tek tek sözcüklerin nasıl okunacağını hatırlamayı ile metindeki harflerin değiştirildiğini fark etmeyi ve metindeki kelimeleri bulmayı kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Bu sonuçlar, çeşitli bilgi kaynakları arasındaki karmaşık ilişkileri çözmeye yardımcı olacağı ve bunların yeni başlayan okumaya başlayanlar tarafından yazılı bir metni kelime kelime incelemek için kullanılacağı belirtilmektedir. Bundan dolayı araştırma kapsamında öğretmene verilen koçluk desteği aracılığıyla çocukların yazı ile ilgili farkındalığının oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sayfanın ilk satırı, son satırı, diğer sayfaya geçme, kelimeler arasındaki boşluklar ve nokta gibi işaretlerin ne işe yaradığı gibi yazı farkındalığı becerilerine ilişkin özellikler hakkında koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Bulgulara göre öğretmen birlikte okuma stratejisinin kullanıldığı etkinlikte çocukların kelimeleri, cümleleri, diğer sayfaya geçildiğini fark etmelerini sağladığını belirtmiştir. Koçluk desteği ile öğretmen yeni bir strateji öğrenmiş ve bunu doğru kullanmış olduğu görülmektedir. Çocukların kelime, cümle, satır, diğer sayfaya geçme gibi yazı farkındalığı geliştirdiği görülmektedir.

Reçete tekniği kullanılarak yiyeceklerin tariflerini yazmayı amaçlayan etkinlikte çocukların rakamları yazması, semboller ve işaretleri kullanmasını içeren reçete tekniği ile çocukların yazı farkındalığını geliştirmeyi amaçlayan etkinlikte çevresel yazı, kelimelerin yazılış yönü, satır sırası, yazıların soldan sağa, yukarıdan aşağı olması şeklindeki özellikleri çocukların gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların çevresel yazı, sayfa organizasyonu gibi yazı özelliklerini kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın son test sonucuna göre, yazı odaklı okuma oturumlarına katılan çocukların, yazı farkındalığının üç ölçümünde (yazıdaki sözcükler, yazı tanıma ve alfabe bilgisi) ve genel performans açısından kontrol grubu çocuklarından daha başarılı olduğunu göstermiştir. Araştırmada da öğretmene çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi için kitap okuma hakkında koçluk desteği sağlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenin kitap okuma uygulamalarının geliştiği buna bağlantılı olarak çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişim gösterdiği görülmektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak yapılan araştırmalarda (Bayraktar, 2014) okul öncesi dönemde genel olarak yazı farkındalığı becerilerinin ediniminde (Justice & Ezell, 2002; 2004; Justice, Pence, Beckman, Skibbe, & Wiggins, 2005) göre çocuklara kitap okumanın ve etkileşimli kitap okumanın (Bayraktar, 2018; Efe & Temel, 2018) çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini ifade edilmektedir. Benzer şekilde Justice ve Ezell (2002) araştırmasında düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklarında yazı farkındalığına odaklanan kitap okumanın etkisini değerlendirdikleri araştırmalarında deney grubundaki çocuklar, yazı odaklı okuma oturumlarına kontrol grubu çocukları resim odaklı okuma oturumlarına katılmaları sağlanmıştır.

Sonuç olarak bulgulardan yola çıkarak öğretmene verilen alan bilgisi, yöntem teknik bilgisi, etkinlik planlama veya hazırlama, becerileri kazandırmak için stratejiler oluşturma vb. konulardaki koçluk desteğinin çocuklar üzerindeki etkisi görülmektedir. Bulgulardan anlaşılacağı üzere öğretmene göre koçluk desteği ile etkinliklerin çocukların gelişim

düzeylerine uygun hale gelmesi ve etkin bir biçimde uygulanması ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini becerileri geliştirdiği söylenebilir. Bulgulara göre öğretmenin seslerle ilgili bir farkındalık oluşturulabilirse, yazı ile ilgili deneyimleri arttırılabilirse ve kelimeler ilgili hazineleri zenginleştirilebilirse çocukların okuma ve yazmayı öğrenmesi kolaylaşacağı şeklindeki sözlerinden çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi ile okuma yazmayı daha kolay gerçekleşeceği yönünde farkındalık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Koçluk Desteği Sürecine İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma

5.3.1. Koçluk Rolüne İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre erken çocukluk okuryazarlığı koçlarının, içerik uzmanı, kendini yansıtmanın destekçisi ve mesleki gelişim kolaylaştırıcısı olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Kissel, Mraz, Algozzine ve Stover (2011) ise erken çocukluk okuryazarlığı koçlarının rol algıları içeren araştırmalarında 20 erken çocukluk okuryazarlığı koçunun mevcut önceliklerini ve okuryazarlık koçları olarak rollerini geliştirmeye yönelik önerilerini incelemişlerdir.

Aynı zamanda Kissel, Mraz, Algozzine ve Stover (2011) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan erken çocukluk okuryazarlığı koçlarının çoğunun yüksek öncelikli tanımladığı roller: İçerik pedagojisiyle ilgili güçlü alanların belirlenmesi, değerlendirme yerine destek sağlamak için öğretmenlerle yakınlık kurmak, bölgenin zorunlu müfredatını tartışmak, öğretimi bilgilendirmek için öğrenci verilerinin nasıl kullanılacağını öğretmenlerle tartışmak, öğrencilerin güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, sınıf yönetimi tekniklerinin tartışılması ve sınıf organizasyonu için desteklerin belirlenmesidir. Erken çocukluk okuryazarlığı koçlarının belirttiği, ancak mevcut iş rollerinin bir parçası olmayan veya herhangi bir eylemde bulunmayan belirli roller şunları içermektedir: Güçlü yönleri ve ilgili ihtiyaç alanlarını gözlemleme ve belirleme öğretimi, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılama, öğretmenler tarafından bağımsız düşünmeyi ve amaçlı yansıtmayı teşvik etmek için görüşmeyi kullanma, yöneticilerle düzenli olarak görüşmeye, okulun okuryazarlık programını izleme, aile okuryazarlığı konularında öğretmenlerle çalışma ve aile okuryazarlığı koçlarıyla çalışmadır.

Araştırma sürecinde görüşme, geri bildirim oturumları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenin araştırma sürecindeki sözlerinden yola çıkarak koçluk rolünü etkinliklere ve geliştirilmesine ilişkin birlikte karar verme, etkinlikleri birlikte planlama, uygulamalarda karşılaşılan sorunlara ilişkin sorumluluğu paylaşma, fikirlere saygı duyma, çözüm önerileri getirme, en uygun olanı bulma olarak ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgu koçun birlikte karar verme, sorumluluğu paylaşma özelliklerini göstermesiyle Starcevich (2009) Breaking The Entitlement Cycle isimli çalışmasında koçun temel rollerinden biri olarak belirttiği koçun çözümün bir parçası olma rolünü yansıttığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda Moran ve Powers'ın (akt. Moran, 2007) belirttiği koçluk rollerinden işbirlikçi ve cesaretlendirici rolü birlikte karar verme ve sorumluluğu paylaşma şeklinde araştırmanın koçluk desteği sürecinde gerçekleştiği görülmektedir.

