

Koçluk Desteğinin Okul Öncesi Öğretmeninin Yazı Farkındalığı Becerileriyle ilgili Uygulamaları ile Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisi*

Sevinç DEMİR KAYA^{1*}, Fatma ALİSİNANOĞLU²

Araştırma Makalesi

Sorumlu Yazar

*Sevinç Demir Kaya

Süreç

Geliş : 22.10.2025

Kabul: 04.12.2025

DOI:10.71272/deb-

der.1808612

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine ilişkin koçluk desteği almasının öğretmenin bu beceriye ilişkin uygulamalarına ve öğretmenin yazı farkındalığına ilişkin uygulamalarının ise çocukların yazı farkındalığı becerilerine etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 1 öğretmen ve 2 anasınıfı çocukları (toplam 29 çocuk) oluşturmaktadır. Araştırma deseni NİC+NİT şeklinde karma desendir. Araştırmanın nicel deseni deneysel araştırma türlerinden biri olan ön test - son test ve kalıcılık testi deney - kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Çocuklardan elde edilecek veriler nicel veri grubunu oluşturmaktadır. Nitel veri grubunu ise öğretmenin araştırma öncesi, sırası ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, öğretmen günlükleri, araştırmacı ile yapılan geri bildirim oturumlarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre koçluk desteği alan öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine yönelik farkındalık düzeyinin arttığı ve bununla birlikte öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine yönelik uygulamalarının ise çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazı farkındalığı becerileri, koçluk, okuryazarlık koçluğu, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi, okul öncesi eğitimi.

The Relationship Between Teachers' Technological Competencies and Professional Motivation

Research Article

Corresponding Author

*Sevinç Demir Kaya

History

Received: 22.10.2025

Accepted: 04.12.2025

DOI:10.71272/deb-

der.1808612

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of coaching support provided to a preschool teacher regarding print awareness skills on the teacher's related instructional practices, as well as the effect of these practices on children's print awareness skills. The study group consists of one teacher and two preschool classes (a total of 29 children). The research employs a mixed-methods design in the form of a QUAN+QUAL model. The quantitative dimension of the study is designed as a quasi-experimental pretest-posttest-retention test model with experimental and control groups, which is one of the experimental research designs. The data obtained from the children constitute the quantitative data set, while the qualitative data set consists of data collected through semi-structured interviews, observations, teacher journals, and feedback sessions conducted with the researcher before, during, and after the intervention. The results of the study indicate that the teacher who received coaching support demonstrated an increased level of awareness regarding print awareness skills. Furthermore, the teacher's enhanced instructional practices related to print awareness contributed positively to the development of children's print awareness skills.

Keywords: Print awareness skills, coaching, literacy coaching, professional development, teacher education

*Bu makale birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

1.Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ssevincdemirkaya@gmail.com Orcid: 0000-0002-2210-0235

2.Gazi Üniversitesi alisinan@gazi.edu.tr Orcid: 0009-0004-8805-1941

Giriş

Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişebilmesi için eğitim programlarında hem yazı hem de sözel dil becerilerinin bütüncül biçimde desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bayraktar, 2013; Dodge, Colker & Horeman, 2002; Murphy, 2007; Pullen & Justice, 2003; Seefeldt, 2005; Story, 2008; Vukelich, Christie & Enz, 2008). Doğumdan anaokuluna kadar geçen süreçte çocukların erken yazı deneyimlerinin sıklığı ve kalitesi, gelecekte iyi düzeyde okuyup yazabilen bir birey olma potansiyellerini belirlemede büyük önemli bir rol oynamaktadır (Justice & Ezell, 2001, Justice & Sofka, 2010, Strickland & Schickedanz, 2009). Çocuklar yaşamlarının çok erken dönemlerinde yetişkinlerle okuma yazma tabanlı etkileşim ile yazıya ilişkin kavramları yapılandırmaya başlamaktadırlar (Kandır, Uyanık & Yazıcı, 2011). Okul öncesi dönemdeki çocuklardan yazıyı formal olarak okumaları beklenmese de yazıya ilişkin kavramları edinmeleri ve yazıya ilişkin farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir (Şimşek, 2011). Yazı farkındalığı; yazı ilgisi, yazının işlevi, yazı kuralları, yazının şekli ve yazı olmak üzere parçadan bütüne doğru ilerleyen (Justice & Ezell, 2001) ve yazılı dil ile yazım kurallarının anlaşılmasına yönelik kapsamlı bir terimdir (Şimşek, 2011).

Öğretmenlerin, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin önemini bilmeleri üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur (Çayır & Ulusoy, 2014; Perry, Donohue & Weinstein, 2007; Rimm Kaufman, Laparo, Downer & Pianta, 2005). Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik yürüttükleri uygulamaların, çocukların akademik başarılarına katkı sağladığı (Burnett, 2002; Howes, Burchinal & 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) belirtilmektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde; erken okuryazarlık etkinliklerinin niteliğini araştıran çalışmalarda öğretmenlerin sınırlı etkinlikler gerçekleştirdiği (Ergül, Kahraman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Bahap Kudret, 2014; Deretarla Gül & Bal, 2006), öğretmenlerin çocukların okuma yazma bilmedikleri için sınıflarında yazı kullanmanın önemli ve gerekli olmadığını ifade ettikleri (Deretarla Gül & Bal, 2006), erken okuryazarlığı okuma yazma öğretilmesi olarak tanımladıkları (Ergül, Sarıca ve vd., 2014) görülmektedir. Ayrıca Çabuk, Tepetaş Cengiz, Sırgancı ve Güney (2020) öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimini inceledikleri araştırmada öğretmenlerin katıldıkları eğitimler sonucunda sözel dil becerilerine, fonolojik farkındalık ve yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin gelişimlerinin arttığını belirtmektedir. Buradan hareketle, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde öğretmen niteliğinin önemli bir ölçüt olduğu söylenebilir. Öğretmen niteliğini artırmak için birçok mesleki gelişim modeli ya da programı mevcuttur. Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesi konusunda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim modellerinden birisi de okuryazarlık koçluğudur (literacy coaching) (Jay & Strong, 2008).

Okuryazarlık koçu, okuma yazma öğretimini geliştirmek amacıyla hem bireysel hem de grup olarak bir uzman öğretmen ya da bir okuma uzmanı olarak öğretmenlere mesleki gelişim sağlayan akranlar veya uzmanlar olarak tanımlanmaktadır (Jay & Strong, 2008). Bir koçun birincil rolü, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek amacıyla karmaşık öğretim anlayışları oluşturmak için öğretmenlerle birlikte çalışmaktır (Rodgers & Rodgers, 2007). Alan yazın incelendiğinde okuryazarlık koçluğunun, okuryazarlık ile ilgili 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 (Jay & Strong, 2008; Sturtevant, 2003), üretkenliği artırmak için başka bir profesyonelle yakın çalışan daha bilgili bir profesyonel (Deussen, Coskie, Robinson & Autio, 2007), belirli öğretim stratejilerini uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerini destekleyen okuma uzmanları tarafından sağlanan herhangi bir okul temelli mesleki gelişim türü (Walpole & McKenna, 2004), araştırmaya dayalı stratejileri modelleyen ve öğretmenlerle bu uygulamaları öğretmenin kendi öğrencilerini nasıl dâhil edeceklerini araştıran nitelikli ve bilgili bir bireyin kaynaklık ettiği sınıf temelli süreklilik gösteren bir destek (Sailors & Shanklin, 2010),

okuma, yazma ve içerik öğrenimiyle ölçülen öğrenci başarısını geliştirme nihai hedefi ile okuma yazma eğitimini teşvik etme ve geliştirme sorumluluğuna sahip bir öğretmen lideri (Moxley & Taylor, 2006) olarak farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere okuryazarlığın koçluğunun amacı öğrenci başarısı ile ilgili olduğu açıktır. Okuryazarlık koçluğunun öğretmenlerin uzmanlığını artırdığı (Van Pelt & Poparad, 2006) ve öğretmenlerin okuma öğretimindeki uzmanlığının da öğrencilerin okuma başarısını geliştirdiği belirtilmektedir (Allington, 2002).

Bu araştırmanın amacı bir öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine yönelik koçluk desteği almasının öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine ilişkin uygulamalarına ve bu uygulamalarının çocukların yazı farkındalığı becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, 1 öğretmen ve 2 ana sınıfındaki çocuklar (1 deney grubu çocukları ve 1 kontrol grubu çocukları) ile yürütülmüştür. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenin yazı farkındalığına yönelik yürüttüğü koçluk sürecinden önceki ve sonraki uygulamaları nasıldır?
2. Çocukların koçluk sürecinden önceki ile sonraki yazı farkındalığı becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Bu araştırma;

1. Kütahya A. Anaokulu “A sınıfı” öğretmeni ile “A. sınıfı” ve “B. sınıfı” çocukları ile,
2. Araştırmada belirtilen problem ve alt amaçlara cevap vermesi ile,
3. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde gerçekleştirilen okul öncesi eğitim programı okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinlikleri,
4. Çocukların, yazı farkındalığı becerilerinin ölçülmesi,
5. Öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik uygulamalarının belirlemesi ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, bir öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine yönelik koçluk desteği almasının öğretmenin yazı farkındalığı becerilerine ilişkin uygulamalarına ve bu uygulamalarının çocukların yazı farkındalığı becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Karma araştırma yaklaşımı, nitel ve nicel veri toplama ve analiz süreçlerinin sistematik biçimde bütünleştirilmesini sağlayarak, araştırma probleminin daha kapsamlı biçimde incelenmesine olanak tanır (Creswell, 2019; Gardner, 2012). Gardner’a (2012) göre bu yaklaşım, değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine keşfedilmesini kolaylaştırırken, Creswell (2019) karma yöntemi nitel ve nicel verilerin birbirini tamamlayacak biçimde kullanılmasına dayalı bir araştırma stratejisi olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada karma yöntemin tercih edilme nedeni, koçluk desteği süreci kapsamında öğretmenden elde edilen verilerin nitel, çocuklardan elde edilen ölçme sonuçlarının ise nicel veri setini oluşturmasıdır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ilişkin gözlem, görüşme ve geri bildirim oturumlarından elde edilen nitel veriler ile çocukların yazı farkındalığı becerilerine ilişkin ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler bütünleştirilmiştir.

Araştırmada, öğretmene sağlanan koçluk desteğinin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına bir müdahale niteliği taşıması nedeniyle desen, karma yöntem araştırmalarından müdahale deseni (intervention design) olarak belirlenmiştir. Creswell (2019), müdahale deseninin amacını, belirli bir müdahale sürecine nitel verilerin eklenmesi yoluyla araştırma probleminin çok yönlü biçimde ele alınması olarak açıklamaktadır. Bu kapsamda, araştırmada yürütülen koçluk desteği süreci, deneysel bir müdahale olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış, bulguların karşılaştırılması ve yorumlanması aşamalarında birbirini desteklemesi sağlanmıştır. Bu nedenle araştırma deseni, Creswell (2019) tarafından önerilen biçimiyle “NİC + NİT” (eşzamanlı karma desen) olarak modellenmiştir. Öğretmene sağlanan koçluk desteğinin, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda, ön test–son test–kalıcılık testi uygulamalarına dayalı olarak deney ve kontrol gruplu yarı deneysel model benimsenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri “yazı farkındalığı”, buna karşılık bağımsız değişken, “koçluk desteği” dir. Sonuç olarak, bu araştırmada karma yöntem yaklaşımının kullanılması; öğretmen ve çocuklardan elde edilen nitel ve nicel verilerin karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesine, koçluk desteği sürecinin öğretimsel etkilerinin bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konmasına olanak sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Kütahya ilinde yer alan A. Anaokulu’nda görev yapan ve sürece gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen ile bu öğretmenin sınıfındaki çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada yer alan öğretmenler, devlet üniversitelerinin örgün eğitim kapsamında öğretim faaliyetlerini sürdüren Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur. A. Anaokulu’ nun A sınıfı öğretmeni yedi yıllık, B sınıfı öğretmeni ise altı yıllık mesleki deneyime sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yeterlik ve deneyim bakımından birbirine denk olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın deney grubunu, resmi ve bağımsız bir anaokulu olan A. Anaokulu’ nun A sınıfına devam eden 15 çocuk; kontrol grubunu ise aynı kurumun B sınıfına devam eden 14 çocuk oluşturmuştur. Böylece çalışma toplam 29 çocuk ile yürütülmüştür. Deney grubundaki çocukların yaşları 59–69 ay (13.03.2010–10.03.2011 doğum tarihleri arası), kontrol grubundaki çocukların yaşları ise 59–72 ay (18.01.2010–24.03.2011 doğum tarihleri arası) arasında değişmektedir. Bu veriler, deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşlarının birbirine oldukça yakın olduğunu ve dolayısıyla benzer gelişim düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar arasından ebeveyn onayı alınanlar, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Bu nedenle çocukların seçimi için özel bir ölçüt kullanılmamış, grupların dengeliği sağlanmaya yönelik ayrı bir uygulama yapılmamıştır. Ancak, çocuklardan elde edilen yazı farkındalığı ön test puanlarının incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ölçme araçlarından aldıkları toplam puanların birbirine eşit ya da oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, koçluk süreci öncesinde çocukların yazı farkındalığı becerileri bakımından denk düzeyde olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Nitel Aşamaya Yönelik Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nitel araştırma sürecinde veriler gözlem, görüşme, doküman analizi yöntemleri ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerden ve gözlem kontrol listesinden elde edilen veriler, öğretmenin ve çocukların yazı farkındalığı becerilerine ilişkin farkındalık düzeyini belirlemede kullanılmıştır.

Öğretmenin Koçluk Sürecinde Kullanılan Ölçme Araçları:

- **Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Görüşme Formu**

Araştırmacı, koçluk süreci öncesinde ve sonrasında deney grubu öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için, formda yer alan sorular okul öncesi öğretmenliği alanında görev yapan 3 ve nitel araştırmalar alanında uzman 2 akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler, Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerliği açısından analiz edilmiştir. Uygulamaya geçilmeden önce, görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve açıklığını test etmek amacıyla 5 okul öncesi öğretmen adayı ve 1 Türkçe öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları araştırmacı tarafından çözümleme (transkripsiyon) işlemine tabi tutulmuş; ardından elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak sistematik biçimde analiz edilmiştir.

- **Öğretmene Yönelik Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Gözlem Kontrol Listesi**

Okuma yazmaya hazırlık becerileri gözlem kontrol listesi, öğretmenin sınıf içi uygulamalarında fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerini ele alma durumlarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Liste, öğretmenin bu becerileri etkinliklerinde ne ölçüde ele aldığı, hangi sıklıkta kullandığı, uyguladığı stratejiler ve yararlandığı materyaller hakkında bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Toplam 112 maddeden oluşan gözlem kontrol listesi, öğretmenin gözlemlenmek istenen davranışları sergileyip sergilemediğini belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiş olup, bu nedenle herhangi bir puanlama sistemi içermektedir. İlgili alan yazın incelenerek bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu doğrultuda taslak bir gözlem kontrol listesi hazırlanmıştır.

Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitim alanında okuma yazmaya hazırlık üzerine çalışmaları bulunan 6 uzman ile sınıf öğretmenliği alanında ilk okuma yazma konusunda uzmanlaşmış 2 akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman değerlendirmelerinden elde edilen veriler Lawshe Tekniği ile analiz edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak listedeki 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) listeden çıkarılmış; 10 madde (33, 35, 36, 37, 42, 54, 56, 63, 87, 88) ise uzman önerileri doğrultusunda düzeltilmiştir. Ardından, gözlem yapma sürecinde deneyim kazanmak ve gözlem kontrol listesinin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla 5 öğretmen ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda, gözlem kontrol listesine 25 yeni 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. Son düzenlemelerin ardından gözlem kontrol listesi 121 maddeden oluşan nihai hâline kavuşturulmuştur.

Nicel Aşamaya Yönelik Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi

Yazı farkındalığı kontrol listesi aracılığıyla elde edilmiştir. Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu (2013) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi", okul öncesi dönemdeki çocukların yazıya ilişkin temel kavramlara dair bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Bu kontrol listesi, çocukların kitap kavramları, yazının işlevi, yazının biçimsel özellikleri, yazının yönü ile cümle, sözcük ve harf kavramları konularına yönelik farkındalıklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Kontrol listesi toplam 17 maddeden oluşmakta olup, çocukların her bir maddeye verdikleri doğru yanıt için 1 puan, yanlış yanıt için 0 puan verilmektedir. Puan ortalaması yükseldikçe çocukların yazı farkında-

lığı düzeyinin arttığı kabul edilmektedir. Ölçeğin uygulanması ortalama 10 dakika sürmektedir. Kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, geliştiriciler tarafından 2009–2010 yılları arasında yürütülmüş ve çalışma 60–72 aylık 400 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan geçerlik analizi sonucunda kontrol listesinin 17 madde ve iki faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genel güvenirliğini gösteren KR-20 katsayısı 0.72 olarak hesaplanmış, bu değer ölçeğin güvenilir bir değerlendirme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, söz konusu kontrol listesi, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı düzeylerini nitelikli biçimde ölçmek ve okuma-yazmaya hazırlık sürecindeki gelişimlerini izlemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Koçluk Desteği Uygulama Süreci

Koçluk desteği süreci kapsamında, beş hafta boyunca hafta içi her gün öğretmenin gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık ve/veya Türkçe etkinlikleri düzenli olarak gözlemlenmiştir. Her uygulamanın ardından, öğretmen ve araştırmacının birlikte değerlendirme yaptığı birebir geri bildirim oturumları gerçekleştirilmiştir. Gözlemler süresince yapılan uygulamaların süreleri 30 ile 90 dakika arasında değişmiş, toplamda 554 dakika gözlem yapılmıştır. Her gözlem sırasında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan gözlem kontrol listesi doldurulmuş ve ayrıntılı gözlem notları tutulmuştur. Ayrıca, veri çeşitliliğini sağlamak ve çalışmanın güvenirliğini artırmak amacıyla, öğretmen ve ailelerden alınan izin doğrultusunda etkinlikler sırasında ortam ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar gözlem notlarıyla desteklenmiştir.