Koçluk sürecinde önemli olanlardan biri de öğretmeni de uygulamaları geliştirme sürecine dahil etmektir. Süreçteki bütün oturumlar da pek çok kez öğretmene fikirleri sorulmuş, değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğretmen ve koçun önerileri, eleştirileri sürece dahil edilerek etkinlikler bu şekilde düzenlenmiştir. Geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgulara göre hem öğretmenin hem de koçun birlikte etkinliklere karar vermesi, planlaması, kullanılacak stratejileri ve materyallere karar verdikleri görülmektedir. Lyons ve Pinnell (2001)' de benzer şekilde bilgiyi uygularken, beceriler geliştirirken, teknik kullanımında uzmanlaşmak ve anlayışlarını derinleştirirken öğretmenlere destek olmanın koçun rolü olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu bulgu koçluk sürecinde koçun "birlikte karar verme" rolünü gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Öğretmenin deneyimleri ve çocuklar hakkındaki bilgileri ile koçun alan bilgisi, teknik yöntem gibi strateji bilgisi çocukların gelişimleri için en iyi etkinliklerin oluşturulduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan sınıf içi uygulamaları okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine nasıl dönüştürülebileceği aktarıldığı görülmektedir. Bu durum koçun Moran ve Powers'ın (akt. Moran, 2007) belirttiği koçluk rollerinden kaynak kişi, uzman ve kolaylaştırıcı rolünü gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Koçluk sürecinde öğretmenin iyi uygulamalar ve yapabilecekleri konusunda cesaretlendirildiği görülmektedir. Öğretmenin yaşadığı tedirginliğin ardından çocukların bu konudaki gelişimi öğretmeni yeni etkinlikler veya kavramlar üzerinde çalışmaya cesaretlendirmek için koçluk sürecinin etkisini göstermektedir. Bu durum Moran ve

Powers'ın (akt. Moran, 2007) belirttiği koçluk rollerinden biri olan cesaretlendirici rolünün gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Geri bildirim oturumlarının uygulama sırasında gerçekleşen sorunları tartışmak ve çözüm bulmak için koçluk sürecinin o sınıfa en uygun stratejileri oluşturmak ve en uygun etkinliği tasarlamak için yapıldığı görülmektedir. Burada önemli olanın hata yapmak değil hatayı fark edip çözüm bulma çabasında olma olduğu anlaşılmaktadır. Koçluk sürecinde koçun bir otorite olmadığı, eksik ve hatalarının olabileceği konusunda geri bildirim sağlandığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen ile beraber sorunlara ortak olma görülmektedir. Bu durum koçun sorumluluğu paylaşma özelliğini göstermekte ve birlikte karar verme rolünün ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Moran ve Powers'ın (akt. Moran, 2007) okuryazarlık koçluk sürecinin parçası olan birlikte öğretim özelliğini sınıf öğretmeni ve okuryazarlık birlikte etkinliği planlamasını, uygulamasını ve takibinde sorumluluğunun paylaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmada sorumluluğu paylaşma koçluk rolünün gerçekleştiği görülmektedir.

Bulgular incelendiğinde koçun etkinlikleri geliştirmek için kavram, materyal, yöntem, teknik ve stratejileri önerilerini bazı durumlarda kabul etmeyip direnç gösterdiği görülmüştür. Koçun çocuklara uygun etkinlik oluşturmak için çeşitli çözüm önerileri ile öğretmenin direnciyle başa çıktığı görülmektedir. Bu durum araştırma sürecinde koçun dirençle başa çıkma rolünü ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgulara göre koçluk desteği sürecinde bir çok kez öneriyi kabul etme veya reddetme, reddedilen önerinin tekrar düzenlenmesi, öğretmenin önerilere gösterdiği dirençle başa çıkma, çözüm getirme, önyargılarını kırma, kabul veya reddetme, ikna ile ilgili davranışlar görülmektedir. Öğretmenin önerilen önerilerin bazılarını kabul etmediği, eski alışkanlıklarından vazgeçmediği, uygulamalarının doğruluğunu kanıtlamak ve devam için zaman zaman direnç gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenin koçluk desteği ile önerilen uygulamalarına karşı önyargısını göstermektedir. Öğretmenin bazı durumlarda ise önerilerin bir kısmını kabul edip bir kısmını değiştirmek istediği görülmektedir. Bu bulgu ise öğretmenin önerilen etkinliklerin çocuklara uygun olarak düzenlemesine yönelik davranışlarını göstermektedir. Casey (2006) ise okuryazarlık koçlarının öğretmenlerin direnç gösterme davranışlarını kabul etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda Kenneth & Scott (1997)'da koçların direnç öğretmene destek vermesi ile direnç noktalarının aşılmasına ve isteksizliğin önlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre bu doğrultuda koçluk desteği verildiği görülmektedir. Direnç gösterme olarak

yorumlanabilecek davranışların çoğu zaman öğretmenlerin öğrenmeleri için neye ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olduğunu ifade edilmektedir (Casey, 2006). Dolayısıyla öğretmenin ikna edilmesi önerilen tekniklerin ve kazandırılması gereken becerilerin öğretmenin uygulamalarında doğru zamanda doğru bir şekilde ve etkin kullanması açısından önemlidir. Moran ve Powers (akt. Moran, 2007) okuryazarlık koçunun içerik bilgisi sağlamasını ve işbirliğini teşvik etmesini belirtmektedir. Bu şekilde öğretmenlerin bilgi, süreç, en iyi uygulamaları sağlama ve diğer konularda da aynı fikirde buluşmalarını sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Moran ve Powers (akt. Moran, 2007) okuryazarlık koçunun bu rolü kolaylaştırıcı olarak tanımlamaktadır. Bunun için koçluk sürecinde öğretmen destek aldığı konularda ikna edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda öğretmenin koçluk sürecinde oluşturulan etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygun olup olmadığına karar verdiği görülmektedir. Koç ve öğretmenin verdiği öneriler, önerilerin kabul edilmemesi, önerilenlerin değiştirilip etkinliği detaylandırma çabası, ikna olma, birlikte karar verme, kaynak kişi gibi koçluk sürecinde dirençle başa çıkma koçluk rolü göstermektedir. Bazı durumlarda ise öğretmenin öneriyi tamamen kabul edip uygulama sonrasında eksikliklerini fark ettiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenin tamamen kabul ettiği önerileri de uygulamalarında gerçekleştirdiğini göstermektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak önerinin kabul veya ret edilmesi ile ilgili ikna sürecini dolayısıyla koçun dirençle başa çıkma rolünü ortaya koymaktadır.

Bulgulara göre öğretmenin uygulamalarının kolaylaştırılması açısından materyalleri temin etme konusunda rol aldığı görülmektedir. Koçluk desteği öğretmenin uygulamaların en doğru ya da en etkin bir şekilde gerçekleştirmesi için Moran ve Powers (akt. Moran, 2007) göre okuryazarlık koçunun kolaylaştırıcı olma rolünün gerçekleştiğini göstermektedir. Bulgulara göre koçun etkinliklerde kullanılacak materyalleri sağlama konusunda öğretmene destek verdiği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre koçluk sürecinde aksayan yönleri güçlendirmenin yanında güçlü yönlerin takdir edilmesi de öğretmenin potansiyelini gerçekleştirmesi ve daha iyi uygulamalar yapması açısından motive etme açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bu ifaden yola çıkarak öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili farkındalığının gelişimi, yöntem, teknik ve stratejileri etkin kullanılması, öğrenme fırsatlarını değerlendirme ile sınıf içi uygulamaları, çocuklarla iletişimi ve öğretmenin yapabilecekleri, çabası konusunda koç tarafından takdir edildiği görülmektedir. Bu bulgu

koçun Moran ve Powers (akt. Moran, 2007) göre okuryazarlık koçunun cesaretlendirici olma rolünü gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenin gelişim gösterdiği yönlerin göz ardı edilmeyerek araştırmacı tarafından fark edildiği ve bu özelliklerin takdir edildiği görülmektedir. Bu durum koçun cesaretlendirici olma rolünü göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgu koçluk sürecinin güçlü yönlerin ortaya çıkartılıp destekleme özelliğini göstermektedir. Öğretmenin güçlü yanlarının ya da doğru yaptıklarının takdir edilmesi koçluk sürecinde öğretmenin yapamadıkları kadar yaptıklarının önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum koçluk sürecinin öğretmenin potansiyelini ortaya çıkarma ve geliştirmeleri için Moran ve Powers (akt. Moran, 2007) göre uzman rolünün gerçekleştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bulgular incelendiğinde dirençle başa çıkma, çözüm getirme, önyargılarını kırma kabul veya reddetme, ikna özelliklerini içeren dirençle başa çıkma, takdir etme ve cesaretlendirme özelliklerini içeren cesaretlendirici olma, sorumluluğu paylaşma, birlikte karar verme özelliklerini içeren birlikte karar verme rolünü, potansiyeli ortaya çıkarma, geliştirme ve eksik ve güçlü yanların desteklenmesi özelliğini içeren uzman rolü, kolaylaştırıcı olma, kaynak kişi rollerini üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Öneriler

Araştırma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişiminin sağlanması ve çocukların sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Koçluk desteğinin etkisi konusunda genelleme yapılabilmesi için daha fazla öğretmeni kapsayan geniş çalışma grupları üzerinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Koçluk desteğinin etkisinin nicel ölçme araçlarından elde edilen verilerle analiz edilmesi için uygun ölçme araçları geliştirilebilir.
- Koçluk desteğinin erken okuryazarlık becerilerinin her birini ayrı ayrı, daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesini içeren araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlayaması açısından ülke eğitim müfredatını ve kültürünü içeren koçluk modellerinin geliştirilmesini içeren araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin dışındaki alanlarda da koçluk desteğinin etkisini inceleyecek araştırmalar yapılabilir.
- Koçluk desteğinin etkisinin ortaya çıkarılmasına yönelik diğer mesleki yaklaşımların uygulandığı gruplarla karşılaştırılmasını içeren araştırmalar yapılabilir.
- Koçluk desteğinin uzun süreli etkilerinin tespit edilmesi için boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Koçluk modelinin ülke genelinde uygulanması sağlanarak öğretmen mesleki gelişim yaklaşımlarından biri olması sağlanabilir.
- Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini öğretmen bakış açısından değerlendirmesini sağlayan araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini gelişimini destekleyecek eğitim programları hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının zenginleştirebilmeleri için hizmet içi eğitim, seminer ya da koçluk desteği gibi eğitim desteği verilmelidir.

KAYNAKLAR

Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J. & Verhoeven, L. (2005) Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation,* 11, 253-275. https://doi.org/10.1080/08993400500101054

Abbott, M. (2011). A research to practice view of an early literacy PD model. *National Head Start Association*,14(4), 327-331. https://doi.org/10.1080/15240754.2011.613127

Akbaba Altun, S. A., Şimşek Çetin, Ö. & Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 244-263.

Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aktan Kerem, E. & Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172.

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Albrect, K. & Miller, L. (2004). *The comprehensive preschool curriculum*. Maryland: Beltsville.

Allington, R. L. (2002). *What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary classroom teachers*. Phi Delta Kappan, 83(10), 740-747. https://doi.org/10.1177/003172170208301007

Alisinanoğlu, Fatma & Şimşek, Ö. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176.

Altun D, Erden F. T. & Snow C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 505-530.

Altun, T. & Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 672-690.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M. & Burgess, S. R. (2003). Phonolojical sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive oprations. *Reading Research Quaterly*, 38, 470-487. https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3

Anthony, J., Williams, J., McDonald, R. & Francis, D. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 113-137. https://doi.org/10.1007/s11881-007-0008-8

Artman Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A. & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196. https://doi.org/10.1177/0271121415595550

Aydoğan, Y. & Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* 159.

Balat, U. G. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ball, E.W. (1997). Phonological awareness: Implications for whole language and emergent literacy programs. *Topics in Language Disorders*. 17, 14-26. https://doi.org/10.1097/00011363-199705000-00004

Baltaş, A. (2001). Yöneticilik becerisinin temeli: Koçluk. *Kaynak Dergisi*, 8.

Barratt Pugh, C. & Rohl, M. (2000). *The socio-cultural context of literacy learning. Literacy learning in the early years*. Buckingham Philadelphia: Open University.

Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bay, N. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bay, N. & Şimşek, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim programlarında okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri hazırlama., F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*, İstanbul: Matsis, 223-247.

Bay, N. Akbaba Altun, S. & Şimşek, Ö. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014, 7(1), 244-263.

Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000208

Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.2

Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41. https://doi.org/10.36731/cg.418408

Bayraktar, V. (2013). *Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, V. & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 08-22.

Bean, R. M. (2004). *The reading specialist*. New York: Guilford.

Bean, R. M. (2005). *How is coaching defined?* Paper presented at the meeting of the International Reading Association, San Antonio, TX.

Bean, R. M., Eichelberger, R. T., Swan, A. & Tucker, R. (1999). Professional development to promote early literacy achievement. In J. R. Dugan, P. E. Linden, W. M. Linek, & E. G. Sturtevant (Eds.), *Advancing the world of literacy: Moving into the 21st century, the 21st year.* (pp. 94-106). GA: College Reading Association.

Bean, R. & Isler, W. (2008). *The school board wants to know: Why literacy coaching?* Literacy Coaching Clearinghouse. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530294.pdf

Beaty J. (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi.* (F. Alisinanoğlu & S. Demir Kaya, Çev.). Ankara: Pegem A.

Beaty, J. & Pratt, L. (2010). *Early literacy in preschool and kindergarten, a multicultural perspective*. Boston: Pearson.

Beauchat, K. A., Blomey, K. L. & Walpole, S. (2010). *The building blocks of preeschool success.* Newyork: Guilford.

Beed, P. L., Hawkins E. M. & Roller, C. M. (1991). Moving learners toward independence: the power of scaffolded instruction. *The Reading Teacher,* 44(9), 648-655.