Uygulama süreci boyunca her bir gözlemin ardından gerçekleştirilen geri bildirim oturumlarının süresi 15 ila 43 dakika arasında değişmiş ve toplamda 1245 dakika sürmüştür. Bu oturumlar, öğretmenin onayı alınarak ses kaydına alınmıştır. Geri bildirim oturumlarında, öğretmenin sınıf içi uygulamalarının doğru, etkili ve nitelikli biçimde yürütülmesini desteklemek amacıyla yazı farkındalığı becerileri bağlamında koçluk desteği sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel Aşamaya Yönelik Veri Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik analiz yöntemi (Braun & Clarke, 2006) kullanılmıştır. Bu yöntem, verilerin sistematik biçimde incelenerek anlamlı örüntülerin (temaların) ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Araştırmada tematik analiz süreci, Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği altı aşamaya uygun olarak yürütülmüştür: Aşağıda bu aşamalar araştırmacının uygulama süreci bağlamında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

Birinci aşama – Verilerin tanınması: Verilerin analize hazırlanması amacıyla, görüşme kayıtlarının transkripsiyonu (dökümü) araştırmacı tarafından yapılmıştır. Döküm tamamlandıktan sonra, araştırmacı verileri birkaç kez okuyarak içerikle derinlemesine bir şekilde tanış olmuş ve ilk izlenimlerine ilişkin ön notlar almıştır.

İkinci aşama – İlk kodların oluşturulması: Verilerin sistematik biçimde kodlanabilmesi için ikinci bir kodlayıcı ile birlikte çalışılmıştır. İkinci kodlayıcının, nitel araştırma yöntemleri ve okuma yazmaya hazırlık becerileri konusunda bilgi sahibi olmasına dikkat edilmiştir. Kodlama sürecinde, tüm dökümler araştırma sorularıyla ilişkili biçimde analiz edilmiş; öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri ve koçluk desteğine ilişkin ifadeleri belirlenerek bu kısımlar kodlarla işaretlenmiştir. Bu aşamada, her kodun yer aldığı bölümler için bir dizin oluşturulmuştur.

Üçüncü aşama – Kodlardan kategorilere geçiş: Araştırmacı ve ikinci kodlayıcı, oluşturdukları kodların anlamını ve veri setini temsil etme düzeyini tartışarak, benzer ve ilişkili kodları bir araya getirmiştir. Bu süreç sonunda “çocukların kazanımı”, “öğretmenin kazanımı”, “dirençle başa çıkma”, “yöntem, teknik ve strateji” ve “takdir etme” gibi ön kategoriler oluşturulmuştur.

Dördüncü aşama – Kategorilerin temalaştırılması: Bu aşamada araştırmacı ve ikinci kodlayıcı, birbirinden bağımsız olarak geliştirdikleri kategorileri incelemiş ve bunları daha üst düzey anlam örüntüleri olan temalar altında toplamıştır. Yapılan analiz sonucunda “Okuma yazmaya hazırlık becerileri” ve “Koçluk desteği” temaları ortaya çıkmıştır.

Beşinci ve altıncı aşamalar – Temaların gözden geçirilmesi ve Raporlaştırma: Son aşamada, oluşturulan temaların kategori ve kodlarla olan uyumu tekrar değerlendirilmiş; temaların açıklayıcılığı, kapsamı ve adlandırılması gözden geçirilmiştir. Ayrıca araştırma raporunun yazımı sırasında, her tema ile ilişkili kategorileri ve kodları en iyi temsil eden doğrudan alıntılar seçilerek bulgular kısmına dâhil edilmiştir.

Bu süreçte tematik analiz, yalnızca verilerin betimsel olarak sunulmasını değil; aynı zamanda öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri konusundaki farkındalığının ve koçluk desteğinin etkisinin derinlemesine yorumlanmasını sağlamıştır. Nitel verilerden elde analizler doğrultusunda oluşturulan tema ve kategoriler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Gözlem Kontrol Listesi ve Görüşmeden Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler

TEMALAR (araştırma başlangıcı gözlem kontrol listesi ve görüşmelerden elde edilen bulgular)	KATEGORİLER
Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları	Öğretmenin Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Farkındalığı
	Öğretmene Göre Okuma Yazmaya Hazırlık
	Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Stratejileri
Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri	Öğretmene Göre Çocukların Sahip Olması Gereken Beceriler

Tablo 2

Koçluk Sürecinden Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tema ve Kategoriler

TEMALAR (araştırma süreci boyunca geri bildirim oturumları, öğretmen günlük ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgular)	ALT TEMALAR	KATEGORİLER
Koçluk Desteği		Koçluk Desteği – Koç’un Rolü
		Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Geliştirilmesi
	Çocuk Kazanımları	Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi
	Öğretmen Kazanımları	Yöntem, Teknik ve Strateji Gelişimi
		Alan Bilgisi Gelişimi

Nitel Aşamaya Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel verilerin çeşitliliğini sağlamak için görüşme, gözlem, günlük, ortam ses kayıtları gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak geçerlik ve inanırılık güçlendirilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise iki kodlayıcı 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 be-

lirlenmiş ve raporlanmak üzere hazırlanmıştır. Bu doğrultuda nitel veriler ile nicel verilerin birbirlerini nasıl desteklediği irdelenmiştir (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmaların güvenilirliğini açıklamak için bir araştırmanın aynı ortamda ve şartlarda benzer katılımcılarla yapıldığında yaklaşık sonucu vermesi olarak ifade edildiği görülmüştür (Koç, 2016).

Nitel araştırmaların güvenilirliğini arttırmanın bir yolunun araştırmaya ait bütün adımların ayrıntılı bir şekilde açıklanması şeklinde belirtmişlerdir (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 güvenilirliğini güçlendirmiştir. Öğretmenin geri bildirim oturumlarındaki ile araştırma başındaki ve sonundaki görüşmelerin tutarlı olup olmadığının incelenmesi ve ortam ses kayıtları ile desteklenmesi araştırmanın güvenilirliğini artıran bir diğer boyuttur.

Nicel Aşamaya Yönelik Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 ve JASP paket programları birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle deney ve kontrol grubunun denkliliğini belirlemek için ön test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Analiz öncesi t-testi temel varsayımları kapsamında bağımlı değişkenlere ilişkin ön test ölçümlerin her iki grupta da normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgu Tablo 3'te diğer analiz tekniği varsayımları incelenirken açıklanmıştır.

Bu araştırma koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının çocukların yazı farkındalığı becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan deneysel bir araştırmadır.

Araştırmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları X ön test/son test/kalıcılık testi) split-plot desen oluşturulmuştur. Bu nedenle çalışmada temel veri analiz tekniği olarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanımı tercih edilmiştir. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, split-plot desenler olarak adlandırılan bu iki faktörlü karışık desenlerde elde edilen verilerin analizinde kullanılan bir analizdir. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, farklı işlem gruplarını oluşturan grup faktörünün (deney ve kontrol) ve tekrarlı ölçümleri gösteren ölçüm faktörünün (ön test, son test ve kalıcılık) bağımlı değişkenler üzerindeki temel etkileri ve her iki faktörün ortak etkisini test etmek için kullanılır.

Ayrıca varyans analizinde belirlenen farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla katılımcıların Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi ön test, son test 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 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 ön test, son test 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.