Bennett, W., Fınn, C. & Crıbb, J. (1999). *The educated child a parents guide throught eighth grade (First edition).* Newyork: The Free.

Blachman, B. (2000). "Phonological Awareness,", In Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, D. & Lawrence, R. B. (Eds) *Handbook of reading research volume III.* (pp. 483-503). London: Erbaum Associates.

Blamey, K., Albert, L. & Dorrell, B. (2008). C is for coach: What is it like to be an early childhood literacy coach? Retrieved from http://damali2.files.wordpress.com/2008/10/c-is-for-coach.pdf

Bond, M. A. & Wasik, B. A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal,* 36(6), 467–473. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0310-7

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology,* 22, 5-16. https://doi.org/10.1080/01443410120101215

Burns, M. S, Griffin, P. & Snow, C. E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success.* Washington, DC: National Academy.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* (25. Basım). Ankara: Pegem A.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences,* 4(2), 509-518.

Bryant, D. M., Clifford, R. M. & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal,* 28(4), 783-803. https://doi.org/10.3102/00028312028004783

Çabuk, B., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Sırgancı, G. ve Güney, S. Y. (2020). Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimi. *International Congress of Research and Practıce in Education*. 51-58.

Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe üniversitesi beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.

Callender, N. & Nahmad Williams, L. (2010). *Communication, language and literacy.* Newyork, London: Continuum.

Carr, M. (2002). Emerging learning narratives: A perspective from early childhood education. In G. Wells & G. Claxton, (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century*, (pp. 99-111). Oxford: Blackwell.

Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology,* 39(5), 913–923. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913

Casey, A. & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV*. (pp. 721-735). Bethesda, MD: Nasp.

Casey, K. (2006). *Literacy coaching: The Essentials*. Heinemann.

Ceylan, C. (2002). *Yönetsel ve organizasyonel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Chard, D. J. & Dıckson S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic,* 34(5).

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. Aypay, A. (Ed). *Değişkenlerin ölçülmesi ve örneklem.* (M. Sever & Z. Avcı Yurtseven, Çev.) içinde (s.149-180). Ankara: Anı.

Christie, J. F. (2007). The scientifically based reading research approach to early literacy ınstruction. In Justice, M. L. & Vukelich, C. (Eds.) *Achieving excellence in preschool literacy instruction.* Newyork, London: Guilford.

Clutterbuck, D. (2008). Feature articles What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development And Learnıng In Organızatıons*, 22(4), 8-10. https://doi.org/10.1108/14777280810886364

Cornett, J. & Knight, J. (2009). Research on coaching. In Knight, J. (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 192-216). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Cox, C. (2005). *Teaching language arts*. Boston: Pearson.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Creswell, J. W. (2019). *Karma araştırma yöntemlerine giriş*. (M. Sözbilir Çev.). Ankara: Pegem A.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (5. Baskı),* (M. Bütün & S.B Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd Ed.). Los Angeles: Sage.

Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L. & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. In. S. Andrew ve E. Halcomb (Ed.), *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences* (ss. 161-180). Chichester, West Sussex; Ames, Iowa: Wiley-Blackwell.

Cunningham, A., Zibulsky, J. & Callahan, M. (2009). Starting small: Building Preschool teacher knowledge that support early literacy development. *Read Write,* (22), 487-510. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z

Cusumano, D. L., Armstrong, K., Cohen, R. & Todd, M. (2006). İndirect impact: How early childhood educator training and coaching impacted the acquisition of literacy skills in preschool students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27, 363–377. https://doi.org/10.1080/10901020600996166

Çayır, A. & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 2014, 26 – 43. https://doi.org/10.30703/cije.321340

Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniveristesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergis*i, 36(1-2), 75-80.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi (Altıncı baskı).* Ankara: Maya.

Darling Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco: Jossey-Bass.

Darling Hammond, L. & Sykes, G. (1999). *Teaching as a learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Darling Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606741.pdf sayfasından erişilmiştir.

Darling Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the united states and abroad.* National Staff Development Council.

Demir, Ö. & Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Educational Administration: Theory and Practice,* 15(60), 601-623.

Deretarla, Gül, E. & Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergis*i, 1(2), 33-51.

Desimone, L. M. & Pak, K. (2017). Instructional coaching as highquality professional development. *Theory into Practice,* 56(1), 3–12. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947.

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. & Birman, B. F. (2002). Effects of professionalvdevelopment on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 81–112. https://doi.org/10.3102/01623737024002081

Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L. & Autio, E. (2007). *"Coach" can mean many things: Five categories of literacy coaches in Reading First. Issues & answers report*, REL 2007-No. 005. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? In Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 175–203). Baltimore: Paul H. Brookes.

Dickinson, D. K. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment programme (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001

Dickinson, D. K. & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202. https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019

Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quaterly*, 29(2), 104–122. https://doi.org/10.2307/747807.

Dickinson D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Begining literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Dodge, D. T., Colker, L. J. & Horaman, C. (2002). *The creative curricullum for preschool*. Washington: Teaching Strategies.

Dozier, C. (2006). *Responsive literacy coaching tools: for creating and sustaining purposeful change.* Portland: Stenhouse.

Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1) , 42-53.

Ganger, J. & Brent, M. R. (2004). Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology*, 40(4), 621–632. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.621

Gardner, M. K. (2012). Mixed methods research. In Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Huyn, H. H. (Eds.), *How design and evaluate research in education*. (pp. 556-586). Newyork: McGraw-Hill.

George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference.* Oxon: Routledge.

Gibson, W. J. & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. London, Thousand Oaks: Sage.

Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. New York: Routledge.

Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. U, Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi içinde* (s. 139-163). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17(1), 171–183. https://doi.org/10.1017/S0305000900013167

Gönen, M. & Arı, M. (..). *Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi.* http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5824/1951 sayfasından erişilmiştir.

Guiney, E. (2001). *Coaching isn't just for athletes: The role of teacher leaders*. Phi Delta Kappan, 82, 740-743. https://doi.org/10.1177/003172170108201006

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272. https://doi.org/10.17051/io.2016.25973

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.

Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojileri*. Ankara: Ocak.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Efe, M. & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 2(2), 257-283. http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257

Ege, P. (2007). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. S. Topbaş (Edt.), *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök.

Ehri, L. C. & Sweet, J. (1991). Fingerpoint-reading of memorized text: What enables beginners to process the print. *Reading Research Quarterly,* 24, 442-462. https://doi.org/10.2307/747897

Ehri, L. C. & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write acquisition of letters and phonemic awareness. In Neuman, S. B. & Dickinson, D. (Edt.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 113-135). Newyork: Guilford.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.

Elliott, E. & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35, 551–556.

Eliason C. & Jenkins L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. NJ:Prentice Hall Upper Saddle River.

Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.

Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. & Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1) , 231-246.

Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online,* 12(4).

Ergül. C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online,* 13(4), 1451-1472.

Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Early, D, Bryant, D. M., Pianta, R. C. Richard, Clifford, M. Burchinal, M. R. Ritchie, S., Howes, C. & Barbarin, O. A. (2006) Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.004

Esen E. (2006). Koçluk: Yöneticiler için özel bir danışmalık modeli, *Amme İdaresi Dergisi*, (39)2, 117-134.

Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Ferguson, K. (2013). Exploring the role of literacy coaches: A case study of three schools in ontario. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(4), 535-552.

Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Field, A. (2018). *Discoverinng statistics using IBM SPSS statisctics.* California: Sage.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.).* Boston: McGraw-Hill.

Freeman, J., Sugai, G.,Simonsen, B. & Everett, S. (2017). MTSS coaching: Bridging knowing to doing. *Theory into Practice*, 56(1), 29–37. https://doi.org/10.1080/00405 841.2016.12419 46.

George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference.* Oxon: Routledge.

Girgin, Ü. (2003). Okumaya hazırlık etkinlikleri. Ü. Girgin (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 223-244.

Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Thousands Oaks, CA: Corwin.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 8 (1), 17-30.

Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Hart, B. & Risley, T. R. (2003). *The early catastrophe*. Education review, 17(1), 110-118.

Hawley, W. D. (2007). *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement.* Thousand Oaks, CA. Corwin.

Hiebert, E. H. (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16(2), 236–260.

Hindman, A. & Wasik, B. (2008). Head start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002

Hirsh, E. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and of the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator,* 27, 10-13, 16-22, 28-29, 48.

Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404–425.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clıfford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002

Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229–247. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007

Hung, C. (2012). *Literacy coaching: a case study of how a literacy coach provides support for a kindergarten teacher and a second grade teacher.* Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.

International Reading Association (2004). *The role and qualifications of the reading coach in the United States: A position statement of the International Reading Association. Newark,* DE: International Reading Association.

Jackman, L. H. (2005). *Early education curriculum. (Third edition).* USA: Thomsan Delmar Lorning

Jalango, M. & Li, N. (2010). Young English language learners as listeners: Theoretical perspectives, research strands, and implications for instruction. In Saracho, O. & Spodek, B. (Eds.), *Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education* (pp. 95-114). Charlotte, NC: Information Age.

Jay, A. B. & Strong, M. W. (2008). *A guide literacy coaching: Helping teachers increase student achievement.* California: Corwin.

Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood cirriculum.* Ohio: Merril Prentice Hall.

Johnston, R. S., Anderson, M. & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8(3), 217–234. https://doi.org/10.1007/BF00420276

Joyce, B. & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225. https://doi.org//10.1177/026565900101700303

Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to ıncrease print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003)

Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (35), 201–211. DOI: 10.1044/0161-1461(2004/020)

Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. & Pianta, R. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly,* 23, 51-68. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004

Justice, L. M., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: Findings from an intervention with at-risk kindergarteners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17–32. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/003).

Justice, L. M, Skibbe, L. & Canning A. (2005b). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading.* 28 (3), 229-243. https://doi.org/10.1111/J.1467-9817.2005.00267.X

Justice, L. M. & Pence, K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement.* Newark, DE: International Reading Association.

Justice, L. M., Pence, K., Beckman, A. R., Skibbe, L. E. & Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.

Justice, L. & Schuele, C. M. (2004). Phonological awareness: Description, assessment, and intervention. In J. Bernthal & N. Bankson (Eds.), *Articulation and phonological disorders 5th ed.*, (pp. 376–405). Boston: Allyn & Bacon.

Justice, L. M. & Sofka, A. E. (2010). *Engaging Children with Print Building. Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds,* Newyork London: The Guilford Press.

Justice, L. M. & Pullen, P. C. (2003). Promising ınterventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. https://doi.org/10.1177/02711214030230030101

Kaderavek, J. N. & Justice, L. M. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention II: Goal selection and implementation in the early childhood classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (35), 212–228. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/021)

Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandır, A., Uyanık, Ö. & Yazıcı, E. (2011). *Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık.* Ankara: Efil.

Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karasu, P. H. (2014). İşitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim,* 39(174), 297-312. https://doi.org/10.15390/EB.2014.2602

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 16(3), 237-270.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 51-64.

Kazazoğlu, O. (2009). *Koçluk sürecine iletişimin etkisi üzerine bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*, (NCCA), Research Report No. 15.

Kenneth, M. N. & Scott, W. (1997). *Coaching For Human Performance. Training and Development,* 51(10), Coaching For Human Performance. Training and Development, 51(10), 28-32.

Kılıçaslan, F. (1997). *Farklı sosyo – ekonomik düzeydeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kissel, B., Mraz, M., Algozzine, B. & Stover, K. (2011). Early childhood literacy coaches' role perceptions and recommendations for change. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 288-303. https://doi.org/10.1080/02568543.2011.580207

Knight, J. (2004). *Instructional coaching.* Strate Notes 13(3): 1–5. Lawrence, KS: University of Kansas.

Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development,* 30(1), 18-22.

Knight, J. & Van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: a focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice,* 5(2), 100-112. https://doi.org/10.1080/17521882.2012.707668

Koç, A. Aksu, T., Eser E. & Bekman, S. (2002). *Türkiye' de okul öncesi eğitimi: hizmete duyulan ihtiyaçların saptanması ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi araştırma raporu*. AÇEV.

Koç, E. (2016). *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik.* (Ed.) Özden, Y. M., Durdu. L. Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. (s. 149-165), Ankara: Anı.

Koçak, N., Ergin, B. & Yalçın H. (2014). 60-72 Aylık çocukların türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin đncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 16(Özel Sayı II): 100-106.

Kulaksızoğlu, A. (2003) *Farklı gelişen çocuklar*, İstanbul: Epsilon.

Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR Dergisi*, *28*, Güz, 283-298.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Landsberg, M. (1996). *Koçlugun Taosu*, İstanbul: Sistem.

Lane, H. B., Pullen, P., Eisele M. R. & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure*, 46(3), 101-110. https://doi.org/10.1080/10459880209603354

La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557–584. https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557

Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.

Lipton, L. & Wellman, B. (2001). *Mentoring matters: A practical guide to learningfocused relationships*. Sherman, CT: MiraVia.

Lomax, R. G. & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 237–256. https://doi.org/10.2307/747667

Luecke, R. (2007). *İş dünyasında koçlar ve mentorlar.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Lynch, J. (2009). Preschool teacher's beliefs about children's print literacy develpoment. *Early Years*, 29(2), 191-203. https://doi.org/10.1080/09575140802628743

Lyons, C. A. & Pinnell, G. S. (2001). *Systems for change in literacy education: A guide to professional development*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Machado, J. M. (2003). *Early childhood experiences in language arts (Seventh edition).* Canada: Thomson.

Magda O'Looney, J. A. (2004). *A Qualitative study of teacher practies and family perspective on incorparating finds of knowledge in early literacy learning*. Doctoral Dissertation, George Mason University, Fairfax, VA.