Bulgular ve Yorumlar

Nitel Aşamaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Gözlem Kontrol Listesi, Görüşme Yoluyla Elde Edilen Nitel Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada koçluk desteği sürecine başlanmadan önce öğretmenin yazı farkındalığına ilişkin sınıf içi uygulamalarında, okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik davranışları gösterip göstermediği gözlem kontrol listesine kaydedilmiştir. Bunun yanında öğretmenin kendi yazı farkındalığına ilişkin uygulamalarına dair görüşleri araştırma başlangıcında ve sonunda görüşme ile elde edilmiştir. Bu süreçte elde edilen veriler, öğretmenin koçluk desteği almadan önceki yazı farkındalığı becerilerine ilişkin farkındalık düzeyini ortaya koymuştur.

Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları Teması

- Öğretmenin Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Farkındalığı Kategorisi

Araştırma sürecinden önce gerçekleştirilen gözlemler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenin çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine yönelik uygulamalara sınıf etkinliklerinde yeterince yer vermediğini ortaya koymuştur. Gözlem Kontrol Listesinden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenin, kitap ve yazı organizasyonuna ilişkin davranışları (örneğin resim ve yazının farklı işlevlerini gösterme, yazının yönünü belirtme, harf biçimlerini tanıtmak, yazının anlam taşıdığını fark ettirme gibi) göstermediği belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenin söz konusu davranışları okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilişkilendirmediğini ve bunun da alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte öğretmenin, çocuklarla kitabın yazarı, başlığı ve resimleyen hakkında sohbet ettiği; kitabın başlığını okuduğu ve gösterdiği; ayrıca sesli okuma etkinlikleri planladığı görülmüştür. Ancak bu uygulamaların yazı farkındalığı becerilerini destekleyecek diğer davranışlarla bütünleştirilmediği tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenin koçluk desteği öncesinde sınıf içi uygulamalarında yalnızca kitabın başlığını gösterme, kitabı çocukların görebileceği şekilde konumlandırma ve sesli okuma etkinliklerine yer verdiği; buna karşın yazı farkındalığına ilişkin temel becerileri kazandırmaya yönelik davranışları yeterli düzeyde sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenin “Okuma yazmaya hazırlık bence çocukların ilkokuldan önceki aşamada biraz daha ilkokula hazırlık aşamasıdır.” şeklindeki sözlerinden “ilkokula hazırlık”, “Belirli kavramları vererek ilkokula hazırlamaktır kısaca. Bu kavramlara örnek; mesela renk kavramı olabilir, şekiller olabilir, basit zıt kavramlar olabilir.” sözleriyle de bu süreci temel kavram kazandırma olarak değerlendirdiği; “Ayrıca okuma yazmaya hazırlığın harf öğretimi olmadığını belirtmiştir.” ve “Kesinlikle tabii okuma yazma harf öğretimi değildir.” sözleriyle de harf öğretimi olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Görüşmeden elde edilen veriler incelendiğinde, koçluk desteği öncesinde öğretmen, okuma yazmaya hazırlığı ilkokula hazırlık süreci olarak tanımlamış; bu kapsamda kavram öğretimine (renk, şekil, zıt kavramlar vb.) odaklanmış, ancak yazı farkındalığı gibi temel bileşenlere değinmemiştir. Bu durum, öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri konusundaki bilgisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

- Öğretmene Göre Okuma Yazmaya Hazırlık Kategorisi

Koçluk sürecinin tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede öğretmenin, okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kapsamını çok daha geniş bir biçimde tanımlaması görüşlerinin önemli ölçüde değiştiğine işaret etmektedir. Öğretmenin gelişimi: “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 farkına vardırılması, noktalama işaretlerinin ne işe yaradığı, virgül, boşluk bunların okuma yazma becerilerine

girdiğini düşünüyorum artık.” sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin okuma yazmaya hazırlığı yalnızca kavram öğretimi olarak değil yazı farkındalığı ve dil becerilerini içeren çok yönlü bir süreç olarak tanımlandığı, çocukların yazı farkındalıklarındaki gelişimi için ifade ettiği “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.” ile “Kelimelerin farkına vardırılması, cümlelerin farkına vardırılması, noktalama işaretinin ne işe yaradığı... Bunların okuma yazma becerilerine girdiğini düşünüyorum artık.” sözlerinden anlaşılmaktadır. Bu ifade, öğretmenin koçluk süreciyle birlikte yazı farkındalığına yönelik bir anlayış geliştirdiğini ve bu farkındalığın çocuklara da yansıdığını gözlemlediğini göstermektedir.

Görüşmelerde geçen ifadelerden yola çıkarak, öğretmenin kavramsal bilgisinin genişlediği, farkındalık düzeyinin arttığı ve uygulamalarında yazı farkındalığı becerilerine daha fazla yer vermeye başladığı anlaşılmaktadır. Bu durum, koçluk desteğinin öğretmenin mesleki gelişimine ve öğretim yeterliklerine anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir.

- Öğretmenin Okuma Yazmaya Hazırlık Stratejileri Kategorisi

Koçluk desteği öncesinde öğretmen, etkinliklerinde sınırlı sayıda yöntem ve teknik kullandığını “*Genelde göstererek yaptırma ya da yaparak yaşayarak öğretme oluyor. Bazen direkt çocuklara uygulattırıyorum. Sadece önbilgisini verip onların uygulamalarını istiyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadelerden öğretmenin daha çok gösteri, deneme, yönergeyle yaptırma ve yaparak yaşayarak öğrenme stratejilerini tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Koçluk sürecinin tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede öğretmenin, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kullandığı yöntem ve teknik çeşitliliğini önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Öğretmenin “Çoğunlukla biz yaparak yaşayarak öğrendik, gösterip yaptırmayı kullandık, canlandırmayı direkt çocukların kendilerini yaptırarak. 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...” şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Bu ifadeler, öğretmenin koçluk sürecinden sonra deneme, gösteri, canlandırma, drama, soru-cevap, anlatım, dramatizasyon, resimli ve kelime kartları, oyun, müzik, başlık buldurma, kelime balıkçılığı ve kelime çantası teknikleri gibi pek çok farklı stratejiyi etkinliklerinde uygulamaya başladığını göstermektedir. Öğretmen yalnızca yeni stratejiler öğrenmekle kalmayıp, mevcut stratejilerini de geliştirdiğini “Şöyle ki soru sorma da mesela; kısa cevap olacak, cevabı evet-hayır 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.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen ayrıca yöntem, teknik ve stratejileri birbirini destekleyen biçimde kullanmaya başladığını “Aslında kullandığımız stratejileri teknik olarak da kullanıyoruz. Teknikleri de strateji olarak da kullanıyorum. Yöntem, teknik, etkinlik olarak hepsini kullanabiliyoruz.” sözleriyle açıklamıştır. Bu ifadeler, öğretmenin öğretim süreçlerinde yöntemsel esneklik kazandığını göstermektedir. Koçluk süreci sonrasında öğretmen, edindiği yöntem ve teknikleri yalnızca okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde değil, diğer öğrenme alanlarında da uyguladığını belirtmiştir: “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 başlıyordu diye soruyorum. Bu öğrendiğimiz balıkçı tekniğini farklı oyun etkinliğinde kullanıyorum. Kelime çantasını sanat etkinliğine uyarlıyorum. Kesinlikle bu geçişle yapıyorum ve devam edeceğimi düşünüyorum.”

Elde edilen bulgular, öğretmenin koçluk süreci sayesinde yalnızca yeni yöntem ve teknikler öğrenmekle kalmadığını, aynı zamanda mevcut stratejilerini geliştirdiğini, öğretim sürecinde daha esnek ve yaratıcı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Öğretmen, öğrendiği teknikleri diğer etkinlik alanlarına da aktararak öğretimsel çeşitliliğini artırmıştır. Bu bağlamda, koçluk desteğinin öğretmenin yöntem, teknik ve

strateji kullanımı açısından mesleki gelişimine önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Teması

- Öğretmene Göre Çocukların Sahip Olması Gereken Beceriler Kategorisi

Öğretmenle yapılan ilk görüşmede, çocukların ilkokula başlamadan önce sahip olması gereken okuma yazmaya hazırlık becerileri konusunda öğretmen, “*Mesela renkleri bilmeli. Şekillerin hani çok zor olanlarını değil ama hani küp değil ama şekilleri bilmeli... Kalem tutma becerisi elde etmiş olmalı... Basit kavramların hepsini alıp öyle devam etmeli diye düşünüyorum.*” ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir. Bu ifadelerden, öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini temel kavram bilgisi ve kalem tutma becerisiyle sınırlandırdığı; yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık alanlarına değinmediği anlaşılmaktadır. Koçluk sürecinden sonra yapılan görüşmede ise öğretmenin bakış açısında belirgin bir değişim görülmüştür. Öğretmen, “*Fonolojik farkındalık özellikle. Seslerin farkında olması gerekiyor çocukların... Yazı farkındalığı mesela; kelimeler, cümleler, boşluklar, noktalama işaretleri.*” sözleriyle, okuma yazmaya hazırlıkta yazı farkındalığı gibi becerilerin önemini vurguladığı görülmektedir.