Marshall Mohler, G., Yun, K. M., Carter, A. & Kasak, D. (2009). The effect of curriculum, coaching, and professional development on prekindergarten children's literacy achievement. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 30, 49–68. https://doi.org/10.1080/10901020802668068

Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science,* 12(3), 113–127. https://doi.org/10.1080/10888690802199392

Matsumura, L. C., Garnier, H. E. & Spybrook, J. (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning and Instruction,* 25, 35-48. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.11.001

McLane, J.B. & McName, G.D. (1991). *The beginnings of literacy. Zero to Three,* 12(1), 1-8. https://www.zerotothree.org/resources/1056-beginnings-of-literacy sayfasından erişilmiştir.

McGee, L, M. & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. Newyork: Guilford.

McKenna, M. C. & Walpole, S. (2013). *The literacy coach's handbook*. Newyork: Guilford.

Merriam, S. (2009).*Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moran, M. C. (2007). *Differentiated literacy coaching: Scafolding for student and teacher success.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years.* (5th edt.). USA: Pearson.

Morrow L. M. & Gambrell, L. (2004). *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books*. International Reading Association, Newark, DE.

Morris, D., Bloodgood, J. W., Lomax, R. G. & Perney, J. (2003). Developmental steps in learning to read: A longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, (38)3, 302-328. https://doi.org/10.1598/RRQ.38.3.1

Moxley, D. E. & Taylor, R. T. (2006). *Literacy coaching: A handbook for school leaders*. California: Corwin.

Murphy, M. M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in head start classrooms,* Doctoral Dissertation, University of Nebraska.

Mraz, M., Kissel, B., Algozzine, B., Babb, J. & Foxworth, K. (2011). A collaborative Professional development initiative supporting early literacy coaches. *NHSA Dialog* 14(3), 174–184. https://doi.org/10.1080/15240754.2011.586738

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2009). *Aistear: the Early Childhood Curriculum. Framework*. Dublin.

National Council for Special Education (NCSE) (2010). *Procedures used to diagnose a disability and to assess special educational needs: An international review.* NCSE Research Report No. 5.

National Early Literacy Panel. (2006, March). *Findings from the National Early Literacy Panel: Providing a focus for early language and literacy development*. Presentation at the annual conference of the National Center for Family Literacy, Louisville, KY.

National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy. Available at http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Rockville, MD: National Institutes of Health.

Neufeld, B. & Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing institutional capacity, promises and practicalities.* Washington, DC: Aspen Institute Program on Education, & Providence, RI: Annenberg Institute for School Reform.

Neuman, S. B. & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal,* 46, 532-566. https://doi.org/10.3102/0002831208328088

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* (Çev. Gözde Akoğlu ve Cevriye Ergül). Ankara: Nobel.

Nixon Witt, C. (2008). A coaching approach for work/life balance, *Business & Economic Review*, (54) 2, 8-11.

Odabaşı, F. & Kabakçı, I. (2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri.* Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Devlet Pedagoji Üniversitesi: Bakü, Azerbaycan.

OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Author.

OECD (2010). *PISA Results: What students know and can do. Student performance in Reading, Mathematics and Science* (Vol. 1). Paris.

O'Leary, P. M., Cockburn, M. K., Powell, D. R. & Diamond, K, E. (2010). Head start teachers' views of phonological awareness and vocabulary knowledge instruction. *Early Childhood Education Journal*, 38, 187–195. https://doi.org/10.1007/s10643-010-0394-0

Öner, N. (1996). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkök Kayhan, Ekin. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Parlakyıldız, B. & Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı bildirileri*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi, Malatya. https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/425.pdf sayfasından erişilmiştir.

Parpucu, N. (2020). *Sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Parpucu, N. & Güler Yıldız T. (2020). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. https://doi.org/10.16986/HUJE.2020062664 http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/plugins/uploads/files/3589-published.pdf sayfasından erişilmiştir.

Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G. & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23–33. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23

Perry, K. E., Donohue, K. M. & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal Of School Psychology*, 45, 269-292. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.005

Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90004-1

Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., LoCasale Crouch, J., Howes, C., La Paro, K. & Scott Little, C. (2017). Early childhood professional development: coaching and coursework effects on ındicators of children's school readiness, *Early Education and Development*, 28(8), 956-975. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1319783

Pilten, G. (2011). Okuma. T. Temur (Edt.), *İlk okuma ve yazma öğretimi (İkinci baskı)*. Ankara: Pegem A., 38-86.

Pilten, G. & Temur, T. (2011). Ön okur yazarlık ve okul öncesi dönem. T. Temur (Edt.), *İlk okuma ve yazma öğretimi (İkinci baskı).* Ankara: Pegem A., 25-35.

Podhajski, B. & Nathan, J. (2005) Promoting early literacy through professional development for childcare providers. *Early Education and Development,* 16(1), 1-5. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1601_2

Poglinco, S. & Bach, S. (2004). *The heart of the matter: Coaching as a vehicle for professional development.* Phi Delta Kappan, 85(5), 398-402.

Poussard, J. M. (2004). *Yönetimde yeni bir stil coaching*, İstanbul: Morpa.

Pullen, P. C. & Justice L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic,* 39; 87- 98. https://doi.org/10.1177/10534512030390020401

Puranik, C. S., Lonigan, C. J. & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Resecarch Quartely,* 26, 465-474. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002

Reznick, J. S. & Goldfield, B. A. (1992). Rapid change in lexical development in comprehension and production. *Developmental Psychology* 28, 406–13. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.406

Rhyner, P. M., Haebig, E. K. & West, K. M. (2009). Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage. In. Rhymer, P. M. *Emergent lıteracy and language development, Promoting learning in early childhood*. (pp. 5-35). New York: Guilford.

Rief, S. F. & Stern, J. M. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Riley, J. (2006). *Language and Literacy 3–7 Creative Approaches to Teaching.* London: Sage.

Rimm Kaufman, S. E., Laparo, K. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394. https://doi.org/10.1086/429948

Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology,* 86(1), 54–64. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54

Rodgers, A. & Rodgers, E. M. (2007). *The Effective Literacy Coach: Using Inquiry to Support Teaching and Learning.* New York: Teachers College.

Roth, F.P. & Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: A key role for speech-language pathologists. *Seminars in Speech and Language,* 22, 163-173. https://doi.org/10.1055/s-2001-16143

Roskos, K. A., Tabors, P. O. & Lenhart, L. A. (2004). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading, and writing.* Newark, DE: International Reading Association

Sailors, M. & Shanklin, N. L. (2010). Growing evidence to support coaching in literacy and mathematics. *The Elementary School Journal*, 111(1), 1-6.

Samsunlu, Ö. (2016, Temmuz). Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, *Proceedings of the International Multidisciplinary Congress of Eurasia*.

Sandvold, A. & Baxter, M. (2008). *The fundamentals of literacy coaching.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sarı, B. (2012). *Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği (EÇDFDÖ)'nin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Sarı, B. & Aktan Kerem, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği'nin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(4), 2195-2215. https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1793

Schickedanz, J. A. (1992). *More than the abc the early stage of reading and writing*. (3th). NACEY: Washington.

Seefeldt, C. (2005). *How to work with standart in the early childhood classroom.* New York: Teacher College.

Sellers, D. L. (2006). *Coaching experıences: Instructional assistance for change.* Doctoral Dissertation, University of Cincinnati.

Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of vocabulary to reading. In Neuman, S. B. & Dickinson, D. (Edt.), *Handbook of early literacy research Vol. 2*. (pp. 173-182). New York: Guilford.

Sevinç, M. (2003). Okul öncesi dönemde okuma yazma kavramının gelişimi. M. Sevinç (Edt.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.

Sevinç, M. & Kuvvet, Z. (2006). *Erken çocuklukta okuma yazma kavramlarının gelişiminde annelerin rolü.* N. Aral ve B. Tuğrul (Ed), Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimi Geleceği Sempozyumu. II. Cilt. İstanbul: Ya Pa.

Shanklin, L. N. (2006). What are the characteristics of effective literacy coaching? Literacy Coaching Clearinghouse. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530356.pdf

Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership,* 53(6): 12–16.

Skeete, T. D. (2006) *School readiness and assessment of young children: implications for policy and practice*. Doctoral Dissertation, University of Texas, San Antonio.

Smith, M. W. & Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 345–366. https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90014-0.

Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5–10. https://doi.org/10.1080/02568549109594817

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy.

Snow, C. & Oh, S. (2011). Assessment in early literacy research. In S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research Vol. 3,* (pp. 375-395). New York: Guilford.

Snow, C. E., Tabors, P. O. & Dickinson, D. K. (2001). Beginning literacy with language. D. K. Dickinson, & P. O. Tabors (Edt.), *Young children learning at home and school. Beginning literacy with language.* London: Paul H. Brookes, 1-25.

Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225–234. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225

Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awaraness and its relationship to early reading, *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221

Stahl, S. A. (2006). Teaching Phonics and Phonolojical awareness. In Neuman, S. B. & Dickinson, D. (Edt.), *Handbook of early literacy research Vol. 1*, (pp. 333-347). New York: Guilford.

Starrick, C. A. (2005). *Mentors', teachers', and prıncıpals' perceptıons of a voluntary elementary lıteracy mentorıng and professıonal development program: a case study.* Doctoral Dissertation, University of Akron, Akron.

Stegelin, D. A. (2002). *Early literacy education: First steps to dropout prevention*. Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network.

Story, N. I. (2008). *Pre-kindergarten summer school: an intervention for kindergarten readiness.* Doctoral Dissertation, University of Wyoming.

Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998). Language impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 41(2), 407–418. https://doi.org/10.1044/jslhr.4102.407.

Sturtevant, E. G. (2003). *The literacy coach: Akey to improving teaching and learning in secondary schools*. Alliance for Excellent Education. https://media.carnegie.org/filer_public/80/50/80508f5f-bec4-4214-ab80-8142123d188f/ccny_grantee_2003_coach.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Strickland, D. & S. Riley Ayers, S. (2006). Early literacy: policy and practice in the preschool years. *Preschool Policy Brief*, 10, 1–12.

Strickland, D. & Shanahan, T. (2004). Laying the groundwork for literacy. *Educational Leadership*, 61(4), 74–77.

Strickland, D. S. & Schickedanz, J.A. (2009). *Learning about print in preschool.* Newark, DE: International Reading Association.

Sulzby, E. (1989). *Emergent Literacy. Kindergartners write and read*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research Vol. 2*, (pp. 727-757). New York: Longman.

Swan, D. W. (2008). *Emerging paths to lıteracy: modeling ındividual and environmental contributions to growth in children's emergent literacy skills.* Doctoral Dissertation, Georgia State University, Georgia.

Şahin, L. (20119). *Okul öncesi eğitim döneminde erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa

Şimşek Bekir, H. & Temel, F. Z. (2006). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5- 6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.

Şimşek Çetin, Ö. & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 15-27.

Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 Aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, R. G. (2021). *Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics.* Pearson, Boston

Taşkın, N., Katrancı, M. & Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.

Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel.

Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. & Freppon, P. (2005). *All children read teaching for literacy in today's diverse classrooms*. USA: Pearson.

Timperley, H. S. & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, 19, 627–641. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00058-1

Toll, C. A. (2005). *The literacy coach's survival guide: Essential questions and practical answers.* Newark: International Reading Association.

Toll, C. (2006). *The literacy coach's desk reference: Processes and perspectives for effective coaching.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Toll, C. A. (2007). *Lenses on literacy coaching: Conceptualizations, functions, and outcomes*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276–286. https://doi.org/10.1177/002221949402700503

Turan, F. & Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1) 31-43. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000070

Turan, F. & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* (24), 543-559.

Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.

Uyargil, C. (1994). İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi "Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi". *İ.Ü. İletişim Fakültesi Yayınları*. No. 262. İşletme İktisadı Yayınları. No:154.

Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık "emergent literacy". *Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi*, 1(1), 27-29.

Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Üstün, E. (2004). *Okulöncesinde okuma-yazma becerilerinde kitabın önemi*. Yaşadıkça Eğitim. İstanbul: Golden, 22-25.

Walpole, S. & McKenna, M. (2004). *The literacy coach's handbook: A guide to research-based practice*. NY: Guilford.

Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63(8), 621–633. https://doi.org/10.1598/RT.63.8.1

Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: İnteractive book reading and a language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243

Weber Mayrer, M. M., Piasta, S. B., Jennifer R. Ottley, J. R., Justice, L. M. & O'Connell, A. A. (2018). Early childhood literacy coaching: An examination of coaching intensity and changes in educators' literacy knowledge and practice. Teaching and Teacher Education, (78), 14-24. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.013

Weikel Ranweiler, L. (2004). *Preschool readers and writers, Early literacy strategies for teachers.* Ypsilanti Michigan: High/Scope.

Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children (third edition).* London: Paul Chapman.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development,* 68, 848–872. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy development Vol: I,* (pp. 11–29). New York: Guilford.

Wilhjelm, K. N. (2004). *Contexts for facilitating emergent literacy in typically developing preschoolers. M*aster's Thesis, East Tennessee State University.

Wilson, C. & McMahon, G. (2006). The Differences Between Coaching And Its Related Fields, 30 Mayıs 2021, http://www.vivgrant.co.uk/pages/wp-content/uploads/2016/05/The-Differences-between-coaching-and-its-related-fields-Training-Journal.pdf

Wong, K. & Nicotera, B. (2003). Enhancing teacher quality: Peer coaching as a professional development strategy; A preliminary synthesis of the literature. *Institute of Education Sciences.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483035.pdf sayfasından erişilmiştir.

Van Pelt, J. & Poparad, M. A. (2006). Revamping reading: One district moves from a patchwork to a coordinated curriculum and coaching to improve reading skills among elementary students systemwide. *The School Administrator*, 63(4), 31–34.

Vukelich, C. & Christie, J. (2009). *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development.* Newark, DE: International Reading Association.

Vukelich, C. Christie, J. & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: Birth through kindergarten*. Boston: Pearson.

Yaden, D., Rowe, D. & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds) *Handbook of Reading Research Vol.III* (pp. 425-449). Mahwah, New Jersey: Lawerence Erlbaum Associates.

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (32), 294-305.

Yangın, B. Erdoğan, T. & Erdoğan, Ö. (2010). Yangın-Erdoğan-Erdoğan fonolojik farkındalık ölçeği I. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 971-977.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* 155-156.

Yazıcı, Z. & Temel, Z. (2012). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Türkiye sosyal Araştırmalar Dergisi,* 23(1), 271-286.

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Beyond the Journal: Young Children On The Web*, 1-9. https://www.mbaea.org/media/documents/Young_Children__January_2009_Phonol_3393D10BD977B.pdf

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* 1, 771-774.

Yücel, D. (2013). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1. MEB İzin Belgesi

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.12084027
Konu :Sevinç DEMİR KAYA'nın
Anket Çalışması

24/11/2015

VALİLİK MAKAMINA

Ilgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün 15/11/2015 tarihli ve 10825 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısında Eğitim Fakültesi Dekanlığı Öğretim Elemanı Araştırma Görevlisi "Koçluk Desteğinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları ile Çocukların Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi " konulu anket çalışmasını İlimiz Hediye Güral Anaokulu öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Coşkun ESEN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
24/11/2015

Yüksel KARA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2. Veli İzin Belgesi Örneği

Sayın Veli,

Merhaba. Ben Sevinç Demir Kaya. Dumlupınar Üniversitesinde Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD'da öğretim elemanıyım ve aynı zamanda doktora yapıyorum. Okul öncesi öğretmenlerine verilen koçluk hizmetinin çocukların okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimine etkisi konusunda bir çalışma yapıyorum. Araştırmayı yapabilmem için Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri almış bulunmaktayım. Velisi bulunduğunuz ..... ile de çalışmak istiyorum. Ancak bu çalışmayı gerçekleştirebilmek için izninize gereksinim duyuyorum.

Yapacağım araştırmada koçluk hizmeti vererek öğretmen niteliklerini artırmayı amaçlıyorum. Çoğunlukla öğretmen ile çalışacağım araştırmanın sonucunda, öğretmen niteliklerinin arttırılmasının çocukların gelişimini ne ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmak için çocuklarınızın okuma yazmaya hazırlık durumlarını tespit etmem gerekiyor. Bundan dolayı çocuklarınıza fonolojik farkındalık, yazı bilinci ve kelime hazinelerine ilişkin bazı testleri araştırmanın başında ve sonunda uygulayacağım. Çocukların ve öğretmenin ismi araştırma dâhil olmak üzere hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Çocuklardan elde ettiğim veriler bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Çocuklar ya da siz istediğiniz zaman araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılabilirsiniz. Araştırmanın sonunda elde ettiğim verileri ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Eğer izniniz olmazsa öğrenciden kesinlikle veri toplamayacağım.

Diğer sayfadaki formu imzalamanız, çocuğunuzla görüşmeye katılmayı kabul ettiğinizi gösterecektir. Yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi, velisi olduğunuz çocuğunuzun katılımına verdiğiniz izin ve yardımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sevinç Demir Kaya
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD

Veli İzin Belgesi

"Koçluk desteğinin okul öncesi öğretmeninin okuma yazma uygulamaları ile çocukların okuma yazma becerilerine etkisi" adlı doktora tezi kapsamında velisi olduğum ..... araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Velinin
Adı-Soyadı:
Tarih:
İmza:

EK 3. Görüşme Soruları

Okuma Yazmaya Hazırlık Görüşme Soruları *Öğretmenin Adı-Soyadı:* *Görüşme Tarihi:* *Görüşme Saati:*	
1.	Sizce okuma yazmaya hazırlık nedir?
2.	Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kapsamı nedir?
3.	Siz hangi etkinlikleri okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kapsamında kullanıyorsunuz?
4.	Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinizde hangi stratejileri (yöntem-teknikler) kullanıyorsunuz?
5.	Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinizde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
6.	Çocuklar ilkokula başlamadan önce hangi okuma yazmaya hazırlık becerilerine sahip olmalıdırlar?
7.	Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlarken zorluk yaşıyor musunuz? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Açıklar mısınız?
8.	Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygularken zorluk yaşıyor musunuz? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Açıklar mısınız?
9.	Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirirken zorluk yaşıyor musunuz? Ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Açıklar mısınız?

EK 4. Gözlem Kontrol Listesi

Öğretmende Gözlemlenecek Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Gözlem Formu				
Öğretmenin Adı-Soyadı: **Gözlem Tarihi:** **Gözlem Saati:** **Gözlemlenen Etkinlik:** **Gözlemlenen Etkinlik Adı:** **Gözlemlenen Sınıf:**				
Öğretmende gözlemlenecek **Okuma yazmaya hazırlık becerileri**		**Görüldü**	**Görülmedi**	**Açıklama**
Öğretmen;				
1.	Kitaptaki resim ve yazının birbirinden farklı olduğunu gösteriyor mu?			
2.	Kitap okurken söylenen sözcükler ile yazının bağlantılı olduğunu gösteriyor mu?			
3.	Çocuklara kitabın kapağını gösteriyor mu?			
4.	Çocuklarla kitabın kapağı hakkında sohbet ediyor mu?			
5.	Çocuklara kitabın kapağı hakkında soru soruyor mu?			
6.	Çocuklara kitabın arka yüzünü gösteriyor mu?			
7.	Çocuklarla kitabın arka yüzü hakkında sohbet ediyor mu?			
8.	Çocuklara kitabın arka yüzü hakkında soru soruyor mu?			
9.	Çocuklarla kitabın yazarı hakkında sohbet ediyor mu?			
10.	Çocuklarla kitabın kapağındaki resim hakkında konuşuyor mu?			
46.	Çocukların çevrelerinde gördükleri yazılı materyaller ile ilgili tahminlerini soruyor mu?			
47.	Çocuklara yazının yönünün soldan sağa doğru olduğunu parmağıyla gösteriyor mu?			
48.	Çocuklara yazının okunuş sırasının yukarıdan aşağı doğru olduğu parmağıyla gösteriyor mu?			
49.	Çocuklara yazıların arasında boşluklar olduğunu parmağıyla gösteriyor mu?			
50.	Çocuklara yazının arasındaki boşlukların bir işlevi olduğunu ifade ediyor mu?			
51.	Kelimelerin ilk sesini hissettiriyor mu?			
52.	Kelimelerin son sesini hissettiriyor mu?			
53.	İlk birkaç sesi aynı olan kelimeler bulmalarını sağlıyor mu?			
54.	Çocukların aynı sesle başlayan kelimeler oluşturmalarını sağlıyor mu?			

66.	Çocukların aynı sesle başlayan kelimeler üretecekleri etkinlikler planlıyor mu?			
67.	Çocukların duygu düşüncelerini bir yetişkini yazdırmalarını içeren etkinlikler (oyun, drama vb. dışında) planlıyor mu?			
68.	Çocuklardan dinlediklerini veya izlediklerini farklı tekniklerle sergilemelerine fırsat sağlıyor mu?			
69.	Çocukların tamamını ya da bireysel olarak katılımlarını içeren etkinlikler planlıyor mu?			
70.	Etkinliğin nasıl olacağına ilişkin çocukların tahminlerini soruyor mu?			
71.	Etkinlikler için yönerge veriyor mu?			
72.	Etkinlik için verilen yönergeleri açıklıyor mu?			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…