Koçluk Desteği Teması

- Koçluk Desteği – Koç’un Rolü Kategorisi

Öğretmen ile yapılan görüşme sorularından elde edilen verilerden öğretmenin koçluk desteğine ilişkin görüşleri de ortaya çıkmıştır.

Öğretmen, mezun olduğu öğretmenlik programında okuma yazmaya hazırlık eğitime yeterli düzeyde yer verilmemesi ve mezuniyet sonrası hizmet içi eğitimlerin bu konuda yetersiz olmasından kaynaklı olarak alan bilgisinde eksiklik yaşadığını ifade etmektedir. Öğretmenin “...üniversitede ya da lise de Tabii ki mutlaka bir şeyler öğreniliyor fakat bunlar teorik bilgiler olduğu için biraz askıda kalıyor...” sözleri, teorik bilginin uygulamaya aktarılmasında yaşanan güçlüğü işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmen, koçluk desteğinin kendi sınıfının ihtiyaçlarına ve çocukların özelliklerine uygun biçimde sunulmasının uygulamaları geliştirmede yararlı olduğunu belirtmiştir. “*Bu noktada birlikte düşünüp birlikte karar verip çözüm arıyoruz...*” ifadesi, koçluk sürecinin iş birliğine dayalı bir problem çözme yaklaşımı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenin “*Genelde hep aldığımız kararları hep birlikte aldık. Siz benim her zaman kararlarıma saygı duydunuz...*” sözlerinden, koçluk sürecinde kararların ortaklaşa alınması, öğretmenin görüşlerine saygı duyulması ve destekleyici bir tutum sergilenmesi gibi koçluk rollerine ilişkin olumlu bir algı geliştirdiği anlaşılmaktadır. Tüm bu ifadelerden hareketle, koçluk desteğinin öğretmenin alan bilgisi, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlama ve uygulama becerileri ile bu etkinliklerde kullanılacak stratejileri geliştirme açısından öğretmene önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

- Koçluk Desteği - Okuma Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Kategorisi

Araştırmacı ve öğretmen geri bildirim oturumlarında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, koçluk sürecinin çocukların yazı farkındalığı, çevresel yazı ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmacı, “*Bizim söylediğimiz konuştuğumuz şeylerin de yazarak farklı bir şekilde ifade edildiğinin de artık farkında olmaları... Artık çocuklar bunu fark ediyorlar diye düşünüyorum.*” (GBO, 07.01.16) sözleriyle, çocukların konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişkiyi fark etmeye başladıklarını ifade etmiştir. Bu durum, çocukların yazılı kelimeler kavramının geliştiğini ve yazının sözlü dilin bir temsili olduğunu anlamaya başladıklarını göstermektedir. Öğretmen de bu gözlemi destekleyerek “*Bir reçete, bir tarif yazmıştık... Daha sonra bundan bahsettiğimiz zaman, çocuklar ‘biz daha önce tarif yazmıştık öğretmenim’*

dediler... Tarifyazmayı, yazmayı kullandılar orada.” (GBO, 07.01.16) şeklinde, çocukların yazı farkındalığına ilişkin gelişimini doğrulamıştır.

Araştırmacı ayrıca “Bugün hâlâ bir çocuk ‘öğretmenim takip edecek miyiz, hikâye kitabını takip edecek miyiz?’ diyor... Bu hem yazı hem de okuma farkındalığı için çok çok güzel bir şey.” (GBO, 07.01.16) sözleriyle, çocukların kitap okuma sırasında yazılı metni takip etme davranışları sergilediklerini ve bunun okuma ile yazı farkındalığının bütünleşik gelişiminin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacının çocukların çevresel yazı ve görsel okuryazarlık becerilerine ilişkin gözlemleri de dikkat çekicidir. “Evet, onda da siz ipucunu sanırım sporla ilgili bir şey diye dediniz... Çocuklardan biri ‘Aydın’, hemen ‘Olimpiyat’ dedi... Birisi dedi ki; Audi. Audi’nin o halkaları ile onlar benzer... Onu bir yerde görmüş olup ve onun Audi olduğunu düşünüp bunu söylüyor. Bunlar bilgilerini transfer etmeleri açısından çok önemli.” (GBO, 08.01.16) şeklindeki ifadeler, çocukların görseller aracılığıyla anlam çıkarma, ilişkilendirme ve önceki bilgilerini yeni durumlara transfer etme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Olimpiyat halkaları görseli üzerinden yapılan bu tartışma, çocukların görsel sembollerini tanıma, tahminde bulunma ve anlamlandırma becerilerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, araştırmacının “Kaygan zemin demelerini beklemezsin... Ama direkt ‘kaygan zemin’ dediler... Temizlikçiler yeri temizlemiştir, orası ıslaktır, kayıp düşmemek için bu işareti koyar öğretmenim diyorlar. Bunlar o işaretleri yorumlayıp, tahmin edip, ifade etmeleri açısından çok önemli.” (GBO, 08.01.16) sözleri, çocukların görsellerin taşıdığı mesajları fark etmeye, sembollerle anlam arasında ilişki kurmaya başladıklarını göstermektedir. Çocukların bu tür yorumları, görsel okuryazarlık becerilerinin geliştiğini ve çevresel yazıların anlamına ilişkin farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

Bu bulgular, koçluk sürecinde öğretmenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda desteklenmesinin, çocuklarda yazı farkındalığı, çevresel yazı farkındalığı ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, koçluk desteği yapılan uygulamalar aracılığıyla çocukların yazının anlamını, işlevini ve sembollerini kavramalarına katkı sağlamıştır.

Koçluk Desteği – Çocuk Kazanımları Teması

• Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi Kategorisi

Araştırmada elde edilen gözlem notları, geri bildirim oturumları ve öğretmen ifadeleri, koçluk desteğiyle öğretmenin sınıfındaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinde belirgin bir gelişim yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmacının “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... Öğretmenin parmağını takip edip, bunu kendi sayfalarında da uygulamaya çalıştılar” (GN, 01.04.16) ifadeleri, çocukların yazıyı takip etme davranışı kazandıklarını göstermektedir. Öğretmen, sınıfında bu tür bir etkinliğin daha önce yapılmadığını belirtmiş; dolayısıyla koçluk desteğiyle geliştirilen etkinliklerin çocukların metin takibini öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacının 13.01.16 tarihli gözlem notunda yer alan “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, Eda’nın söylediğinin 2 kelimeden oluştuğunu fark etti. Yani artık kelimeleri birbirinden ayırıp kelime sayılarını söyleyebiliyor” ifadesi, çocukların kelime farkındalığı becerilerinde gelişme gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların bir ifadedeki sözcüklerin sayısını ayırt edebilme ve kelimeleri birbirinden bağımsız birer dil birimi olarak algılayabilme düzeyine ulaştıklarını göstermektedir.

05.01.16 tarihli geri bildirim oturumunda, öğretmenin birlikte okuma stratejisini doğru biçimde uygulamasıyla çocukların yazı farkındalığı becerilerinde ilerleme gözlenmiştir. Araştırmacı, *“Dün konuştuğumuz gibi, cümleler arasında durun, tekrar başlayın... Siz her durduğunuzda onlar yeni bir yere geçtiğinizi fark ediyorlar. Sayfayı geçiyorsunuz, parmağınızla göstermeseniz bile çocuklar bunu fark ediyor. Çünkü siz duruyorsunuz, tekrar başlıyorsunuz... Çocuk tahmin edebiliyor şurada olmalı, burada olmalı.”* (GBO, 05.01.16) sözleriyle çocukların kelime, cümle ve sayfa geçişlerini fark etmeye başladıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca “Çocukların gelişimi fark edilebilir ölçüde gelişme gösterdi. Bu da çalışmanın ne kadar faydalı olduğunu gösteriyor.” (Günlük, 12.01.16) sözleri, öğretmenin koçluk desteği ile kazandığı bilgi ve becerilerin çocukların öğrenmelerine doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenle yapılan son görüşmedeki öğretmenin, “Çocuklar mesela şunu yapıyorlar; ben elime kitap aldığım zaman... Kitap okumaya başladığımızda takip etkinliği uygulamıştık, direkt çocuklar takip etmeye başladı... Biz nerde olduğumuzu bulacaktık şeklinde sürekli dönütler almaya başladım.” sözleri, çocukların kitap yazısını takip etme gibi yazı organizasyonuna ilişkin beceriler kazandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen, çocuklardaki yazı farkındalığının gelişimine ilişkin olarak *“Aslında biz ilk çocuklara yazı dediğimiz zaman ‘biz yazı yazmayı bilmiyoruz ki’ olmuştu... Şu an bir hikâye kitabı gördüklerinde hikâyenin altındaki yazıları fark edebiliyorlar; bunlar yazı, bunlar kelime diye söyleyebiliyorlar. Kesinlikle yazı farkındalığı bizde oluştu.”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca *“Hatta en son yaptığımız etkinlikte yazı yazmalarını istediğim zaman hiç zorluk yaşamadılar... Çoğu harfler yazdılar, ya da kendi isimlerini yazdılar. Bu şekilde yazı farkındalığını oluşturduğumuzu düşünüyorum.”* sözleriyle, çocukların yazıya ilişkin farkındalık kazandığını örneklemiştir. Öğretmenin sözlerinden koçluk süreciyle birlikte hem kendi uygulama becerilerinde hem de çocukların gelişiminde gözle görülür ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir.

Tüm bu ifadelerden hareketle, koçluk desteğinin öğretmenin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirerek çocukların yazı farkındalığı gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Koçluk desteği, öğretmenin yöntem ve strateji bilgisiyle birlikte çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen etkili bir rehberlik süreci olarak değerlendirilmiştir.

Koçluk Desteği – Öğretmen Kazanımları Teması

- Yöntem, Teknik ve Strateji Bilgisinin Gelişimi Kategorisi

Araştırma sürecinde öğretmen kazanımları temasının alt kategorilerinden biri olan “yöntem, teknik ve strateji bilgisinin gelişimi”, öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırma sürecinde kullandığı öğretimsel yaklaşımlarda meydana gelen ilerlemeleri kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin gelişimi, geri bildirim oturumları, araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüğü verileri aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Bulgular, koçluk desteğinin öğretmenin yöntem, teknik ve strateji çeşitliliğini artırdığını, önceden bilmediği teknikleri daha etkili biçimde uygulamasını sağladığını ve yeni yöntemler öğrenerek öğretim sürecine entegre etmesine katkı sunduğunu göstermektedir. Öğretmenin kendi ifadeleri de bu gelişimi açıkça ortaya koymaktadır. 01.07.16 tarihli geri bildirim oturumunda araştırmacının *“Benim bilmediğim teknikler vardı. Ben mezun olduktan sonra yeni teknikler uygulanmaya başlandı. Sayenizde bunları öğrendim. Daha fazla mesela ses eğitimi ben şöyle yapıyordum. Genelde belirgin sesleri veya sesli harflerle ilgili biz ses çalışması yapıyordum. Ama bu kez bütün sesleri kapsayan bir çalışma yaptık.”* (GBO, 07.01.16) ile öğretmenin *“Yapılan değerlendirme çalışması uygulamadaki eksiklerimi görmemi sağladı”* (Günlük, 14.12.15), *“Ne kadar çok yol kat ettiğimizi fark ettim”* (Günlük, 07.01.16) ve *“Bu sayede bilmediğim yöntem ve teknikleri kullanıyorum. Bu da benim gelişimim yönünden olumlu etkiliyor”* (Günlük, 08.01.16) ifadeleri, sözleriyle öğretmen, koçluk desteğiyle edindiği yeni tekniklerin kendisine sağladığı mesleki katkıyı açıkça ifade

etmiştir. Benzer şekilde “*Teknikleri farklılaştırıyorum sizden aldığım. Diğer etkinliklerde de kullanıyorum mutlaka. Bundan sonra da kullanacağıma eminim.*” (GBO, 07.01.16) sözleri ile öğretmen bu teknikleri yalnızca okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde değil, diğer alanlarda da kullanmaya başladığını belirtmiştir. Öğretmenin “*Kullandığımız teknikler ve materyallerin olumlu dönütlerini alıyoruz.*” (Günlük, 11.01.16) ifadesi ise, yöntem ve stratejilerin hem öğretim sürecini kolaylaştırdığını hem de çocukların öğrenmelerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Koçluk desteği sürecinde öğretmen, önceden bilmediği veya sınırlı biçimde kullandığı teknikleri uygulamaya başlamıştır. Örneğin, “*Balıkçı tekniğini öğrendim ve kullandım.*” (GBO, 28.12.15) ifadesi, öğretmenin yeni bir öğretim tekniğini öğrenerek uyguladığına işaret etmektedir. Öğretmenin “*Reçete tekniğini biliyordum ama daha önce çocuklar üzerinde kullanmamıştım. Siz hatırlattınız bana aslında.*” (GBO, 28.12.15) sözleriyle, koçluk desteğinin bilinen tekniklerin farklı biçimlerde uygulanmasını sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenin yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak birlikte kitap okuma, büyük boyutlu kitaplar, kelime çantası, parmak oyunu ve belirli kelimelerde tepki verme gibi teknikleri de kullandığı görülmüştür. Örneğin, 05.01.16 tarihli uygulamada “*Büyük boyutlu kitaplar tekniği*” kullanılarak çocukların yazıyı takip etme, kelimeler arası boşluklara dikkat etme ve nokta işaretinin anlamını kavrama becerilerinin desteklendiği belirtilmiştir (GN, 05.01.16). Benzer şekilde 06.01.16 tarihli etkinlikte “*hikâye kitabında geçen her tavuk kelimesinde gıt gıdak, her yumurtlamış kelimesinde el çırpma*” tekniği uygulanmış; öğretmen “*Hemen hemen hiç kelime kaçırmadılar gibiler.*” (GBO, 06.01.16) diyerek çocukların etkin dinleme ve kelime farkındalığı becerilerindeki gelişime dikkat çekmiştir. Bu tür tekniklerin çocukların ilgisini artırdığı, etkinlikleri daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenin “*Geri bildirim oturumlarında konuştuğumuz yöntem ve tekniklerin yararını görüyorum.*” (GBO, 22.12.15) ifadesi, koçluk sürecinde tartışılan stratejilerin sınıf uygulamalarına yansıdığını göstermektedir. Aynı zamanda “*Öğretmenim verdiği tavsiyeler uygulanabilir şeyler. Bugün gösterip yaptırma tekniğini kullandım ve çocuklardan daha başarılı sonuçlar aldım.*” (Günlük, 17.12.15) sözleri, koçluk desteğinin öğretmenin pedagojik uygulamalarına doğrudan katkı sunduğunun göstergesidir. Koçluk süreci ayrıca öğretmenin gösterip yaptırma tekniğini doğru biçimde kullanmasına da katkı sağlamıştır. Öğretmen bu konudaki farkındalığını “*Gösterdiğim zaman daha iyi yapıyorlar. Açıklamayı kısa tutup göstermeye yöneldim.*” (GBO, 21.12.15) sözleriyle belirtmiş, çocukların öğrenme sürecinde model görmenin önemini kavradığını ifade etmiştir. Günlüğünde “*Gün geçtikçe daha çok yol kat ettiğimizi düşünüyorum.*” (Günlük, 17.12.15) diyerek gelişim sürecinin kendisine ve çocuklara sağladığı olumlu etkiyi vurgulamıştır. Hikâye anlatma tekniklerinin geliştirilmesi de öğretmenin yöntemsel ilerlemelerinden biridir. “*Hikâyeyi anlatma konusunda sizin fikirlerinizle bayağı ilerleme kaydettiğimizi görüyorum.*” (GBO, 22.12.15) ifadesi, öğretmenin anlatım stratejilerinde kendini geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırma sonunda yapılan son görüşmede öğretmen, yeni tekniklerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine katkısını “*Bilmediğim teknikler vardı, biri çanta tekniği, biri balıkçı tekniği... Bunları öğrendim ve bunlar benim aslında o etkinliği uygulamamı kolaylaştırdı.*” sözleriyle vurgulamıştır. “*Çocukların dikkatini çeken etkinlikler, teknikler olunca daha kolay uygulama oluyor... Farklı stratejiler kullanmak oyun gibi, böyle olması benim işimi kolaylaştırıyor.*” ifadesiyle de bu tekniklerin hem öğretimi kolaylaştırdığını hem de çocukların katılımını artırdığını belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenin koçluk süreciyle birlikte kitap okuma, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, yöntem-teknik bilgisi ve etkinlik planlama gibi birçok alanda ilerleme kaydettiğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak, koçluk sürecinin öğretmenin yöntem, teknik ve strateji bilgisini çeşitlendirdiği, uygulama becerilerini geliştirdiği ve öğretim sürecinde daha bilinçli tercihler yapmasını sağladığı görülmektedir. Bu bulgular, koçluk desteğinin yalnızca öğretmenin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda sınıf içi uygulamalarda etkinliğini artırarak çocukların öğrenme sürecini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

- Alan Bilgisi Gelişimi Kategorisi

Araştırmada öğretmen kazanımları teması kapsamında ele alınan alan bilgisi gelişimi kategorisi, öğretmenin okuma yazmaya hazırlık becerileri konusundaki bilgisinin, bu becerilerin çocuklara nasıl kazandırılacağına dair pedagojik farkındalığının ve koçluk desteği aracılığıyla mesleki bilgi birikiminin nasıl geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırma süreci boyunca geri bildirim oturumları, öğretmen günlüğü ve araştırmacı gözlemleri aracılığıyla öğretmenin bilgi, farkındalık ve uygulama becerilerindeki değişim ve ilerlemeler ayrıntılı biçimde izlenmiştir.

Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık sürecinde en belirgin gelişimlerinden biri, hikâye kitabı kullanımına ilişkin farkındalık kazanmasıdır. Öğretmen, hikâye etkinliklerinde kitabı tanıtmamanın önemini ilk kez fark ettiğini “*Başta, ilk önce tanıtmamız gerekiyor kitabı.*” (GBO, 21.12.15) sözleriyle dile getirmiştir. Bu farkındalığın, araştırmacının önceki oturumlarda kitabın tanıtılmasının çocuklarda yazı farkındalığını desteklediğine ilişkin vurgularından sonra oluştuğu anlaşılmaktadır. Nitekim 22.12.15 tarihli gözlem notunda araştırmacı, öğretmenin kitabı tanıtmama sürecini ayrıntılı biçimde şöyle betimlemiştir: “*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). Bu gözlem, öğretmenin kitabın fiziksel ve yazınsal unsurlarını fark ettirmeye başladığını; dolayısıyla yazı farkındalığı becerilerinin öğretime yönelik alan bilgisinin geliştiğini göstermektedir.

Ayrıca araştırmacının “*Daha önceleri yapmadığım hikâye kitabındaki altındaki yazıları fark ettirmeye çalıştım... Satırı, sağdan başlayıp sola gittiğini, yukarıdan aşağıya olduğunu. Sonra sayfalarını, hatta sayfaların numaralarına bile dikkat ediyorlar bizimkiler.*” (GBO, 07.01.16) ile “*Daha çok yönüyle ilgili yani yazılış yönüyle ilgili bir vurgu yaptınız. Bu çocukların yazıya ilişkin hazırlığı için önemli bir çalışma.*” (GBO, 18.12.15) sözleri, öğretmenin yazının yönü, satır kavramı ve sayfa düzeni gibi yazı farkındalığı bileşenlerine odaklanmaya başladığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenin alan bilgisindeki gelişimin doğrudan çocukların okuryazarlık farkındalığına yansıdığını ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, araştırmacının “*Birinci satır, alttaki satır, üstteki satır... O kelimeleri konuşmalarınıza geçirmeniz lazım ki çocuklar şu kelime buymuş, satır buymuş, buradan başlayacağız gibi öğrenmeler oluşturalım.*” (GBO, 28.12.15) sözleri, koçluk sürecinde öğretmene kitap organizasyonu, kelime ve satır kavramları gibi yazı farkındalığı unsurlarını kazandırmaya yönelik destek verildiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen ile yapılan son görüşmede de öğretmenin koçluk desteği öncesinde kitap okuma etkinliklerinde kitabın özelliklerine değinmediğini, ancak süreç sonrasında bu konuda farkındalık kazandığını “*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 anlaşılmaktadır. Bu ifade, öğretmenin kitap-resim-yazı ilişkisini kurarak yazı farkındalığına yönelik uygulamalarında gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, koçluk desteğinin öğretmenin alan bilgisi, yazı üzerinde anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen, süreç boyunca yalnızca bilgi edinmekle kalmamış; aynı zamanda öğrendiği bilgileri sınıf içinde uygulayarak kendi öğretimsel yeterliğini ve çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmiştir.

Öğretmen, koçluk desteğinin genel olarak kendisine kazandırdıklarını “*Okuma yazma etkinliklerini nasıl yapacağımı, nasıl planlayacağımı, nasıl değerlendireceğimi kesinlikle yeni teknikler, yeni stratejiler*

öğrendim... Aslında kendi kendime düşündüğümünden çok daha fazla yararı var.” sözleriyle özetlemiştir. Ayrıca “Bu kadar yararlı olacağını düşünmemiştim. Kesinlikle koçluk sistemi bana çok yararlı oldu.” sözleri ile ifade ederek koçluk desteğinin kendi mesleki gelişimine katkısını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, Koçluk desteğinin öğretmen yazı farkındalığı oluşturma, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini; aynı zamanda yeni yöntem, teknik ve stratejiler kullanarak çocukların sözel dil, fonolojik farkındalık ve yazılı dili anlamlandırma becerilerini desteklemesini sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla koçluk sistemi, öğretmenin mesleki yeterliklerini artıran, uygulamaya rehberlik eden ve öğretme sürecini daha etkili hale getiren bir destek mekanizması olarak değerlendirilmiştir.

Nicel Aşamaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçme Araçlarından Aldıkları Ön test 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 3

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçme Araçları	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Deney	15	6,13	3,29	27	,069	,945
	Kontrol	14	6,21	2,99			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların deneysel işlem öncesi “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 yazı farkındalığı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Koçluk Desteği Alan Öğretmen Uygulamalarının Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Ön test, Son test ve Kalıcılık Ölçümleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test			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 4’de 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 gözlemlendiği ve kalıcılık testinde devam ettiği söylenebilir.

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 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	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(ön test-son test-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 5 incelendiğinde ölçüm ayrımı yapmaksızın deney ve kontrol grubundaki çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ön test, son test 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 ön test, son test 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 ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların gruplar-arası ve ölçümler arası ikili karşılaştırmalarını içeren Bonferroni Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

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
Ön test	Deney	Kontrol	Ön test	-0,081	1,006	-0,080	1,000
		Deney	Son test	-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	Son test	-0,071	0,787	-0,091	1,000
		Kontrol	Kalıcılık	-2,929	0,787	-3,722	0,007**
Son test	Deney	Kontrol	Son test	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 6 incelendiğinde koçluk desteği alan öğretmen uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ön test ($\bar{X}=6,13$) ve son test ($\bar{X}=14,46$) ölçümü puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t=-10,961$; $p<.001$). Benzer şekilde deney grubunun ön test ($\bar{X}=6,13$ ve kalıcılık testi ($\bar{X}=15,13$) puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır ($t=-11,838$; $p<.001$). Deney grubunun son test ($\bar{X}=14,46$) ve kalıcılık ($\bar{X}=15,13$) testi puan ortalamaları arasındaki fark ise istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t=-0,877$; $p>.05$).

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test ($\bar{X}=6,21$), son test ($\bar{X}=6,28$) ve kalıcılık ($\bar{X}=9,14$) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ise, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı ($t=-0,091$; $p>.05$) ancak hem ön test ve kalıcılık ($t=-3,722$; $p<.05$) hem de son test ve kalıcılık testi ($t=-3,631$; $p<.01$) puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Öte yandan deney ($\bar{X}=14,46$) ve kontrol ($\bar{X}=6,28$) grubunun son test 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.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerine sağlanan koçluk desteğinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamalarına ve bu uygulamaların çocukların erken okuryazarlık gelişimine etkisine odaklanmıştır. Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta'nın (2008) kamu destekli 135 okul öncesi sınıfında yürüttükleri çalışmada, erken dil ve okuryazarlık öğretiminin genel olarak düşük kalitede olduğu ve yalnızca az sayıda öğretmenin yüksek kaliteli öğretim sunduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, öğretim kalitesinin artırılabilmesi için öğretim sürecine sürekli ve tutarlı biçimde odaklanılması gerektiğini, bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin kritik önem taşıdığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda yürütülen bu çalışma da, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak koçluk temelli bir gelişim modeli sunulmuş ve bu modelin öğretim kalitesi ile çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Benzer şekilde 291 kurum ve ev tabanlı bakım merkezlerinde mesleki gelişimin öğretmen bilgisi ve kaliteli erken dil ve okuryazarlık uygulamaları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada koçluk alan öğretmenlerin dil ve okuryazarlık uygulamalarında anlamlı bir gelişme olduğu

bulunmuştur (Neuman & Cunningham, 2009).

Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'ın (2017) *Etkili Öğretmen Mesleki Gelişimi* raporunda belirtildiği üzere, etkili bir mesleki gelişim programı; içerik odaklı olmalı, aktif öğrenme fırsatları sunmalı, iş birliğini desteklemeli, etkili uygulama modelleri sağlamalı, koçluk veya uzman desteği içermeli, geri bildirim ve yansıtma süreçlerine yer vermeli ve süreklilik göstermelidir. Benzer biçimde Freeman, Sugai, Simonson ve Everett (2017) de eğitimcilerin uygulamalarını geliştirebilmeleri için uygulama seçimi, uygulama doğruluğu ve ilerlemenin sürekli izlenmesine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve müfredat uygulamasında öğretim koçluğu ve mentörlüğün rolünü incelendiği bir başka araştırma da etkili stratejiler arasında sınıf gözlemi, yapılandırılmış geri bildirim ve koçlar ile öğretmenler arasında destekleyici iletişim yer aldığı bulunmuştur (Ramadhona, Padua, Sutrisman & Kusuma, et., 2005). Bu çerçevede araştırmada, öğretmenlerin alan bilgisi, yöntem-teknik kullanımı, etkinlik planlama ve strateji geliştirme becerilerini destekleyen, sürekli geri bildirim temelli bir koçluk modeli uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular, koçluk desteğinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin farkındalık, alan bilgisi ve pedagojik uygulamalarında belirgin gelişmeler sağladığını göstermektedir. Araştırma öncesinde öğretmenlerin yazı farkındalığı, harf ve kelime bilgisi, kitap ve yazı organizasyonu gibi temel bileşenlere ilişkin uygulamalarının sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak süreç sonunda, öğretmenlerin kitap kullanımına yönelik farkındalıklarının arttığı, kitapların yapısal özelliklerini (kapak, yazar, çizer, resim-yazı ilişkisi vb.) öğretim sürecine bilinçli biçimde entegre ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, Lynch'in (2009) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yazı farkındalığını destekleme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönündeki tespitleriyle de örtüşmektedir. Araştırma, bu eksikliğin koçluk desteğiyle giderilebileceğini ve öğretmenlerin alan bilgilerinde anlamlı bir gelişim sağlanabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmada kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin çeşitlilik ve nitelik açısından önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Araştırma öncesinde sınırlı sayıda öğretim yöntemine (örneğin gösteri, soru sorma, yaparak yaşayarak öğretme) başvuran öğretmenlerin, koçluk süreci sonrasında drama, canlandırma, soru-cevap, açık uçlu sorular, müzik, oyun, resimli ve kelime kartları, büyük boyutlu kitaplar, okuryazarlık çantası gibi zenginleştirilmiş öğretim stratejilerini kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir. Towson, Macy, Abarca, Myers & FitzPatrick (2024) düşük sosyo-ekonomik bölgelerdeki okul öncesi öğretmenlerine mesleki gelişim seminerleri ve ardından etkileşimli okuma stratejileri üzerine koçluk sunmanın, öğretmenlerin hikâye kitabı okuma uygulamalarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin etkileşimli stratejilerini kullanımının değişken olduğu araştırmaya katılan üç öğretmenin belirli etkileşimli okuma stratejilerinin kullanımının iki müdahale dönemi boyunca arttığını göstermiştir. Öğretmenler, değerlendirme, genişletme ve tekrar stratejilerini ortalama olarak ön testten ilk müdahale dönemine kadar artırmıştır. Koçluk ve son test dönemlerindeki strateji kullanımı ise değişkenlik göstermiştir. Bu durum, Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2017) “aktif öğrenme” ve “modelleme” bileşenlerinin öğretmenlerin öğretimsel yaratıcılığını ve pedagojik esnekliğini güçlendirdiği yönündeki bulgularını desteklemektedir.

Çocuklardan alınan verilere ilişkin bulgular ise, koçluk desteği sağlanan öğretmenin sınıfındaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinde anlamlı ve kalıcı gelişmeler yaşadığını göstermiştir. Yazı farkındalığı kontrol listesi verilerine göre, deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları arasında fark bulunmamakla birlikte, sontest ve kalıcılık testlerinde deney grubu lehine anlamlı farklar elde edilmiştir. Deney grubundaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinde hem süreç içinde hem de süreç sonrasında hızlı bir ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Bu bulgular, koçluk desteğiyle güçlendirilmiş öğretim uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma bulguları öğretmenlere sağlanan koçluk desteğinin, hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hem de çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini olum-

lu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Koçluk desteği, öğretmenlerin etkinliklerini çocukların gelişim düzeylerine uygun biçimde planlamalarını, öğretim sürecinde etkili yöntem ve teknikler kullanmalarını ve kendi uygulamalarını yansıtıcı biçimde değerlendirmelerini sağlamıştır.

Sonuç olarak, araştırma, okul öncesi dönemde eğitimin niteliğini artırmada koçluk temelli mesleki gelişim modellerinin etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'ın (2017) vurguladığı gibi, öğretmenlerin mesleki gelişiminde süreklilik, içerik odaklılık, aktif katılım ve yansıtma süreçleri bir araya geldiğinde, öğretim kalitesi artmakta ve bu artış doğrudan çocukların öğrenme süreçlerine yansımaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve müfredat uygulamasında öğretim koçluğu ve mentörlüğün rolünü incelendiği literatür taraması şeklinde yapılan araştırma bulguları öğretim koçluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, özgüvenlerini ve geri bildirimde açıklıklarını artırdığını göstermektedir. Öğretim koçluğu ve mentörlük, eğitimin kalitesini ve öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmek için temel yatırımlar olarak önerilmektedir (Ramadhona, Padua, Sutrisman & Kusuma, et., 2005). Bu bağlamda, koçluk desteği; öğretmenlerin alan bilgisi, öğretim becerileri ve pedagojik farkındalıklarını güçlendirerek, çocukların erken okuryazarlık gelişimini destekleyen sürdürülebilir bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- 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.
- 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>
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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>
- 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 Practice in Education*. 51-58.
- Çayır, A. & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43. <https://doi.org/10.30703/cije.321340>
- Creswell, J. W. (2019). *Karma araştırma yöntemlerine giriş*. (M. Sözbilir Çev.). Ankara: Pegem A.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd Ed.). Los Angeles: Sage.
- 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.
- 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 Dergisi*, 1(2), 33-51.
- 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. & 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>
- Dodge, D. T., Colker, L. J. & Horaman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Washington: Teaching Strategies.
- 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.
- 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/10.1080/00405841.2016.1241946>.
- 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.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, 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>
- Jay, A. B. & Strong, M. W. (2008). *A guide literacy coaching: Helping teachers increase student achievement*. California: Corwin.
- 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., 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. & Sofka, A. E. (2010). *Engaging Children with Print Building. Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds*, Newyork London: The Guilford Press.
- Kandır, A., Uyanık, Ö. & Yazıcı, E. (2011). *Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık*. Ankara: Efil.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 51-64.
- 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.
- Lynch, J. (2009). Preschool teacher's beliefs about children's print literacy development. *Early Years*, 29(2), 191-203. <https://doi.org/10.1080/09575140802628743>
- 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.
- Moxley, D. E. & Taylor, R. T. (2006). *Literacy coaching: A handbook for school leaders*. California: Corwin.
- 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(2), 532-566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- 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>
- 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>

- Ramadhona, R., Padua, A. S., Sutrisman, H., Kusumo, B., Simanjuntak, R., Purnamawati. & Prihartanto, A. (2025). Instructional coaching and mentorship: Investigate the role of instructional coaches in supporting teachers' professional growth and curriculum implementation. *Southeast Asian Journal of Management and Research*, 3(3), 1-14.
- 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>
- Rodgers, A. & Rodgers, E. M. (2007). *The Effective Literacy Coach: Using Inquiry to Support Teaching and Learning*. New York: Teachers College.
- Seefeldt, C. (2005). *How to work with standart in the early childhood classroom*. New York: Teacher College.
- Story, N. I. (2008). *Pre-kindergarten summer school: an intervention for kindergarten readiness*. Doctoral Dissertation, University of Wyoming
- Sailors, M. & Shanklin, N. L. (2010). Growing evidence to support coaching in literacy and mathematics. *The Elementary School Journal*, 111(1), 1-6.
- Strickland, D. S. & Schickedanz, J.A. (2009). *Learning about print in preschool*. Newark, DE: International Reading Association.
- 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.
- 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.
- 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.
- Towson, J.A., Macy, M., Abarca, D.L. et al. Examining Teachers' Use of Dialogic Reading Strategies Following A Multiple Component Professional Development Intervention. *Early Childhood Education* 52, 1751–1763 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01526-3>
- Walpole, S. & McKenna, M. (2004). *The literacy coach's handbook: A guide to research-based practice*. NY: Guilford.
- 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. & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: Birth through kindergarten*. Boston: Pearson.